

**KULTTUURIEN VÄLISTEN EROJEN VAIKUTUS SUOMEN KIELEN  
OPPIMISEEN JA OPETTAMISEEN**

**Maisterintutkielma**

**Marta Grabowska**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**2015**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> humanistinen	<b>Laitos – Department</b> suomen kielen laitos
<b>Tekijä – Author</b> Marta Katarzyna Grabowska	
<b>Työn nimi – Title</b> Kulttuurien välisten erojen vaikutus suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen	
<b>Oppiaine – Subject</b> Suomen kieli ja kulttuuri	<b>Työn laji – Level</b> maisterintutkielma
<b>Aika – Month and year</b> kevätlukukausi 2015	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 82 s. liitteinen
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tarkastelen maisterintutkielmassani kulttuurien välisten erojen vaikutusta suomen kielen opettamiseen ja oppimiseen. Lähtökohtana tämän aiheen valintaan ovat omat kokemukseni opiskeluajasta Varsovan yliopistossa, jossa opiskelin suomen kieltä. Puolassa työskentelevien suomalaisten lehtoreiden esimerkin avulla tutkin vieraassa kulttuurisessa ympäristössä opettavien ulkomaalaisten opettajien tilannetta.</p> <p>Tutkielmassani keskityn Suomesta ulkomaille lähteviin suomen kielen lehtoreihin ja heidän työhönsä. Tutkin sitä, millä tavalla suomalaisten lehtoreiden työ heille vieraassa ympäristössä ja ulkomaalaisten opiskelijoiden opettaminen eroaa heidän työtavoistaan suomalaisissa yliopistoissa ja mitä mieltä puolalaiset opiskelijat ovat heidän opettamistavoistaan. Yritän selvittää, kuinka merkittäviä ovat mahdolliset Puolan ja Suomen opetuskulttuurien väliset erot ja miten ne voivat vaikuttaa kielen opettamiseen ja oppimiseen. Häiritsevätkö erot opetusta vai tuovatko ne vaihtelua opiskeluelämään?</p> <p>Tutkielman aineiston muodostavat vuonna 2013 tekemäni kyselyt Puolassa työskentelevien suomalaisten lehtoreiden sekä suomen kieltä pääaineena opiskelevien puolalaisten opiskelijoiden kanssa. Aineiston avaamisessa olen käyttänyt pääasiassa laadullisen sisällönanalyysin menetelmää. Aineistoanalyysin teoriataustana ovat G. Hofsteden kulttuurintutkimus sekä opettaja- ja oppijakeskeisen kulttuurin teoria.</p> <p>Tutkimukseni tuloksena on mahdollista vahvistaa joidenkin teoriapohjalla oletettujen kulttuurien välisten erojen olemassaolo ja kertoa ilmiöistä, jotka tulivat ilmi kyselyjen pohjalta. Tärkeimpänä tutkimustuloksena voi pitää sitä, että sekä haastateltujen opettajien että opiskelijoiden mielestä kulttuurien väliset erot eivät vaikuta negatiivisesti opiskeluprosessiin.</p> <p>Tutkimustulokseni voivat toimia oppaana Puolaan lähteville suomalaisille opettajille ja olla hyödyllisenä tiedonlähteenä kaikille, jotka ovat kiinnostuneita opetuksesta monikulttuurisessa ja -kielisessä ympäristössä.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> suomen kieli, kulttuurienvälinen tutkimus, kielten opettajat, opettaja-oppilassuhde, Puola	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> suomen kielen laitos	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	SUOMEN KIELI VIERAANA KIELENÄ .....	5
2.1	Suomen kieli Suomessa ja ulkomailla .....	5
2.2	Äidinkieli, toinen kieli vai vieras kieli? .....	6
2.3	Kuka on suomen kielen käyttäjä? .....	8
2.4	Suomen kieli ja kulttuuri Puolassa.....	10
2.5	Suomen kielen opetuksesta.....	11
2.6	Suomen kielen opiskelumahdollisuudet Puolassa .....	13
2.7	Suomen kielen opiskelijoiden motivaatio .....	14
3	KULTTUURIN ROOLI OPETUKSESSA .....	16
3.1	Opetuskulttuuri .....	16
3.2	Hofsteden dimensiot .....	19
3.2.1	Valtaetäisyys.....	21
3.2.2	Epävarmuuden välttäminen.....	22
3.2.3	Maskuliinisuus ja feminiinisyys .....	23
3.2.4	Individualismi ja kollektivismi.....	24
3.2.5	Aikaorientaatio: pitkän ja lyhyen aikavälin suuntautuminen.....	26
3.3	Puola ja Suomi Hofsteden tutkimuksen mukaan.....	26
4	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	30
4.1	Aineisto .....	30
4.2	Opettajana Puolassa .....	32
4.3	Menetelmät .....	34
5	AINEISTON ANALYYSI .....	37
5.1	Luntaaminen .....	37

5.2	Opiskelijoiden itseohjautuvuus.....	38
5.3	Rangaistukset.....	44
5.4	Suhteet.....	48
5.5	Suhteet ja arvosanat .....	54
5.6	Suomalaisen opettajan ”täydellisyys” .....	55
5.7	Opiskelijoiden toivomukset.....	58
5.8	Opettaja ei ole erehtymätön.....	61
5.9	Kulttuureista johtuvien erojen merkitys.....	63
5.10	Valmistautuminen työhön ulkomailla, pohdintaa .....	64
6	PÄÄTÄNTÖ.....	66
6.1	Tutkimukseni tulokset.....	66
6.2	Tutkimus ja sen arviointi.....	69
6.3	Tutkimukseni merkitys ja sen mahdollinen jatko.....	71
	LÄHTEET .....	73
	LIITTEET.....	78

# 1 JOHDANTO

Vuosituhaten vaihde oli koko maailmassa suurten muutoksien aikaa. Teknologinen kehitys ja kansainvälistyminen ovat kaksi suurinta ilmiötä, joista puhutaan nyky maailman yhteydessä. Moni asia on muuttunut globaalisesti. Ihmisten liikkuvuusmahdollisuuksien kasvu jatkuu ja kulttuurien väliset yhteydet laajenevat. Ennustetaan, että jatkuvasti yhtenevässä maailmassa matkustamisen mahdollisuudet ja nopea kansainvälinen kommunikaatio ovat saatavilla yhä useammille ihmisille (Sercu 2005: 1-2).

Nyky maailman muutokset tapahtuvat yhteiskuntamme eri puolilla. Ne koskevat teollisuutta, terveydenhoitoa, politiikkaa, liiketaloutta ja myös opetusta. Koska eri maiden välillä liikkuminen ja asuinpaikan vaihtamisen mahdollisuudet kasvavat, koulua käy eri etnisiin ja kielellisiin vähemmistöryhmiin kuuluvia lapsia. Myös opettajalla voi olla erilainen kulttuurinen tausta kuin enemmistöllä. Erityisesti silloin, kun kyseessä on vieraan kielen opettaminen, opettajaksi halutaan usein tietyn kielen natiivipuhuja. Silloin opettaja voi välittää opiskelijoilleen paitsi autenttista kielen osaamista kaikkine idiomeineen ja oikeine aksenteineen, myös tietoa omasta maastaan ja kulttuuristaan.

Opetettavaa kieltä äidinkielenään puhuvan opettajan tapaaminen on mielenkiintoinen kokemus kielen opiskelijoille, mutta se voi myös tuottaa vaikeuksia. On selvää, että toista kieltä puhuvaa henkilöä ei aina ole helppo ymmärtää, erityisesti silloin kun yhteistä lingua francaa ei löydy. Ongelmia voi kuitenkin syntyä paitsi kielen, myös kulttuurin osalta. Oman kotimaan opetuskulttuuri voi vaikuttaa opiskelijan ja opettajan yhteistyöhön eri tavalla. Tutkielmassani aion tutkia kulttuurien välisten erojen vaikutusta vieraan kielen opettamiseen. Lähtökohtana tämän aiheen valintaan ovat omat kokemukseni opiskeluajasta. Suomen kieltä opiskelevana puolalaisena tutkin millä tavalla kulttuurien väliset erot vaikuttavat suomen kielen opettamiseen Puolassa.

Aloitin suomen kielen opintoni Varsovan yliopistossa vuonna 2007. Silloin tapasin ensimmäistä kertaa elämässäni suomalaisia – suomen kielen lehtoreita. Opiskelijat huomasivat heti, että suomalaiset lehtorit olivat hyvin avoimia ja mukavia ihmisiä. Heillä oli aina aikaa opiskelijoilleen ja heidän kanssaan voitiin jutella melkein mistä vain – puolalaisille tavallista opiskelijan ja opettajan välistä etäisyyttä ei ollut olemassa. Vaikka opettajista pidettiin ja he olivat opiskelijoille arvokas suomen kielen lähde, joskus kuitenkin tuntui siltä, että opettamisprosessista puuttui jotain. Puhuttiinkin siitä, että vaikka opettajista ja heidän ystävällisyydestään pidetään, he voisivat joskus olla vaativampia ja ankarampia, jotta

opiskelisimme ahkerammin. Silloin minulle ei kuitenkaan vielä tullut mieleen, että opettajien lempeä lähestymistapa voisi olla jotain muuta kuin henkilökohtainen asia. Ajattelin vain, että opettajat eivät pakota opiskelijoitaan liian kovaan työhön, koska eivät halua olla heille ikäviä. Huomasin, että vaikka opiskelijoilla oli erinomainen suhde opettajien kanssa, heidän yhteistyönsä ei aina toiminut hyvin eikä tuonut toivottuja tuloksia.

Myöhemmin, kun tulin Suomeen opiskelemaan Jyväskylän yliopiston suomen kielen maisteriohjelman kautta, sain kuulla muiden Suomessa asuvien puolalaisten kokemuksia suomen kielen kursseista. Usein minulle kerrottiin siitä, kuinka vähän opiskelijat tekevät suomen kurssin aikana ja kuinka he laiskottelevat. Puolalaisten tuttavieni mielestä tuntien aikana voisi oppia paljon enemmän, jos opettajat osaisivat kohdella opiskelijoita ”oikealla” tavalla. Tilanne näytti olevan vielä vaikeampi kuin Varsovan yliopistossa, sillä opiskelijat tulivat eri maista, ja kaikilla oli erilainen tausta sekä erilaisia opiskelutottumuksia ja odotuksia.

Silloin mieleeni tuli ajatus siitä, että suomalaisen opettajan ja ulkomaalaisten opiskelijoiden väärinymmärryksille täytyy olla joku yleinen syy, sillä ongelma on liian laaja ollakseen henkilökohtaisista suhteista johtuva. Suomalaista opetustapaa pidetään yhtenä maailman parhaimmista ja tehokkaimmista PISA- tutkimuksen tuloksien perusteella (OECD 2014). Miksi sitten ulkomaalaiset opiskelijat, vaikka ovat hyvissä väleissä opettajien kanssa, eivät kuitenkaan ole täysin tyytyväisiä suomalaisten opettajien menetelmiin? Vastauksena tähän kysymykseen voivat olla opetuskulttuurien väliset erot.

Opetuskulttuuri voi olla hyvin erilainen eri puolilla maailmaa. Yleistä opetustapaa ei yleensä ole kyseenalaistettu, sillä se on vakiintunut kulttuuriimme satojen vuosien aikana. Vasta kun itse saamme kokemuksia siitä, että jossain muualla asiat tehdään eri tavalla, alamme pohtia tätä syvemmin.

Suomessa kulttuurin vaikutuksia opetukseen monikulttuurisessa ympäristössä on tutkittu vähän. Se johtuu pääasiassa siitä, ettei tällaiseen tutkimukseen aikaisemmin ole ollut tarvetta. Suomi on väestöltään hyvin homogeeninen maa: siellä asuvien ulkomaalaisten määrä on 5,3 % koko väestöstä (SVT 2013: Väestörakenne). Vaikka 2000-luvulle tultaessa ulkomaalaisten määrä on kasvanut nopeasti, jopa 20 000 henkeä vuodessa (SVT 2013), Suomessa asuu muihin läntisen Euroopan maihin verrattuna vähiten ulkomaalaisia (Eurostat 2011: Share of non-nationals in the resident population).

Maahanmuuttajien määrän kasvun myötä on huomattu eri kulttuuritaustoista johtuvia ongelmia, myös nämä opetukseen liittyvät. Näiden ongelmien tutkimisessa keskitytään pääasiassa Suomeen tulevien maahanmuuttajien ympäristöön sopeutumiseen. Tutkimuksissa

harvoin otetaan huomioon ulkomaille lähtevien suomalaisten tilannetta, kuten esimerkiksi suomen kieltä ulkomailla opettavien lehtoreiden.

Monikulttuurisissa ympäristöissä työskentelevillä opettajilla tarkoitetaan useimmiten kotimaassaan ulkomaalaisia opettavia opettajia, jotka ovat paikallisen enemmistön ja kulttuurin edustajia. Ulkomailla työskentelevän opettajan tilanne on erilainen – osa hänen työtään on välittää omaa, opiskelijoille vierasta kulttuuriaan, mutta toisaalta hänen täytyy myös kunnioittaa paikallisia tapoja.

Sercu (2005: 2-5) kirjoittaa siitä, mitä tietoja, taitoja ja asenteita pitäisi olla monikulttuurisessa ympäristössä opettavalla opettajalla. Ensinnäkin opettajan pitäisi olla halukas tutustumaan ja osallistumaan toiseen kulttuuriin, mutta sen lisäksi hänen täytyy olla tietoinen itsestään ja omasta kulttuuristaan. Hänellä täytyy olla kyky nähdä maailmaa objektiivisesti sekä muiden silmien kautta. Opettajan pitäisi myös ymmärtää, ettei yksittäisiä persoonallisuksia voi katsoa kollektiivisen identiteetin kautta. Sercun kuvailemat piirteet soveltuvat myös ulkomailla opettavaan kielen lehtoriin, vaikka hän toimii tavallaan monokulttuurisessa ympäristössä, poikkeuksena juuri hän itse.

Aiheeseen on kiinnitettävä huomiota, sillä tällä hetkellä ulkomaille lähteville opettajille ei järjestetä oikeastaan mitään koulutusta. Opettajan avuksi ovat kollegoiden kokemukset, sekä aiheesta kirjoitetut julkaisut muistelmien ja päiväkirjojen muodossa (Raanamo & Tuomikoski 1991, Pöyhönen & Hiltula 2006, Lehmusvaara 2007, Vehkanen & Lehmusvaara 2009). Useimmiten on tutkittu Suomen ja Venäjän oppimiskulttuurien välisiä eroja, sillä näiden kahden maan opetusjärjestelmät ovat hyvin erilaiset, mikä usein tuottaa ongelmia Venäjällä työskenteleville suomen kielen lehtoreille. Sitä paitsi aineistoa on paljon – Venäjällä on pitkä suomen kielen opettamisen traditio ja monta opetuspaikkaa, joissa vierailee säännöllisesti suomalaisia opettajia (Pöyhönen 2004: 23–26).

Tietenkin olisi hyvä, jos ulkomaille töihin lähtevällä opettajalla olisi mahdollisuus osallistua koulutukseen, jonka aikana hän tutustuisi tietyn maan opetuskulttuuriin. Useimmiten kulttuurien välisistä eroista ei puhuta etukäteen, vaan niitä lähestytään käytännössä arkitilanteissa. Olisi hyvä, jos aikaisemmin samassa paikassa opettaneet kollegat voisivat jakaa omia kokemuksiaan uuden lehtorin kanssa.

Suomen kielen opetusta ulkomailla tukeva järjestö CIMO järjestää ulkomaille lähteville lehtoreille orientaatiotilaisuuksia, joiden aikana keskitytään kuitenkin lähinnä työsuhteasioihin ja luodaan yleiskatsaus CIMOn tukimuotoihin. CIMOn ohjelma-asiantuntija Krista Heikkilän (henkilökohtainen tiedoksianto 23.10.2012) mukaan kulttuurien välisiin kohtaamisiin ei näissä tilaisuuksissa kiinnitetä huomiota ja kunkin lähtijän pitäisi

valmistautua itse työhön vieraassa maassa. Useimmiten uudet opettajat keskustelevat edeltäjänsä kanssa opetuksesta ja laitoksen tavoista, mutta tämä on riippuvaista heidän omasta aloitteellisuudestaan.

Vieraassa ympäristössä opettavan lehtorin haasteet ovat melko samanlaisia kaikkialla maailmassa, mutta mitä kauempana omasta kulttuurista vieras kulttuuri on, sitä hankalampaa voi olla siihen sopeutuminen.

Tutkielmassani haluan keskittyä Suomesta ulkomaille lähteviin suomen kielen lehtoreihin ja heidän työhönsä. Tutkin sitä, millä tavalla suomalaisten lehtoreiden työ heille vieraassa ympäristössä ja ulkomaalaisten opiskelijoiden opettaminen eroaa heidän työtavoistaan suomalaisissa yliopistoissa. Minua kiinnostaa myös, mitä mieltä puolalaiset opiskelijat ovat suomalaisista opettajista ja heidän opettamistavoistaan.

Tutkielmani tavoitteena on saada tietoa siitä, minkälaisia mahdollisia opetus-kulttuurien välisiä eroja Puolan ja Suomen välillä on vai ovatko ne ollenkaan olemassa. Jos eroja löytyy, yritän selvittää, kuinka merkittäviä ne ovat ja miten ne voivat vaikuttaa opettamiseen ja oppimiseen. Häiritsevätkö erot opetusta vai tuovatko vaihtelua opiskeluelämään?

Tutkielmassani keskityn juuri Puolan ja Suomen kulttuurien välisiin eroihin kahdesta syystä. Ensinnäkin itselläni on kokemusta opiskelemisesta molemmissa maissa, sillä ennen tuloani Suomeen opiskelin neljä vuotta Varsovan yliopiston suomen kielen laitoksella. Tunnen Puolassa opettavia suomen kielen lehtoreita, joista osa opetti minua. Minulle oli myös suhteellisen helppoa ottaa yhteyttä puolalaisiin suomen kieltä opiskeleviin opiskelijoihin ja kysyä heidän mielipiteitään. Minuun suhtauduttiin hyvin ystävällisesti, sillä olin valmistunut samasta yliopistosta. Puolan valinta esimerkikimaaksi oli siis tärkeää tutkielmani aineiston keruun kannalta.

Toinen syy oli myös se, että Puolan kulttuuria ei yleisesti pidetä kovin erilaisena verrattuna suomalaiseen. Molemmat maat kuuluvat eurooppalaiseen kulttuuripiiriin, ihmiset näyttävät melko samanlaisilta esimerkiksi ihonvärin ja pukeutumistavan osalta. Juuri tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että vaikka kulttuurien välisiä eroja ei heti huomaa, ne ovat silti olemassa. Puolan ja Suomen opetus-kulttuurien vertaaminen on mielenkiintoista, sillä niiden väliset erot eivät heti käy ilmi.

Tutkielmani koostuu tutkimuksen kannalta tärkeän taustatiedon esittelystä sekä keräämäni aineiston analysoinnista. Johdantoluvuissa kerron suomen kielen opetuksesta eli siitä, missä Suomen ulkopuolella voi opiskella suomea ja ketkä puhuvat suomen kieltä eri puolilla maailmaa. Keskityn suomen kielen opetuksen historiaan ja suomen opiskelun mahdollisuuksiin Puolassa. Seuraavaksi lähestyn yleisesti kulttuurin määritelmää ja pohdin



millä tavalla kulttuuri voi vaikuttaa opetukseen. Tutustutaan myös oppimiskulttuurin käsitteeseen. Hofsteden kulttuurin dimensioiden perusteella pohdin, mitä mahdollisia eroja Puolan ja Suomen opetuskulttuurien välillä voi havaita.

Seuraavassa luvussa kerron aineistosta, sen keruun prosessista ja aineiston analyysin menetelmistä. Analysoin aineistoa eri aspekteissa. Keskityn pääasiassa opiskelijoiden ja opettajien välisiin suhteisiin, joihin vaikuttaa esimerkiksi opettajien avoimuus ja opiskelijoiden itseohjautuvuuden taso, mutta myös opetuskulttuuriin vakiintuneet ilmiöt, kuten esimerkiksi yleisesti hyväksyttävä lunttaaminen.

## **2 SUOMEN KIELI VIERAANA KIELENÄ**

### **2.1 Suomen kieli Suomessa ja ulkomailla**

Suomen kieltä puhuu äidinkielenään noin 5 miljoonaa ihmistä (Kotus 2014: Suomen sukukielet). He eivät kuitenkaan ole pelkästään Suomen kansalaisia. Vuonna 2013 Suomessa asuvia suomalaisia, joiden äidinkieli on suomi, oli Tilastokeskuksen mukaan 4 869 362 eli 89,3 % Suomen väestöstä (Suomen Virallinen tilasto 2013: Väestörakenne). Suomen kansalaisiin kuuluvat myös esimerkiksi suomenruotsalaiset, joiden äidinkieli on ruotsi, sekä ihmiset, joilla on ulkomaalainen tausta, kuten maahanmuuttajat ja heidän jälkeläisensä. Vuonna 2013 äidinkieleltään vieraskielisten määrä kasvoi Suomessa 22 119 henkilöllä, mikä oli 90 prosenttia väkiluvun kasvusta (SVT 2013: Väestörakenne). Vaikka virallisten tilastojen mukaan tällaisten kansalaisten äidinkieli on muu kuin suomi, he monesti puhuvat suomea yhtä hyvin kuin omaa äidinkieltään, tai joskus jopa paremmin. He myös käyttävät suomea joka päivä arkielämässään esimerkiksi koulussa tai töissä. Suomessa syntyneet ulkomaalaistaustaiset lapset luonnollisesti oppivat suomea päiväkodissa tai myöhemmin koulussa. Myös heidän vanhempansa puhuvat usein suomea, vaikka ovat tulleet Suomeen ja oppineet kieltä vasta aikuisina. Kaikki nämä ihmiset ovat siis aktiivisia suomen kielen käyttäjiä, vaikka eivät puhuisi sitä sujuvasti. Usein ulkomaalaisten kielitaito voi myös olla yhtä hyvä kuin kantasuomalaisten, erityisesti jos he oppivat suomen kieltä jo lapsena tai ovat asuneet Suomessa pidemmän ajan.

Suomen kieli on yksi Suomen kahdesta kansalliskielestä, joista toinen on ruotsi. Näiden lisäksi Suomen perustuslaki (2 luvun 17§) takaa saamelaisille, romaneille ja muille ryhmille oikeuden ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Teoriassa suomen kielen osaaminen ei ole välttämätöntä Suomessa elämisen kannalta, sillä esimerkiksi virastoissa saa palvelua myös ruotsiksi ja usein englanniksikin. Lukuun ottamatta tiettyjä ruotsinkielisiä alueita Suomessa on kuitenkin käytännössä vaikea elää ilman suomen kielen taitoa. Ulkomaalaiset usein kehuvat suomalaisten hyvää englannin kielen taitoa ja jotkut väittävät jopa, että pelkällä englannin kielellä pärjää Suomessa riittävän hyvin. Kuitenkin kun kyseessä on kokonaisvaltainen ja pitkäaikainen osallistuminen yhteiskunnan elämään, johon kuuluu esimerkiksi työn löytäminen, suomen kielen taito näyttää olevan perusasia. Usein vaaditaan melko korkeatasoista kielitaitoa. Moni Suomeen tulevista ulkomaalaisista asuu Suomessa monta vuotta ennen kuin ymmärtää, että suomen kielen taidon puuttuminen vaikuttaa merkittävästi hänen elämäänsä. Suomen kielen kursseja aloittaessaan moni harmittelee sitä, ettei aloittanut kielen opiskelua aikaisemmin – menetettyjä harjoitteluvuotia ei saa enää takaisin.

Suomen lisäksi suomen kieltä puhutaan erityisesti ns. ulkosuomalaisten eli Suomesta emigroituneiden suomalaisten ja heidän jälkeläistensä keskuudessa. Suomen ulkopuolella asuvien suomea äidinkielenä käyttävien ihmisten määrä oli vuonna 2008 lähes 40 000 (SVT 2008: Väestörakenne). Nykyään myös matkustamisen helppous ja kehittyvä kansainvälinen yhteistyö luo mahdollisuuksia työskennellä ulkomailla ja vie suomen kielen puhujia maailmalle.

Suomen kielen käyttäjinä voi pitää myös ulkomailla suomen kieltä opiskelevia henkilöitä. Vaikka heidän kielenkäyttönsä ei ole niin aktiivista kuin suomea äidinkielenä puhuvien tai Suomessa asuvien ihmisten, he kuitenkin kykenevät puhumaan suomen kieltä, eli ovat sen käyttäjiä. Heillä ei kuitenkaan ole paljon mahdollisuuksia käyttää opiskeltavaa kieltä reaalityönteissa.

## **2.2 Äidinkieli, toinen kieli vai vieras kieli?**

Äidinkielen käsitteen peruseritys on tavallisesti helposti ymmärrettävä. Useimmilla ihmisillä on vain yksi äidinkieli, ja he ovat tietoisia siitä, että se on kieli joka opitaan lapsena, ensimmäisenä kielenä. Samaa kieltä puhuvat tavallisesti myös lapsen vanhemmat ja juuri he

välittävät omille lapsilleen tietoa kielen käytöstä. Suomessa äidinkielellä tarkoitetaan tavallisesti suomen kieltä tai joillakin alueilla ruotsia. Kuitenkin on myös ihmisiä, jotka puhuvat useampia kieliä natiivipuhujan tasolla, eivätkä välttämättä itse osaa arvioida kumpi heidän käytössään olevista kielistä on vahvempi tai tärkeämpi. Tällaisessa tapauksessa ei voi varmasti todeta, mitä kieltä voisi pitää kyseisen henkilön äidinkielenä. Onko se vanhempien kieli, joka on opittu kotona, vai myöhemmin kodin ulkopuolella opittu kieli, jota kuitenkin käytetään useammin ja monipuolisemmissa tilanteissa – esimerkiksi koulussa, töissä tai ystävien kesken? Entä kun ”toista kieltä” käytetään kommunikoidessa sisarusten, puolison tai omien lasten kanssa?

Skutnabb-Kangas (1981: 12-38) esittää neljä äidinkielen määritelmän kriteeriä: alkuperä, hallinta, käyttö ja samastuminen. Hänen mielestään paras määritelmä on seuraava: äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensimmäisenä ja johon samastaa itsensä. Lapsi voi omaksua myös kaksi tai useampia äidinkieliä ensikielinsä, jolloin puhutaan kaksi- tai monikielisyyden eri varianteista (riippuen siitä, miten hyvin eri äidinkieliä omaksutaan). Skutnabb-Kankaan mukaan henkilön äidinkieli voi myös muuttua elämän aikana.

Kuitenkin suuri osa niistä ihmisistä, joita monikielisyys ei koske ja joilla on vain yksi äidinkieli, pystyy kommunikoimaan paitsi omalla äidinkielellään, myös jonkun toisen kielen avulla. Kyse on toisesta ja vieraasta kielestä. Nimitystä ”toinen kieli” käytetään usein kaikista äidinkielen ohella omaksutuista kielistä, myös vieraista kielistä (Sajavaara 1982: 9). Vaikka arkielämän kannalta nimityksellä ei ole merkittävää roolia, kielentutkimuksessa erotetaan toinen kieli vieraasta kielestä.

Toisen ja vieraan kielen erottavana tekijänä on kieliympäristö: toinen kieli on ympäristössä käytettävä kieli ja vieras kieli taas erossa tätä kieltä puhuvasta yhteisöstä. Se on tyypillisesti opetuksen myötä opittava kieli (Suni 2008:29). Suomessa on pitkät perinteet vieraiden kielten, kuten englannin opetuksessa, mutta maahanmuutto ja siihen liittyvät kielikysymykset ovat suhteellisen uusi asia, toisin kuin esimerkiksi angloamerikkalaisissa yhteisöissä. Vielä 1990-luvulla Suomessa ei ollut tehty paljoa tutkimusta tällä alalla ja toisen kielen opettaminen oli suuri haaste koulutusjärjestelmälle. Ei myöskään tiedetty, miten ja missä järjestyksessä suomen kieli opitaan ja opetetaan toisena kielenä. Verrattuna vieraan kielen oppimiseen toisen kielen oppimisen vaikeuksiin kuuluu muun muassa yhteisen tukikielen puuttuminen tai vieraan viestintäkultuurin ymmärtämättömyys. Tähän vaikuttavat myös oppijoiden taustat – vieraan kielen opiskelijat ovat usein koulutettuja ihmisiä (sillä vieraita kieliä opetetaan kouluissa tai yliopistoissa), jotka opiskelevat kieltä analyttisen tarkastelun avulla ja keskittyvät eniten rakenne- ja tekstitasoon. (Suni 2008: 29). Toisen

kielen oppijoiden lähtökohdat, oppimisympäristö ja oppimistavoitteet ovat erilaiset. Joiltakuilta voi puuttua jopa peruskoulutasoinen koulutus tai kokemusta muiden kielten kuin äidinkielen oppimisessa. Siksi kieliopillisten sääntöjen ymmärtäminen ja soveltaminen on heille usein vaikeaa. Heidän tavoitteenaan ei kuitenkaan ole kielellisten rakenteiden tutkiminen, vaan uuden ympäristönsä ymmärtäminen ja arkitilanteissa kommunikoiminen.

### 2.3 Kuka on suomen kielen käyttäjä?

On selvää, että kaikki ihmiset, jotka puhuvat tiettyä kieltä äidinkielenä, kuuluvat tämän kielen käyttäjien ryhmään. Näin esimerkiksi kaikkia suomea puhuvia suomalaisia voi luonnollisesti kutsua suomen kielen käyttäjiksi.

Kielen käyttäjän ei kuitenkaan välttämättä tarvitse olla sen natiivipuhuja. Suomen kieltä puhuvat kantasuomalaisten lisäksi myös muut ihmiset sekä Suomessa että ulkomailla. Usein suomea toisena tai vieraana kielenä käyttävät tekevät paljon virheitä, heillä on ääntäessään vieraskielinen aksentti tai heidän käyttämänsä kieli ei ole kieliopillisten sääntöjen mukaista – yksinkertaisesti sanoen heidän kielenkäyttönsä poikkeaa syntyperäisten suomalaisten kielenkäytöstä. Vaikka kommunikointi ei olisi yhtä sujuvaa kuin natiivipuhujan tapauksessa, ei voi kuitenkaan kieltää, ettei kieltä *käyttävä* henkilö olisi tämän kielen *käyttäjä*.

Suomea toisena ja vieraana kielenä opiskelevien ihmisten tapauksessa on vaikea sanoa, milloin heistä tulee suomen kielen käyttäjiä. Riittääkö, että osaa pari sanaa toisella kielellä, jotta jotakuta voisi kutsua tämän kielen käyttäjäksi, vai pitääkö pystyä kommunikoimaan sillä esteittä? Kuinka kauan suomea opiskeleva henkilö on vain opiskelija ja missä vaiheessa hänestä tulee tämän kielen käyttäjä?

Kielen, myös äidinkielen, oppiminen on koko elämän ajan jatkuva prosessi. Jokainen samaa kieltä puhuva henkilö puhuu omaa idiolektia, eli omaa, henkilökohtaista puhetapaa, joka on hieman erilainen kuin muiden saman kielen käyttäjien. Kielenkäyttö riippuu erilaisista tekijöistä, kuten esimerkiksi tilanteesta: siitä kenen kanssa puhuu tai missä, tai millainen on ilmapiiri. Kukaan natiivipuhuja ei osaa myöskään kaikkia äidinkielessään olevia sanoja eikä aina puhu tekemättä yhtään virhettä.

Se, kuka määrittellään kielen käyttäjäksi ja millaiset taidot riittävät *käyttämään* kieltä, riippuu sekä kielen käyttäjästä että hänen kieltään arvostelevasta henkilöstä. Voi olla, että suomen kieltä toisena kielenä puhuva henkilö puhuu kieliopillisesti oikeampaa suomea kuin

Suomessa syntynyt suomalainen. Kuitenkin jos hänen puheessaan on kuultavissa vieraskielinen aksentti, voi joidenkuiden mielestä vaikuttaa siltä, ettei hän osaa kieltä riittävän hyvin tai ei puhu sitä oikealla tavalla.

Täytyy muistaa myös, että eri tilanteissa tarvitaan eri kielitaitoja. Arkielämässä jopa hyvin alkeellinen kielitaito voi riittää – tarkoituksena on, että kommunikaatio sujuu, vaikka se ei olisikaan helppoa. Kaupassa, terveysasemalla tai tuttavien kesken tärkeintä on, että ymmärrämme toisiamme. On kuitenkin myös paikkoja, joissa epätäydellinen kielitaito voi suoraan vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen, esimerkiksi koulu. Vaikka kokeen tarkoituksena olisi testata oppilaan tietoja jostakin muusta kuin kielitieteellisestä alasta, heikkotasoinen kielenkäyttö voi vaikuttaa esimerkiksi kirjoitetun esseen laatuun. Oppilas, jonka kielitaito on heikko, ei voi selittää riittävän huolellisesti ja yksityiskohtaisesti ajatuksiaan, vaikka täysin ymmärtäisi mistä on kyse. Tässä tapauksessa paljon riippuu myös opettajasta – osaako hän erottaa puutteellisen tiedon heikommasta kielitaidosta johtuvista vaikeuksista, vai haluaako hän ottaa opiskelijan heikkoa kielitaitoa ollenkaan huomioon.

Kielitaitoon liittyvät ongelmat tulevat usein esiin työelämässä. Useimmiten työnantajan vaatimuksiin kuuluu hyvä suomen kielen taito. Ei ole kuitenkaan virallisesti määritelty, mitä pitäisi osata, että suomen kielen taito olisi hyvä. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi väitteet ulkomaalaisen työntekijän riittämättömästä suomen kielen taidoista voivat osoittaa työnantajan tai työympäristön suvaitsemattomuutta työntekijää kohtaan. Vaikka työssä ei tarvitsisi puhua eikä kirjoittaa lähes ollenkaan, heikko suomen kielen taito voi olla esteenä työhön ottamiselle. (Martin 2002: 47–48).

Se, ketä pidetään tietyn kielen käyttäjänä, riippuu individuaalisen henkilön näkökulmasta – kuten työnantajan tapauksessa. Toinen voi arvioida oppijan kielitaidon olevan riittävän hyvä johonkin tarkoitukseen, toinen taas voi pitää sitä puutteellisena ja heikkona.

Myös se, miten oppijat arvioivat omaa kielitaitoaan on hyvin yksilöllistä. Jotkut yrittävät jo opiskelun alussa käyttää kieltä mahdollisimman paljon joka tilanteessa, jotkut taas jopa monen vuoden kuluttua edelleen välttävät sitä, koska tuntevat, ettei heidän kielitaitonsa ole vielä riittävän hyvä käyttämään kieltä oppituntien ulkopuolella.

Kuten edellä on todettu, jokainen, joka pystyy käyttämään kieltä, on kyseisen kielen käyttäjä. Hänen kielitaitonsa voi olla natiivipuhujan tai vasta kielen opiskelun aloittaneen oppijan tasolla. Natiivipuhuja pystyy puhumaan melkein mistä aiheesta tahansa, vaikka hänen kielessään on myös paljon hänelle tuntemattomiin aloihin liittyviä vieraita sanoja. Esimerkiksi puutarhurin ei välttämättä tarvitse osata kaikkien auton osien nimiä. Myös kielen

oppijan sanapiirit liittyvät alussa useimmiten omaan elämään, kuten kiinnostuksen kohteisiin ja kaupassa käyntiin.

Suomen kielen käyttäjiä Suomen ulkopuolella ovat muun muassa suomen kielen opiskelijat. CIMOn mukaan koko maailmassa on 4 000 suomen kielen opiskelijaa (Heikkilä 2007: 15). Yksi suuri Suomen ulkopuolella asuva suomenkielinen ryhmä ovat myös Suomen ulkopuolella syntyneet Suomen kansalaiset ja heidän jälkeläisensä, joiden äidinkieli on suomi. Vuonna 2011 heitä oli 40 655, joista suurin osa asuu Ruotsissa. Suuria suomenkielisiä ryhmiä on myös Pohjois-Amerikassa ja Venäjällä. (Tilastokeskus 2011: Väestörakenne).

## 2.4 Suomen kieli ja kulttuuri Puolassa

Puolassa asuu pysyvästi vain noin 200 suomalaista, mutta lyhytaikaisesti Puolassa oleskelevien Suomen kansalaisten määrä on noussut, sillä kiinnostus Puolaa kohtaan matkakohteena on kasvanut (Suomen suurlähetystö Varsovassa, 2009). Myös yhä useammat suomalaiset yritykset siirtävät osastojaan Puolaan tavoitellen taloudellisia säästöjä. Tämän siirtoliikkeen myötä Puolaan tulevat suomalaiset johtajat ja työntekijät. Myös työmahdollisuudet suomen kieltä puhuville puolalaisille kasvavat (Kiewlicz-Kakowska 2012). Kuten voi päätellä Puolassa asuvien suomalaisten määrän perusteella, suomen kieli ja kulttuuri ovat monille puolalaisille kuitenkin hyvin tuntemattomia.

Suomen kulttuuria Puolassa edistää vuodesta 1928 Varsovassa toiminut Puola-Suomi – ystävyysseura (Suomen suurlähetystö Varsovassa, 2009), jolla on lisäksi alajaostoja monessa Puolan kaupungissa. Seura yhdistää Suomen ystäviä Puolassa ja tuo esille suomalaista kulttuuria Puolan alueella järjestämällä tapaamisia ja erilaisia tapahtumia. Seura julkaisee säännöllisesti Sisu-tiedotuslehteä sekä kerran vuodessa julkaisun ”Finlandia i my” (”Suomi ja me”). Seuran nykyiseen toimintaan kuuluu myös suomen kielen kurssien järjestäminen. Myös ystävyyskuntatoiminta Suomen ja Puolan välillä on aktiivista.

Lisäksi Varsovassa toimii suomalaista kulttuuria tukeva yhdistys Varsovan Iloiset Rouvat sekä Suomen merimieskirkko, joka kerran kuussa järjestää jumalanpalveluksen Varsovassa. Sen lisäksi kirkossa järjestetään erikoistapahtumia, kuten esimerkiksi joulukirkon yhteydessä järjestetyt joulumarkkinat. (Suomen suurlähetystö Varsovassa, 2009.)

Suomen kieltä voi opiskella yliopistotasolla Varsovan ja Poznańin yliopistossa, mistä on enemmän tietoa luvussa 2.6 *Suomen kielen opiskelumahdollisuudet Puolassa*. Suomen

kielen laitosten toiminnan yhteydessä järjestetään suomen kieltä ja kulttuuria esille tuovia tilaisuuksia, esimerkiksi suomalaisten yhtyeiden konsertteja, suomenkielisiä karaoke-iltoja sekä suomalaiseen kirjallisuuteen liittyviä tapahtumia.

## 2.5 Suomen kielen opetuksesta

Suomen kielen oppijat voi jakaa kahteen ryhmään. Toinen ryhmä on suomea toisena kielenä opiskelevat maahanmuuttajat. He opiskelevat suomen kieltä Suomessa eli sen luonnollisessa ympäristössä. Suomeen tulevilla maahanmuuttajilla voi olla vaikeuksia sopeutua suomalaiseen kulttuuriin ja heidän tilanteensa voi olla eri syistä hankala – heidän täytyy oppia kielen perusteita, järjestää elämä uudelleen uudessa ympäristössä (esimerkiksi löytää työtä ja asunto) ja ymmärtää eroja ihmisten käyttäytymistavoissa. Ei voi kieltää, etteikö lukutaidottoman sotapakolaisen elämä uudessa maassa olisi hyvin erilaista verrattuna koulutetun ja useampaa vierasta kieltä puhuvan liikemiehen tilanteeseen. Yleisesti ottaen voi kuitenkin sanoa, että jos maahanmuuttajalla on mahdollisuus opiskella suomea ja oppimismotivaatiota riittää, uuden kielen oppiminen on suhteellisen helppoa verrattuna ulkomailla opiskeleviin. Tämä johtuu siitä, että hän on joka päivä kosketuksissa elävän kielen kanssa eri paikoissa: hän näkee ympäristössään kirjoitettua suomen kieltä, esimerkiksi kylttejä ja mainoksia sekä kuulee miten ihmiset tervehtivät toisiaan.

Toiseen suomea opiskelevien henkilöiden ryhmään kuuluvat Suomen ulkopuolella asuvat ulkomaalaiset ja suomalaiset. Kyse ei ole tietenkään suomalaisista, joiden äidinkieli on suomi, vaan ihmisistä, joilla on Suomen kansalaisuus tai suomalaisia sukujuuria, mutta jotka eri syistä eivät puhu suomea äidinkielenä. He voivat olla esimerkiksi Suomesta muuttaneiden suomalaisten jälkeläisiä, joiden vanhemmat tai isovanhemmat puhuivat suomea, mutta eivät enää käyttäneet sitä kieltä puhuessaan omille lapsilleen, tai paikallisen kielen vaikutus lapseen oli vahvempi kuin vanhempien puhuman. Voi siis olla, että itseään suomalaisiksi kutsuvat ihmiset eivät puhu suomea eivätkä koskaan ole käyneet Suomessa. He kuitenkin haluaisivat puhua sukulaistensa kieltä ja sen takia rupeavat opiskelemaan sitä, samalla tavalla kuin muutkin suomen kielestä kiinnostuneet ulkomaalaiset. Heillä on siis mahdollisuus osallistua esimerkiksi paikallisen yliopiston tai kielikoulun järjestämiin kielikursseihin tai yrittää opiskella itse oppikirjojen tai verkkokurssien avulla.

Suomen kielen opetuksella on pitkä perinne ulkomaisissa yliopistoissa. Aluksi sitä on opetettu Pohjoismaiden ja Keski-Euroopan maiden yliopistoissa. Varhaisimmissa opetuspaikoissa, esimerkiksi Kööpenhaminan, Oslon, Uppsalan, Budapestin ja Tarton yliopistoissa, jotka ovat fennougristiikan keskuksia, suomen kieltä on opetettu jo 1800-luvulta lähtien. Suomen kielen opetus kuului useimmiten unkarin kielen tai suomalais-ugrilaisen kielitutkimuksen laitoksiin, mutta joskus se oli myös nordistiikan laitoksen osana kuten Greifswaldissa ja Poznańissa. Suomen kielen opetus ulkomaisissa yliopistoissa alkoi vähitellen lisääntyä toisen maailmansodan jälkeen. (Raanamo 1997: 11–12.)

Nykyään suomen kieltä voi opiskella noin sadassa yliopistossa kolmessakymmenessä maassa. Sitä opetetaan melkein kaikissa Euroopan maissa ja sen lisäksi Pohjois-Amerikassa ja Aasiassa. Eniten suomen kielen opetuspisteitä on Saksassa (16), Venäjällä (15) ja Yhdysvalloissa (10). Suomen kielen ja kulttuurin opetusta tukee CIMO, joka on opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla toimiva organisaatio. CIMOn tukipalveluita on tarjolla sekä yliopistoille että niiden opettajille ja opiskelijoille. Tärkein ja myös taloudellisesti merkittävin tapa tukea suomen kielen ja kulttuurin opetusta on vierailevien professorien ja lehtorien lähettäminen. Joka vuosi CIMO lähettää noin 25–30 vierailevaa suomen kielen ja kulttuurin professoria, lehtoria ja kieliassistenttia ulkomaisiin yliopistoihin. Kustannukset jaetaan CIMOn ja isäntäyliopiston kesken. Yliopisto maksaa opettajalle paikallista palkkaa, jota CIMO täydentää kotimaisella palkalla. CIMO lähettää myös vuosittain 12–15 suomalaista yliopisto-opiskelijaa harjoittelijoiksi suomen kielen opetuspisteisiin, missä he toimivat avustajina suomen kielen opettajille. Sen lisäksi CIMO järjestää ulkomaalaisille suomen kielen opiskelijoille kesäkursseja ja harjoitteluita Suomessa, jotta he voisivat vahvistaa suomen kielen taitoaan ja tutustua suomalaiseen yhteiskuntaan käytännössä. Ulkomaalaiset suomen kielen opiskelijat voivat myös hakea CIMOsta apurahaa materiaalin keruulle loppuvaiheen opintoihin. CIMO myöntää myös apurahoja tutkijoille ja jatko-opiskelijoille. Kaikilla opetuspisteillä on myös mahdollisuus tilata CIMOn kautta oppikirjoja, kaunokirjallisuutta, suomalaisia sanomalehtiä ja suomen kielen ja kulttuurin alaan liittyviä lehtiä. Kaikkien materiaaleiden täytyy kuitenkin olla helposti saatavissa opettajille ja opiskelijoille, esimerkiksi kirjaston kautta. (Vehkanen 2011: 16–18, Heikkilä 2007: 15–20).



## 2.6 Suomen kielen opiskelumahdollisuudet Puolassa

Suomen kielen pääkeskuksena Puolassa pidetään Poznańin yliopistoa. Suomen kielen opiskelu tuli mahdolliseksi ensimmäisen kerran vuonna 1975 germaanisten kielten laitoksella. Myöhemmin vuonna 1984 laitoksesta eriytyi itsenäinen Skandinaavisten kielten laitos, jossa vuosina 2000–2005 pystyi opiskelemaan myös Baltian kieliä. Vuonna 2005 suomen kielen oppiaine siirrettiin Poznańin yliopiston fennougristiikan laitokselle. Suomen kielen opintoja on järjestetty säännöllisesti jo monia vuosia Poznańin yliopistossa, mutta opiskelupaikat ovat hyvin rajoitettuja – uudet opiskelijat valitaan 3. tai 4. vuoden välein ja heitä on kerrallaan 16–20 henkilöä.

Varsovan yliopistossa suomen kielen opiskelu pääaineena tuli mahdolliseksi ensimmäistä kertaa vuonna 2007. Suomen kielen opintoja järjestää hungarologian laitos, joka on toiminut Varsovassa jo vuodesta 1952. Kuitenkin jo aikaisemmin hungarologian opiskelijoilla oli mahdollisuus opiskella paitsi unkarin kieltä, myös toista suomalais-ugrilaista kieltä. Vuoteen 1992 saakka ja uudelleen vuodesta 2005 alkaen suomen kielen kurssien suorittaminen oli pakollista kaikille unkarin kielen opiskelijoille. Jotkut heistä vaihtoivat alaansa suomen kurssin jälkeen ja keskittyivät myöhemmissä tutkimuksissaan suomen kieleen unkarin sijaan. Myös Varsovassa, samoin kuin Poznańin yliopistossa, uusia suomen kielen opiskelijoita valitaan kerrallaan noin 20, mutta hakua ei välttämättä ole joka vuosi.

Yliopistot, joissa voi opiskella suomen kieltä, tarjoavat usein mahdollisuuden osallistua myös erillisille kielikursseille, joita pitävät laitoksen opettajat. Tällaiset kurssit ovat saatavilla muille kuin suomen kieltä pääaineena opiskeleville saman yliopiston opiskelijoille, tai maksullisena muillekin suomen kielestä kiinnostuneille. Myös Gdańskin yliopistossa järjestetään erillisiä suomen kielen kursseja Skandinavistiikan laitoksella.

Tärkeä instituutio, joka järjestää suomen kielen kursseja Puolassa on myös Suomi-Puola Seura, jonka päätoimisto sijaitsee Varsovassa. Se on toiminut suomalaisen kulttuurin välittäjänä jo vuodesta 1928.

Nykyään suomen kieltä voi yhä useammin opiskella myös yksityisissä kielikouluissa. On kuitenkin syytä muistaa, että suomen kieli on harvinainen eikä se ole maailmalla laajasti käytetty. Sen vuoksi kiinnostus suomen kieltä kohtaan on hyvin vähäistä. Tämän seurauksena kaikki yliopistojen ulkopuolella järjestetyt kurssit sisältävät yleensä vain alkeistason opintoja ja ne on tarkoitettu esimerkiksi Suomeen työhön lähteville. Kielen erikoisuuden takia nämä kurssit ovat myös suhteellisen kalliita.

Suomen kielen harvinaisuuden vuoksi myös opettajia on vaikea löytää. Puolassa on hyvin vähän suomalaisia ja suomen kieltä (korkealla tasolla) puhuvia puolalaisia. Yliopistoille ei ole helppoa löytää opettajia joilla on tämän alan koulutusta. Erittäin vaikeaa on suomen kieltä äidinkielenä puhuvien lehtoreiden löytäminen. Siihen vaikuttavat ennen kaikkea taloudelliset syyt – Puolassa kansallisten instituutioiden henkilökunta ansaitsee suhteellisen vähän verrattuna muihin ammatteihin ja muutenkin puolalaiset palkat ovat pieniä verrattuna suomalaiseen palkkatasoon. Suomalaisten näkökulmasta puolalainen lehtorin palkka ei riitä motivoimaan heitä muuttamaan toiseen maahan. Usein muuttamispäätökseen vaikuttavat siis muut asiat, kuten työkokemuksen saaminen, matkustamisen halu tai henkilökohtaiset syyt – esimerkiksi parisuhde puolalaisen kanssa.

Yliopistot voivat tarvittaessa saada apua puuttuvien suomen kielen opettajien löytämiseen CIMOlta. CIMO palkitsee myös ulkomailla työskenteleviä suomalaisia lehtoreita ja mahdollistaa esimerkiksi opetustyön harjoittelun ulkomailla suomalaisille suomen kielen opiskelijoille. Puolassa työskentelee joka vuosi kaksi CIMOn lähettämää suomalaista opettajaa, toinen Poznańin ja toinen Varsovan yliopistossa. Varsovassa suomen kielen laitoksella on tällä hetkellä kaksi virallista lehtoripaikkaa, joista toinen on CIMOn lähettämä ja toinen paikallinen lehtori. Tämän lisäksi esimerkiksi puolalaiset jatko-opiskelijat toimivat myös suomen kielen lehtoreina, jotta pystytään järjestämään opiskelijoille riittävä määrä suomen kielen tunteja.

Koska suomen kielen opiskelu ei ole suosittua Puolassa, myös opiskelumateriaalien hankkiminen synnyttää ongelmia. Opiskelijoilla on harvoin omia oppikirjoja, ja useimmiten heidän täytyy käyttää laitoksen kirjaston niteitä tai omalla kustannuksellaan tekemiään kopioita. CIMO ja muut suomen kielen opiskelua tukevat organisaatiot auttavat tässäkin ja lahjoittavat laitoksille materiaaleja. Nämä eivät ole pelkästään oppikirjoja, vaan myös kaunokirjallisuuden teoksia ja muita suomen kulttuuria esitteleviä materiaaleja. (Heikkilä 2007: 17.)

## **2.7 Suomen kielen opiskelijoiden motivaatio**

Kuten edellisessä luvussa mainittiin, suomen kielen opiskelijoita ei ole Puolassa kovin paljon. Miksi sitten tämä pieni ryhmä päätti opiskella juuri suomen kieltä?

Valitettavasti Puolan yliopistoissa ei ole vielä tutkittu suomen kielen opiskelijoiden motivaatiota, joten tästä asiasta joudun kirjoittamaan pelkästään omien kokemusteni perusteella. Toivon kuitenkin, että huomautukseni antavat hyvää taustatietoa tähän aiheeseen.

Suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatiota ei ole yleisesti ottaen tutkittu paljoa, mutta esimerkiksi Susanna Alatalo on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatiota. Alatalon analyysin perusteella suurelle osalle wieniläisistä opiskelijoista päämotivaationa suomen kielen opiskeluun olivat erilaiset ihmissuhteet suomalaisten kanssa – esimerkiksi suomalaiset ystävät tai puoliso. Joillakin opiskelijoilla toinen vanhempi oli suomalainen. Toisen opiskelijaryhmän kiinnostuksen kohteena oli Suomen kulttuuri. Jotkut taas halusivat muuttaa Suomeen ja sen vuoksi opiskelivat suomen kieltä. Myös kielen opiskeleminen itsessään oli joidenkin harrastus: suomen kielen opiskeleminen on usein haaste niille, jotka ovat kiinnostuneita lingvistiikasta, kielten historiasta tai kieliopista. (Alatalo 2005: 45–64.)

Varsovan yliopistossa syyt opiskella suomea olivat nähdäkseni hieman erilaisia. Ennen opintojen alkamista harvalla puolalaisella opiskelijalla oli suomalaisia tuttavuuksia, harvat olivat koskaan matkustaneet Suomeen. Varsovan yliopiston opiskelijoiden joukosta löytyi kuitenkin ainakin yksi henkilö, jolle tuttavuus suomalaisten kanssa oli syynä alkaa opiskella suomen kieltä.

Usein puolalaiset opiskelijat valitsevat suomen kielen siksi, ettei heillä ole tarkkoja suunnitelmia opiskelun suhteen ja he haluavat yrittää jotakin uutta, joka kuulostaa mielenkiintoiselta. Suomen kielen vaikeus johtaa kuitenkin siihen, että noin puolet opiskelijoista, jotka valitsevat suomen kielen ilman mitään tärkeää syytä, keskeyttävät opinnot ensimmäisen vuoden kuluessa. Toiset taas ihastuvat Suomeen, sen kieleen ja kulttuuriin ja osasta tulee innokkaita kielitutkijoita. Opiskelun aikana moni opiskelijoista matkustaa Suomeen ja löytää sieltä uusia ystäviä, mikä vielä vahvistaa heidän oppimismotivaatiotaan.

Yllättäen monille opiskelijoille innostava syy alkaa opiskelemaan suomen kieltä on metallimusiikin tai fantasiakirjallisuuden ihailu. Moni kuuntelee *Nightwish*ä, *Korpiklaania* tai *Apocalyptica*a. Suomalaisten metalliyhtyeiden sanoituksissa esiintyy paitsi suomalaisten luonnetta kuvaavaa surua ja melankoliaa, myös mytologisia ja Kalevala-aiheisia tekstejä. Musiikissa on myös suomalaisen kansanmusiikin elementtejä. (Balogh 2012: 39.) Andrea Balogh on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan oppimismotivaatiota ulkomaalaisten opiskelijoiden ryhmässä, johon kuului myös yksi puolalainen opiskelija. Baloghin mukaan tutkittujen opiskelijoiden mielestä suomalainen metallimusiikki eroaa muista, koska siinä

viitataan paljon omaan kulttuuriin ja perintöön. Myös suomen kielen käyttö musiikissa koetaan miellyttäväksi ja metallimusiikkiin sopivaksi. (Balogh 38–39.)

Myös se, että J.R.R. Tolkienin keksimälle *quenyalle* eli haltioiden kielelle inspiraationa oli juuri suomen kieli (Tikka 2005: 1-2), vaikuttaa fantasiakirjallisuudesta kiinnostuneiden opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Suuri osa heistä on samalla metallimusiikin faneja. Joidenkin opiskelijoiden mielestä suomen kielessä ja kulttuurissa on siis jotain maagista, joka vetää luokseen.

### **3 KULTTUURIN ROOLI OPETUKSESSA**

#### **3.1 Opetuskulttuuri**

Kulttuuri on hyvin moniselitteinen käsite. Sen alkuperäinen määritelmä liittyy maanviljelyyn ja tarkoittaa maan tai kasvien viljelyä ja hoitoa (Nykysuomen sanakirja s.v. *kulttuuri*). Jo hyvin varhain maanviljelyn rinnalle otettiin kuitenkin käyttöön hengen viljelyn käsite (Laihiala-Kankainen 1999: 197). Kulttuurilla voidaan siis tarkoittaa yksilön tai yhteisön henkisten tai ruumiillisten kykyjen kehittämistä, ajattelu- ja toimintatapojen kehittyneisyyttä ja vakiintuneita toimintatapoja. Kulttuuriksi ymmärretään myös yhteisön tai koko ihmiskunnan henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuus ja sivistys. (Suomen kielen perussanakirja s.v. *kulttuuri*.) Kulttuurina voidaan siis pitää sekä varhaiskreikkalaista kulttuuria ja kaikkia sen saavutuksia, kuten tiede, taide ja filosofia, että nykyistä populaarikulttuuria ja vaikka liikenne- tai ravintolakulttuuria. Kulttuuri-sana liitetään yhä useammin mihin tahansa ihmisen käyttäytymisen muotoihin ja aikaansaannoksiin (Laihiala-Kankainen 1999: 198). Koulutus- ja opetuskulttuuri kuuluu käsitteenä tähän laajaan kulttuurikäsitteeseen.

Koulutus- ja opetuskulttuurin käsitteen käyttöönoton tarve johtuu nykyään yhä yleisemmästä eri kulttuurien kohtaamisesta ja siitä johtuvista haasteista. Ihmisten liikkuvuuden ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lisääntyessä kulttuuristen erojen merkitys on kasvanut myös koulutuksessa. (Laihiala-Kankainen 1999: 198.)

Opetus- tai koulutuskulttuuri on käsite, jolla määritellään kaikki opetuksen ja koulutuksen yhteiset säännöt ja toimintatavat sekä arvot ja asenteet, jotka ovat niiden taustalla. Koulutuskulttuurilla tarkoitetaan koko koulutusjärjestelmää, joka sisältää käsityksiä

opetuksesta ja oppimisesta, koulutuksen ja opetuksen tavoitteista ja niiden toteuttamisesta ja arvioinnista. Laajasta näkökulmasta katsoen koulutuskulttuurin käsite kattaa kaikki koulutusjärjestelmän tasot ja muodot eli sen, miten koulutus ja opetus on järjestetty tietyssä yhteisössä, millaisiin ajatuksiin ja arvoihin se perustuu ja miten sitä toteutetaan käytännössä. Suppeammassa mielessä puhutaan myös opetus- ja oppimiskulttuurista, jota katsotaan didaktisesta ja oppimispsykologisesta näkökulmasta. (Pöyhönen 2006: 21–24.)

Koulutus- ja opetuskulttuurin yhteydessä puhutaan usein myös *koulukulttuurista* tai *laitoskulttuurista*, jolla tarkoitetaan yksittäisen oppilaitoksen arkea eli periaatteita ja tapoja tehdä päivittäisiä asioita. Lisäksi koulukulttuuria voi jakaa alakulttuureihin, kuten opettajakulttuuriin ja oppilas- tai opiskelijankulttuuriin. (Pöyhönen 2006: 21.)

Opetuskulttuurin yhteydessä voidaan myös mainita *pedagogisen kulttuurin* käsite, jota voi käyttää yksilötasolla, esimerkiksi tarkastellen opettajaa kasvattajana ja opettajana (Pöyhönen: 21–22). Opettaja välittää opiskelijoille omia asenteitaan, tottumuksiaan, toimintatapojaan ja mielipiteitään sekä yleisesti yhteiskunnassa vakiintuneita tapoja, tietoja ja taitoja. Hän usein vaikuttaa nuorten ihmisten henkiseen kasvuun ja heidän menestykseensä myöhemmässä elämässä. Usein opettajan luonne voi vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan asenteeseen oppiainetta kohtaan.

Pedagogisen yhteisön toimintaan vaikuttavat monet asiat, kuten kieliyhteisön toiminta, opettajan ja opiskelijan roolit, oppimis- ja opetuskäsitykset, opetusjärjestelyt, oppimismateriaalit sekä opettajan ja opiskelijan henkilökohtaiset kyvyt (Pöyhönen 2006: 21). Mikrotasolla paljon riippuu henkilökohtaisista asioista, esimerkiksi opettajan tai opiskelijan luonteesta, lähestymistavasta ja taustasta, tai esimerkiksi tietyn koulun säännöistä. Makrotasolla taas voidaan puhua yleisistä periaatteista, jotka lähtökohtaisesti ovat samanlaisia koko yhteisölle, kuten opiskelijan paikka kouluhierarkiassa tai tietylle opiskelutasolle tarkoitettu opetusohjelma. Makrotason periaatteet ja säännöt mukautuvat individuaalisiin mikrotason tarpeisiin. Vaikka jokainen opiskelija oppii ja jokainen opettaja opettaa vähän eri tavalla, voi kuitenkin yleisesti sanoa, että kaikissa tietyn yhteisön kouluissa opetetaan samalla tavalla. Asia monimutkaistuu, kun kyseessä ovat eri kulttuuripiirien opetuskulttuurit.

Opetuskulttuuri, kuten muutkin kulttuurin aspektit, voi olla hyvin erilainen eri maailman osissa. Oppimistavat, opettajan ja opiskelijan roolit, oppimateriaalit, oppituntien pituus – kaikki nämä oppimiseen liittyvät tavalliset seikat sekä niiden taustalla olevat arvot ja asenteet voivat olla erilaisia eri maissa ja yhteiskunnissa. Vaikka voidaan keskustella siitä, mitkä opetusjärjestelmät ovat parhaita tuloksia tuottavia, täytyy huomata, että nämä

järjestelmät toimivat eri yhteisöissä, joissa sekä opettajat että opiskelijat ovat tottuneet niihin. Tämä tarkoittaa sitä, että erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa voivat toimia erilaiset oppimisjärjestelmät ja eri keinoin ja tavoin voi saavuttaa verrattavissa olevia tuloksia. Usein opetuskulttuurien väliset erot käyvät parhaiten ilmi vasta silloin, kun eri kulttuurit kohtaavat. Tämä voi tapahtua esimerkiksi silloin kun tietystä kulttuurisesta ympäristöstä kasvatettu henkilö siirtyy toiseen, itselleen vieraaseen kulttuuriin. Opetuskulttuurien erot näkyvät erittäin selkeästi esimerkiksi maahanmuuttajille tarkoitetuilla kursseilla. Tässä tapauksessa opettaja kuuluu eri kulttuuriin kuin opiskelijat ja on tottunut elämänsä aikana erilaisiin opetustapoihin kuin opiskelijat. Eri maailman osista tulevien opiskelijoiden käyttäytymis- ja oppimistavat ovat myös hyvin erilaisia keskenään.

Tony Townsend (2014: 2–3) pohtii kirjassaan *International Perspectives on Teacher Education*, millä tavalla nopean kansainvälistymisen aikana voi valmistaa opettajia työhön eri maailman osissa ja opettamaan eri taustoista tulevia opiskelijoita. Pitäisikö luoda yhdenlaiset opetusnormit, jotka sopisivat opiskelijoille kaikista kulttuureista? Pitäisikö poimia kaikista opetuskulttuureista niiden parhaat puolet ja tästä kokoelmasta muodostaa universaali malli, joka sopisi *kaikille* opiskelijoille? Vaikka Townsandin pohdinta on hyvin teoreettinen, täytyy kuitenkin huomata nämä kansainvälistymisen hyvät puolet, jotka mahdollistavat eri maissa toimivien oppimisjärjestelmien vertailun. Näin voi pohtia, mitkä niistä voisivat toimia omassa maassa tai oppimisjärjestelmässä.

Opetuskulttuurin tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua myös kulttuurien välisestä oppimisesta (intercultural education), joka tutkii oppimista monikulttuurisessa ympäristössä. Kulttuurien välinen oppiminen keskittyy pääasiassa tilanteisiin, joissa opetukseen osallistuvilla henkilöillä on erilainen kulttuurinen tausta. Aiheesta on tehty paljon tutkimusta. Tutkielmassani kyseessä on kuitenkin päinvastainen tilanne – kaikki opiskelijat kuuluvat samaan kulttuuriseen ryhmään ja ainoana vieraan kulttuurin edustajana on opettaja.

Suomalaisesta opetuskulttuurista puhuttaessa vastakohtaisena esimerkkinä esitetään usein venäläinen opetuskulttuuri, joka on vahvasti opettajakeskeinen (enemmän opettaja- ja oppijakeskeisestä kulttuurista luvuissa 3.2.1 ja 5.2). Venäläinen opetuskulttuuri on suomalaisesta näkökulmasta kiinnostava aihe, sillä erot verrattuna suomalaiseen opetuskulttuuriin ovat helposti havaittavia. Venäjä on suuri maa, joka sijaitsee maantieteellisesti lähellä Suomea, minkä vuoksi suomalais-venäläisiä kontakteja on paljon, myös opetuskulttuurin osalta. Suomessa asuu paljon venäläisiä maahanmuuttajia, jotka käyvät suomalaisia kouluja. Venäjällä voi myös opiskella suomen kieltä tavallisena valinnaisena aineena kouluissa ja pääaineena yliopistoissa. Tämän vuoksi myös Venäjällä

opettavia suomalaisia opettajia on suhteellisen paljon ja Suomen ja Venäjän välinen yhteistyö on merkittävää.

Tutkielmassani keskityn tutkimaan Suomen ja Puolan välisiä opetuskuulttuurin eroja, mutta sen yhteydessä myös Venäjän opetuskuulttuurin tutkimukset ovat tärkeitä. Venäjä ei tietenkään ole sama kuin Puola, mutta molempien maiden opetuskuulttuurien historiallisella taustalla on yhteisiä vaiheita (kommunismien aika), sekä yhteinen kuulttuurinen tausta (itäeurooppalainen, slaavilainen). Hofsteden kuulttuurisen tutkimuksen perusteella (enemmän tutkimuksesta luvussa 3.2) voimme nähdä, että puolalaisen opetuskuulttuurin piirteet ovat lähempänä suomalaista opetuskuulttuuria kuin venäläisen. Puolan opetuskuulttuurin tutkimuksen näkökulmasta Venäjän tutkimukset ovat tärkeitä, sillä niitä on tehty suhteellisen paljon, mikä näyttää, että ongelmat opetuskuulttuurin taustalla ovat olemassa ja niitä kannattaa tutkia, sillä niiden ymmärtäminen auttaa nostamaan opetuksen latua.

### **3.2 Hofsteden dimensiot**

Kuulttuurien välistä viestintää on ollut käytännössä kautta aikojen, kun eri kuulttuurisista taustoista tulevat ihmiset ovat tavanneet toisiaan. Tieteenalana se on kuitenkin suhteellisen nuori – ensimmäiset siihen liittyvät oppikirjat ilmestyivät Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Euroopassa aiheeseen kiinnitettiin enemmän huomiota 1980-luvulla, jolloin siitä tuli tutkimuksen aihe ja sitä alettiin opettaa yliopistoissa. (Salo-Lee 1996: 4.)

Kuulttuurienvälisen tutkimuksen edelläkävijä ja yksi sen tärkeimmistä hahmoista on hollantilainen tiedemies Geert Hofstede, joka 1980-luvulla kehitti ns. kansallisten kuulttuurien dimensioiden teorian. Dimensio on sellainen kuulttuurin aspekti, jota voi tarkastella suhteessa muihin kuulttuureihin (Hofstede 1997: 14). Sen avulla voidaan esimerkiksi kuvailla, kuinka vahva tai heikko tietty kuulttuurinen piirre on jossakin kuulttuurissa.

Hofsteden tutkimus perustuu työelämään liittyviin arvoihin, joita hän tutki viidessäkymmenessä maassa. Tutkimuksessaan Hofstede tutki kansallisia kuulttuureja monikansallisen IBM-yrityksen henkilöstön keskuudessa kahtena eri ajankohtana. Tutkimukseen osallistui markkinointi- ja palveluosaston henkilökunta johtajista toimistotyöntekijöihin. Henkilöstö jaettiin seitsemään ryhmään työntekijän aseman sekä työn luonteen mukaan. 88 000 IBM:n työntekijää pyydettiin vastaamaan kyselyyn, joka koski pääasiassa heidän työelämäänsä. Suurin osa kysymyksistä oli väittämiä, joihin pyydettiin

merkitsemään 5-tasoisella skaalalla kuinka paljon samaa tai eri mieltä oli niiden kanssa. Kyselyssä tiedusteltiin muun muassa suhtautumista esimiehiin, esimerkiksi väittämässä *työntekijät pelkäävät vastustaa* [esimiehiä], johon piti vastata myönteisesti tai kielteisesti. (Hofstede 2001: 61.) Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa eri maiden arvojärjestelmiä, jotka vaikuttavat ihmisten ajattelutapoihin ja toimintaan erilaisissa organisaatioissa ja instituutioissa. (Malmberg 1996: 73.) Hofsteden tieteellisen työn lähtökohtana ja keskeisenä kohteena oli yrityskulttuuri, mutta hänen luomiaan metodeja sovellettiin myöhemmin 2000-luvulla myös muihin aloihin, kuten esimerkiksi opetuskulttuuriin.

Hofsteden tutkimusta on kritisoitu muun muassa sen homogeenisyydestä, tutkimusmetodeista ja tuloksien ennalta-arvattavuudesta (Wickramasinghe, Joannides, Berland 2010: 2). Hofsteden lisäksi myös muut tutkijat ovat kehittäneet kulttuurienvälisiä tutkimusta. Yksi tärkeimmistä kulttuurien tutkijoista on esimerkiksi Fons Trompenaars, jonka seitsemän dimensiota luokittelevat kulttuurisia eroja eri ryhmiin kuin Hofstede (esim. universalismi vs. partikularismi tai neutraali vs. affektiivinen). Hofsteden tutkimus on kuitenkin edelleen yksi tärkeimmistä kulttuurienvälisistä tutkimuksista ja vuoden 2001 päivityksensä jälkeen pysyy kulttuurienvälisen tutkimuksen klassikkona. Hofsteden tutkimusta on jatkettu ja kehitetty monipuolisesti eri näkökulmista ja sillä on ollut suuri rooli paitsi kulttuurienvälisen tutkimuksen tieteenalan kehittämisessä, myös muilla aloilla (Wickramasinghe, Joannides, Berland 2010: 1).

Oman tutkielmani näkökulmasta juuri Hofsteden tutkimus on mielenkiintoinen, sillä hänen tutkiemiensa maiden joukosta löytyy muun muassa Suomi ja Puola, joiden opetuskulttuurit ovat tämän työn aiheena. Lisäksi Hofsteden dimensioiden mukaan Puolan ja Suomen kulttuurien väliset erot ovat merkittäviä ja usein näiden kahden maan tulokset ovat melkein dimensioiden vastakkaisissa päissä. Tavoitteenani on siis tarkastella, esiintyvätkö Hofsteden tutkimuksen esittämät mahdolliset erot Suomen ja Puolan välillä tosielämässä ja ovatko ne olennaisia opetuskulttuurin näkökulmasta katsoen.

Hofstede (2001: 29) esittää tutkimuksessaan viisi dimensiota:

1. *Valtaetäisyys*
2. *Individualismi ja kollektivismi*
3. *Maskuliinisuus ja feminiinisyys*
4. *Epävarmuuden välttäminen*
5. *Lyhyen ja pitkän tähtäimen orientaatio*

Seuraavissa kappaleissa kerron tarkemmin näistä dimensioista. Lähestyn niitä pelkästään opetuksen näkökulmasta, sillä niiden vaikutus muihin elämänaloihin ei ole



olennaista tämän tutkielman kannalta. Hofsteden dimensioiden mukaan voidaan kertoa, mitkä ovat eri opetuskulttuureille yleisiä tyypillisiä piirteitä. Tutkielmassani keskityn kuitenkin vieraan kielen opetukseen, joka on laajasti ymmärretyn opetuksen suppeampi alue. On hyvä muistaa, että kielen opetus on usein hyvin erilaista kuin muiden aineiden opetus, sillä se on vähemmän teoreettista ja vaatii esimerkiksi enemmän vuorovaikutusta ja ryhmätyötä. Kielitunnit ovat tavallisesti myös epävirallisempia, sillä niiden aikana puhutaan usein henkilökohtaisistakin asioista, esimerkiksi opiskelun alussa kerrotaan usein omasta perheestä tai kiinnostuksen kohteista. Täytyy siis muistaa, että opetuskulttuurien välisiin eroihin liittyvät havainnot voivat olla hieman erilaisia eri oppimiskentillä.

Hofsteden dimensiot kertovat opetuskulttuurista laajasti – peruskoulusta alkaen yliopisto-opiskeluun asti. Tutkielmaani varten ei tarvitse palata peruskoulun aikaan, sillä tutkimuskohteena ovat yliopisto-opiskelijat. Laajempi tausta auttaa kuitenkin näkemään tarkemmin, mistä erilaiset eri kulttuureille tyypilliset käyttäytymistavat johtuvat.

### **3.2.1 Valtaetäisyys**

Opetuskulttuurin näkökulmasta katsoen valtaetäisyydellä ymmärretään oppijan ja opettajan välisen suhteen luonnetta. Yhteiskunnassa toimiva valtaetäisyyden malli on vakiintunut jo perhetasolla ja siten se automaattisesti siirtyy koulutasolle. Suuren valtaetäisyyden kulttuureissa vanhempien ja lasten välillä oleva epätasa-arvo heijastuu oppijan ja opettajan suhteeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan oleminen selkeästi johtavassa asemassa on hyvin tärkeää oppijalle. Opettajia kunnioitetaan, ja usein mitä vanhempi opettaja on, sitä enemmän kunnioitusta häntä kohtaan osoitetaan. Kunnioituksen osoittaminen voi käytännössä toteutua esimerkiksi siten, että oppijat nousevat seisomaan opettajan tultua luokkahuoneeseen. Opettajaa on arvostettava myös koulun ulkopuolella. Suuren valtaetäisyyden kulttuureissa oppijoilla on vain vähän vapauksia: he esimerkiksi saavat puhua oppitunnin aikana vain silloin, kun heitä pyydetään. Opettamisprosessi on opettajakeskeinen ja opettajat määrittelevät mitä on opetettava ja milloin. Oppimisprosessi on vähemmän itsenäinen ja lapsen oppimisessa (ja esimerkiksi kokeissa) onnistuminen riippuu opettajan taidoista ja siitä, ovatko hänen opettamistapansa tehokkaita. Oppijan rooli on siis melko passiivinen. Opettajaa pidetään erehtymättömänä hänen korkean asemansa vuoksi, eikä häntä saa kritisoida: joskus opettajaa saatetaan jopa pelätä. Yleisesti ottaen sitä, mitä opettaja opettaa, pidetään enemmän hänen omana, persoonallisena viisautenaan kuin objektiivisena

tieteellisenä faktatietona. Suuren valtaetäisyyden kulttuureille on tunnusomaista myös se, että asioita usein opitaan ulkoa ymmärtävän oppimisen sijaan. Jos lapsella on käyttäytymis- tai oppimisongelmia, vanhemmat saavat tietää niistä ja heidän odotetaan auttavan lapsen kurittamisessa. (Hofstede 2001: 100–101.)

Vähäisen valtaetäisyyden kulttuureissa odotetaan, että opettaja pitää oppijoitaan tasarvoisina. Myös oppijien tulisi kohdella opettajaa samalla tavalla. Yleisesti ottaen mitä nuorempi opettaja on, sitä vähäisempi on valtaetäisyys hänen ja oppijan välillä. Oppijan ei tarvitse osoittaa opettajalle mitään erikoista kunnioitusta koulun tai oppilaitoksen ulkopuolella. Oppimisprosessi on oppijakeskeinen. Oppijoiden aloitteita arvostetaan ja odotetaan, että he etsivät itsenäisesti omia tieteellisiä polkuja ja mielenkiinnon kenttiä. Oppijat saavat olla eri mieltä opettajan kanssa, kritisoida hänen näkemyksiään ja esittää epäilyksiä. Oppijoille on sallittua ja jopa toivottavaa keskeyttää opettajan puhe kesken tunnin, jos heillä on jotakin lisättävää tai kysyttävää. Jos lapsella on käyttäytymisongelmia, vanhemmat usein puolustavat omaa lastaan opettajaa vastaan. Vähäisen valtaetäisyyden kulttuureissa oppijan edistyminen ja menestys riippuvat hänen itsenäisestä sitoumuksestaan ja kyvyistään, ja opettajan rooli on pelkästään ohjaava. (Hofstede 2001: 100–101.)

Yleisesti ottaen maissa, joissa on enemmän korkeasti koulutettuja ihmisiä, valtaetäisyys on pienempi. Nämä maat ovat usein rikkaampia ja samalla niillä on enemmän varaa koulutusta varten. Kun yleinen taloudellinen tilanne on hyvä, oppijoiden välillä ei ole suuria sosiaaliluokkaeroja ja koulutus on saatavilla kaikille. Suuri valtaetäisyys opetuskulttuurissa johtuu taas yleisestä yhteiskunnan hierarkkisuudesta. (Hofstede 2001: 101.)

### **3.2.2 Epävarmuuden välttäminen**

Kulttuureissa, joissa epävarmuuden välttäminen on korkealla tasolla, sekä opettajat että oppijat noudattavat tarkkoja aikatauluja ja esimerkiksi koulutehtävät ovat selviä ja yksityiskohtaisia, ja niihin on vain yksi mahdollinen oikea vastaus. Oppijat odottavat, että heidän tarkkuutensa ja virheettömyytensä palkitaan. Opettajien itse on oltava erehtymättömiä ja heidän tulisi tietää kaikki vastaukset. On tavallista, että mitä monimutkaisempaa ja ”tieteellisempää” kieltä opettaja käyttää, sitä viisaampana ja luotettavampana häntä pidetään, vaikka oppijat eivät ymmärtäisi melkein mitään hänen puheestaan. Suuren epävarmuuden välttämisen maissa oppijoiden on vaikea kuvitella olevansa eri mieltä

opettajan kanssa. Oppijat luottavat opettajien sanoihin eivätkä pohdi onko opettaja oikeassa. (Hofstede 2001: 162–163.)

Maissa, joissa epävarmuuden välttäminen on matalalla tasolla, vain yhden oikean vastauksen sääntöä ei tunneta. Oppijat odottavat, että heidän omaperäisyytensä ja itsenäinen ajattelutapansa palkitaan. He pitävät avoimista ja laajoista tehtävistä, joilla ei ole aikarajaa.

Pienen epävarmuuden välttämisen kulttuureissa opettaja voi selittää monimutkaisiakin asioita käyttämällä tavallista ja helppoa kieltä. Oppijat hyväksyvät sen, jos opettaja ei tiedä vastausta johonkin kysymykseen. He eivät myöskään heti ota vastaan totena sitä, mitä opettaja kertoo, vaan he itse tutkivat, kokeilevat ja yrittävät löytää totuuden ja oikean vastauksen. Erimielisyys hyväksytään ja sen katsotaan usein olevan lähtökohtana syvemmälle pohdinnalle.

Pienen epävarmuuden välttämisen maissa oppijat pitävät menestystään useammin heidän oman työskentelynsä ja kykyjensä tuloksena. Suuren epävarmuuden välttämisen maissa se, menestykö oppija, riippuu enemmän opettajan taidoista ja lähestymistavasta, jotka passiivisempi oppija ottaa vastaan. (Hofstede: 162–163.)

### **3.2.3 Maskuliinisuus ja feminiinisyys**

Hofsteden dimensiot jakavat kulttuurit myös maskuliiniseksi ja feminiiniseksi (Hofstede 2001: 303–305).

Maskuliinisissa kulttuureissa opettajia arvostetaan heidän älykkyytensä sekä akateemisen maineen vuoksi. Oppijoille tärkeintä on akateeminen menestys. Koulussa epäonnistuminen, esimerkiksi hylätyn arvosanan saaminen kokeesta on katastrofi, joka äärimmäisissä tapauksissa voi johtaa jopa oppijan itsemurhaan. Koulussa kaikki pyrkivät tekemään parhaansa ja oppijat kilpailevat avoimesti keskenään. Normina pidetään parhaat tulokset saavuttavaa oppijaa, ja kaikkien muiden pitäisi pyrkiä samaan. Vanhemmat odottavat lastensa olevan parhaita ja ovat ylpeitä heidän hyvistä arvosanoistaan. Maskuliinisissa kulttuureissa opiskeltava ala on valittu useammin tulevaisuuden uramahdollisuuksien perusteella kuin oman kiinnostuksen kohteiden mukaan.

Feminiinisissä kulttuureissa opettajan helposti lähestyttävyyys on tärkeämpää kuin hänen akateeminen maineensa. Oppijoiden hyviä oppimistuloksia tärkeämpiä ovat sosiaalisen kanssakäymisen taidot. Arvosanoihin ei kiinnitetä niin suurta huomiota – usein tavoitteena on tentistä läpi pääseminen. Normina pidetään keskimääräisiä tuloksia. Vaikka hyvien

arvosanojen saaminen ja menestyminen ovat oppijoille mieluisia asioita, keskimääräinen tulos on heille myös täysin tyydyttävä. Oppijat eivät pyri erottautumaan joukosta olemalla ”luokan paras” – sellaista pidetään joskus jopa naurettavana.

Feminiinisissä kulttuureissa koulussa epäonnistumisella on kohtuullisen vähäinen merkitys. Opettajat eivät kehu avoimesti parhaita oppijoita, vaan sen sijaan he voivat kehua huonompia oppijoita motivoidakseen heitä. Palkintojen myöntäminen hyvien tuloksien perusteella ei ole suosittua. Opiskeltava ala valitaan omien kiinnostuksien mukaan ja oikean tien löytämiselle varataan paljon aikaa – joskus opiskeltavaa alaa myös vaihdetaan. Tulevaisuuden uramahdollisuuksilla ei ole niin suurta merkitystä opintojen valinnan kannalta.

Maskuliinisuus ja feminiinisyys näkyvät koulutuksessa myös sukupuolten eri rooleissa. Joissakin maskuliinisissa kulttuureissa, esimerkiksi Japanissa, miesoppijat saavat opettajilta jopa yli kaksi kertaa enemmän huomiota kuin naispuoliset oppijat (Hofstede 2001:304). Maskuliinisissa kulttuureissa tietyt ammatit ovat arvostetumpia kuin toiset, ja niissä – esimerkiksi yliopistoprofessorin ammatissa – menestyvät paljon useammin miehet. Naiset taas työskentelevät useammin vähemmän arvostetuissa ammateissa, kuten peruskoulun opettajina.

Myös opintojen valinnassa voi huomata jakoa sukupuolen mukaan – miehet valitsevat useammin tiedettä (poikkeuksena biologia) ja naiset taidetta (poikkeuksena filosofia). Eri sukupuolten menestyminen eri tieteen aloilla ei ole kuitenkaan pelkästään kulttuurisista rooleista riippuva asia, vaan siihen vaikuttavat myös eri sukupuolille ominaiset psykologiset alttiudet. (Hofstede 2001: 305.)

### **3.2.4 Individualismi ja kollektivismi**

Kuten muidenkin dimensioiden tapauksessa, individualistinen tai kollektiivinen ajattelutapa muodostuu usein jo perhetasolla lapsena ja jatkuu kouluelämässä. Kollektiivisissa kulttuureissa eritaustaiset oppijat, esimerkiksi eri etnisiin ryhmiin kuuluvat, muodostavat omat ryhmät myös koulussa. Odotetaan myös, että samantaustaiset opettajat kohtelevat ”oman” ryhmänsä jäseniä erityisellä tavalla. (Hofstede 2001: 234–235.)

Hofsteden dimensiotutkimuksen mukaan (Hofstede 2001: 234–235) individualistisessa yhteiskunnassa uusia ryhmiä muodostuu helpommin. Yhteisen etnisen tai sosiaalisen taustan sijaan ryhmän muodostumiseen vaikuttavat ryhmätyöt, opiskelijoiden omat kyvyt ja keskinäiset ystävyysuhteet. Oppijan parempi kohtelu esimerkiksi sen takia, että hän kuuluu

samaan etniseen ryhmään kuin opettaja, ei ole hyväksyttävää. Oppijat odottavat, että heidät kohdellaan tasavertaisesti.

Kollektiivisessa kulttuurissa opettaja katsoo oppijaa ryhmän jäsenenä eikä individuaalisena yksilönä. Tällaisessa kulttuurissa vältetään konfrontaatiota ja toisen loukkaamista. Erittäin tärkeää on kasvojen säilyttäminen. Sen vuoksi monet oppijat eivät uskalla esittää omaa mielipidettä muiden edessä. He usein pelkäävät, että saattavat olla eri mieltä kuin enemmistö tai että heidän vastauksensa on virheellinen ja he joutuvat naurunalaiseksi. Oppijoille, jotka kokevat olevansa ensisijaisesti ryhmän jäseniä, individuaalinen kannanotto on epäluonnollista ja tarpeetonta. Tämän vuoksi individualistisista yhteiskunnista tulevien opettajien ongelma kollektiivisen kulttuurin maissa on usein se, etteivät he saa oppijoita puhumaan, eivätkä oppijat edes vastaa opettajan kysymyksiin omasta aloitteestaan. Opettajan täytyy suoraan osoittaa keneltä hän tahtoo saada vastauksen. Tämä johtuu myös siitä, että moni kollektiivisista kulttuureista on myös suuren valtaetäisyyden kulttuureja, mikä tarkoittaa sitä, että opetusjärjestelmä on opettajankeskeinen ja oppijan ja opettajan välinen kommunikaatio on heikkoa suuren hierarkkisuuden takia.

Individualistisessa yhteiskunnassa kasvojen säilyttämisen tarvetta ei usein edes ole olemassa. Keskustelua ja konfrontaatiota pidetään hyödyllisinä ja opiskelijat saavat vapaasti kommentoida opetuksen aihetta. Myös opiskelijoiden itsetuntoa pyritään vahvistamaan.

Myös opiskelemisen tarkoitus on individuaalisissa ja kollektiivisissa kulttuureissa erilainen. Kollektiivisissa kulttuureissa koulutuksen tavoitteena on valmistaa nuoria ihmisiä elämään yhteiskunnassa ja opettaa heille niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan voidakseen toimia tietyssä ryhmässä. Opiskelu on siis tarkoitettu vain nuorille. (Hofstede: 234–235.)

Individualistisissa kulttuureissa koulutuksen tavoitteena on valmistaa yksilöitä elämään individualistisessa yhteiskunnassa. Koulutusjärjestelmän tehtävänä on opettaa miten oppii tietoja ja taitoja ja miten voi selviytyä uusista, odottamattomista tilanteista. Uusiin asioihin ja haasteisiin suhtaudutaan positiivisesti. Oletetaan, että oppiminen jatkuu koko elämän ajan, ja että eri tilanteissa ja elämänvaiheissa tarvitaan eri tietoja. Individuaalisen kulttuurin opetusjärjestelmään kuuluvat jatko-opinnot ja koulutusmahdollisuudet myös aikuisille.

Korkeakoulututkinnolla on individuaalisissa kulttuureissa suuri merkitys, sillä sen perusteella voi toivoa paremman työpaikan saamista, mikä tarkoittaa myös uusia haasteita ja jatkuvan kehittymisen mahdollisuuksia. Menestykset koulu- ja työelämässä nostavat henkilön itsetuntoa. Kollektiivisissa kulttuureissa tutkintoa tärkeämpää on yhteiskunnan hyväksyminen. Tutkinto voi kuitenkin auttaa siinä, että henkilö tulee tietyn yhteiskunnan ryhmän hyväksymäksi. (Hofstede: 234–235.)

### 3.2.5 Aikaorientaatio: pitkän ja lyhyen aikavälin suuntautuminen

Hofstede (2001: 359–365) jakaa kulttuurit kahteen ryhmään myös pitkän ja lyhyen aikavälin suuntautumisen mukaan. Pitkän aikavälin suuntautumisen kulttuureissa ihmiset pyrkivät kohti tulevaisuutta. Koulutuksen kannalta se tarkoittaa sitä, että opiskelijat ymmärtävät onnistumisensa tai epäonnistumisensa olevan oman työn ja sitoutumisen tulos. He tietävät, että koulussa menestyminen merkitsee parempia mahdollisuuksia tulevaisuudessa työelämässä. Opiskelua lähestytään vakavasti ja kovan työn tekeminen on normi. Pitkän aikavälin suuntautumisen kulttuureista tuleville opiskelijoille on tyypillisempää, että he menestyvät matemaattisissa aineissa ja ovat lahjakkaita soveltavissa ja konkreettisissa tiedoissa.

Lyhyen aikavälin suuntautumisen kulttuureissa sekä onnistumista että epäonnistumista pidetään hyvän tai huonon tuurin tuloksena tai monista eri tekijöistä johtuvana. Normina on nauttiminen, eikä työtä tehdä liikaa. Lyhyen aikavälin suuntautumisen kulttuureista tulevat opiskelijat eivät yleensä menesty hyvin matemaattisissa aineissa. Sen sijaan he ovat taitavampia teoreettisissa ja abstrakteissa tieteenaloissa. (Hofstede 2001: 359–365.)

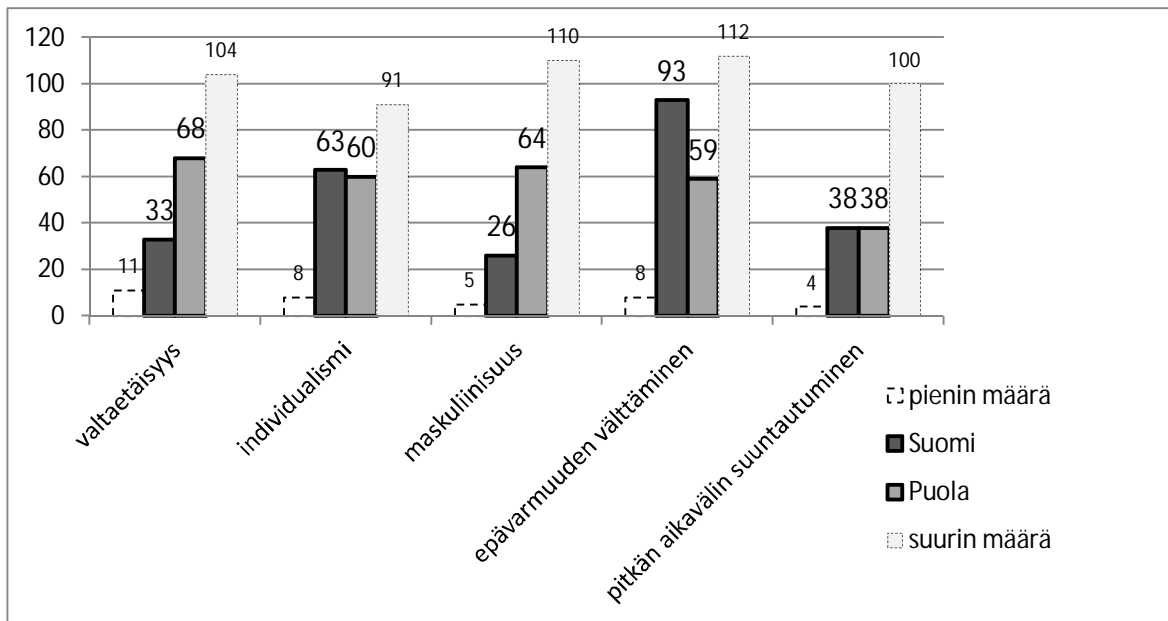
### 3.3 Puola ja Suomi Hofsteden tutkimuksen mukaan

Hofsteden tutkimus perustuu viiteen dimensioon, jotka ovat kulttuurin sellaisia aspekteja, joita voi mitata suhteessa toisiin kulttuureihin. Jokainen dimensio näyttää, kuinka heikko tai vahva tietty piirre on eri kulttuureissa. Tätä kuvattiin tutkimuksessa siten, että jokaiselle maalle annettiin pistemäärä jokaisella viidestä dimensiosta sen mukaan, kuinka vahva tietty kulttuurinen piirre on kyseisessä kulttuurissa. Tutkimuksen alussa jokaiselle dimensiolle annettu pistemäärä oli määrältään 0-100. Koska tutkimusta kuitenkin jatkettiin vielä seuraavan 20 vuoden aikana, joillekin uusille tutkittaville kulttuureille jouduttiin merkitsemään alkuperäistä skaalaa enemmän pisteitä sen mukaan kuinka paljon ne eroavat muista maista (esimerkiksi Slovakiassa on maskuliinisuuden dimensiolla 110 pistettä). Pisteitä myönnettiin eri maille kyselyyn osallistuneiden IBM:n työntekijöiden vastausten perusteella ja vastaukset luokiteltiin dimensioiden mukaan (esimerkiksi enemmän maskuliiniseksi tai feminiiniseksi).

Koska Suomi ja Puola kuuluvat Hofsteden tutkimisiin maihin, on mahdollista verrata niiden tuloksia toisiinsa. Tuloksia ei voi tulkita kirjaimellisesti, sillä ne hahmottavat vain

yleiset eri kansoille tyypilliset ominaisuudet. Niiden perusteella voi kuitenkin päätellä mitkä piirteet voivat olla joillekin maille yhteisiä ja mitkä täysin eroavia, mikä voi olla lähtökohtana syvemmälle analyysille. Alla olevassa kaaviossa verrataan Suomen ja Puolan tuloksia. Vertailun vuoksi näytetään myös kaikille dimensioille pienimpiä ja suurimpia tuloksia eri maailman kulttuureista, mikä auttaa hahmottamaan miten vahvoja ovat tietyt Suomen ja Puolan kulttuuriset piirteet verrattuna muihin maihin.

**Kaavio 1.** Puolan ja Suomen väliset erot Hofsteden dimensioiden mukaan, muihin maihin verrattuna



Kaaviosta 1 näkyy, että eri maiden joukossa Puolan tulokset ovat jokaisen dimension tapauksessa skaalan keskellä. Suomen pylväät ovat eripituisia, dimensiosta riippuen. Onkin sellaisia kohtia, joissa Suomen ja Puolan tulokset ovat melko samanlaisia, kuten individualismi (Suomi 63, Puola 60) tai täysin samanlaisia – pitkän tähtäimen orientaatio (molemmat 38).

Dimensioiden perusteella voi arvata, että Puolan ja Suomen kulttuurien kohtaaminen voi tuottaa ongelmia ja väärinymmärryksiä siellä, missä tulosten välissä oleva lukumäärä on suurin, kuten esimerkiksi valtaetäisyyden tapauksessa (Suomi 33, Puola 68).

Hofsteden dimensioita analysoiden voidaan pohtia, mitkä ovat olla mahdollisia opetuskulttuurien välisiä eroja Puolan ja Suomen välillä. Se on hyvä lähtökohta myöhemmälle analyysille, sillä se auttaa arvioimaan, millä kentillä näitä eroja voidaan odottaa. Hofsteden tutkimuksen perusteella voidaan siis teoriassa kertoa millaisia kulttuurien välisiä eroja Puolan ja Suomen välillä voi olla, mutta vasta aineiston analyysin perusteella voi sanoa, pitävätkö Hofsteden tutkimuksen perusteella tehdyt oletukset paikkaansa.

Alla esitän, mitä eroja Puolan ja Suomen välillä voi olettaa olevan Hofsteden tutkimuksen perusteella.

<b>Valtaetäisyyden kannalta:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– puolalaiset opiskelijat ovat riippuvaisempia opettajista ja kunnioittavat heitä enemmän kuin suomalaiset opiskelijat</li> <li>– suomalaiset opettajat kohtelevat opiskelijoita tasa-arvoisina ja opiskelijat kohtelevat opettajia samalla tavoin</li> <li>– Puolassa koulutus on enemmän opettajakeskeistä, kun taas Suomessa opiskelijakeskeistä</li> <li>– Puolassa yleensä opettaja aloittaa kommunikoinnin luokassa, kun taas Suomessa opiskelijat voivat itse aloittaa keskustelun</li> <li>– puolalaisia opettajia pidetään useammin ”guruina”, jotka välittävät omaa viisautta, kun suomalaiset opettajat ovat enemmän aiheen asiantuntijoita, jotka välittävät yleistä tietoa</li> </ul>
<b>Individualismin kannalta:</b>
<p>Tämän suhteen Puola ja Suomi ovat melko samanlaisia. Koska molemmat maat ovat skaalan keskikohdassa, niiden kulttuureja voi pitää kohtuullisen individualistisina.</p> <p>Sekä Suomessa että Puolassa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– koulutuksen tarkoituksena on enemmän oppia miten opitaan, kuin miten tehdään</li> <li>– hyväksytään opiskelijoiden omat aloitteet</li> <li>– opiskelijat voivat ottaa osaa keskusteluun oppitunneilla</li> <li>– opiskelijat muodostavat ryhmiä omien kiinnostuksien ja ystävyksien mukaan</li> <li>– tutkintotodistukset vahvistavat henkilön itsekunnioitusta sekä arvostusta työelämässä</li> </ul>
<b>Maskuliinisuuden kannalta:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Puolassa kunnioitetaan älykkäitä opettajia, Suomessa tärkeämpi on opettajan lähestyttävyyys</li> <li>– Puolassa paras oppija on normi ja esimerkki muille, kun taas Suomessa keskimääräinen oppija on normi</li> <li>– Puolassa oppijat kilpailevat keskenään, kun taas Suomessa oppijat eivät tunne kunnianhimoisuuden tarvetta</li> <li>– Puolassa kehutaan parhaita opiskelijoita, Suomessa kehutaan huonompia oppijoita motivoinnin vuoksi</li> <li>– puolalaiset oppijat useammin yliarvioivat omia saavutuksia kun taas suomalaiset aliarvioivat niitä</li> <li>– koulussa epäonnistuminen on puolalaisille oppijoille paljon suurempi ongelma kuin suomalaisille, joille sillä ei ole niin suurta</li> </ul>



<i>merkitystä</i>
<b>Epävarmuuden välttämisen kannalta:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>suomalaisille tärkeämpi on hyvä keskustelu kuin oikeiden vastauksien tietäminen</i></li> <li>– <i>suomalaiselle opettajalle on helpompaa tunnustaa, ettei hän tiedä jotakin</i></li> <li>– <i>Suomessa suvaitaan jokaisen erilaisuutta, kun taas Puolassa opiskelijoiden ei ole suotavaa erottua ryhmästä</i></li> <li>– <i>Puolassa informoidaan vanhempia heidän lapsensa tuloksista ja käyttäytymisestä; Suomessa halutaan, että he osallistuisivat lapsen koulutusprosessiin</i></li> <li>– <i>Puolassa hyväksytään helpommin tunteiden ilmaiseminen luokassa</i></li> </ul>
<b>Aikaorientaation kannalta:</b>
<p>Suhteessa aikaorientaatioon sekä Suomi että Puola ovat keskellä skaalaa, eli ne eivät ole merkittävästi suuntautuneita mihinkään suuntaan. Jos kuitenkin oletetaan, että molemmat maat ovat lähempänä lyhyen aikavälin suhtautumista, tulokset ovat opetuskulttuurin näkökulmasta hyvin kyseenalaisia, eivätkä välttämättä kovin paikkansapitäviä:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>sekä Puolassa että Suomessa menestyksen katsotaan johtuvan enemmän hyvästä tuurista kuin omasta työskentelystä</i></li> <li>– <i>nauttiminen on tyypillisempää kuin kova opiskelu</i></li> <li>– <i>opiskelijoilla on huonompia tuloksia matemaattisissa tieteissä kuin teoreettisissa ja abstrakteissa tieteissä</i></li> </ul>

Tutkielmani myöhemmissä osissa yritän aineistoni analyysin perusteella löytää vastauksen siihen, pitävätkö nämä olettamukset paikkansa tosielämässä, koulutuksen yliopistotasolla ja millä tavalla ne voivat vaikuttaa opettamiseen suomalais-puolalaisessa ympäristössä.

## 4 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 4.1 Aineisto

Keräsin tutkimukseni aineiston keväällä 2013 haastattelujen avulla. Kyselyn muodossa oleviin haastatteluihin vastasi 5 Puolassa opettavaa suomalaista opettajaa sekä 16 Varsovan yliopiston suomen kielen laitoksen opiskelijaa. Opettajista 4 oli naisia ja 1 mies. Opettajista puhuttaessa käytän tässä työssä nimitystä Ope1-5. Opiskelijoiden sukupuolta ei kysytty, mutta myös heidän joukossaan naiset olivat enemmistössä (haastatteluni kysymyksiin vastasi luultavasti 1-3 miestä, koska Varsovan yliopistossa on vain niin vähän miespuolisia suomen kielen opiskelijoita).

Opettajat vastasivat lähettämäni kyselyyn sähköpostilla. Opiskelijoilla oli mahdollisuus vastata kysymyksiin kahdella eri tavalla: täyttämällä sähköinen kysely ja lähettämällä se suoraan sähköpostiosoitteeseeni tai vastaamalla kysymyksiin puolalaisten opiskelijoiden keskuudessa suosittuun *ankieta.pl* – nettiportaalin kautta, joka auttaa myös tutkijaa analysoimaan tuloksia erityisesti kvalitatiivisen analyysin kannalta (ks. liite 1).

Vaikka kysely kosketi suomen kieltä ja opiskelijat, jotka osallistuivat siihen opiskelevat suomea pääaineena, heille tarkoitettu kysely oli puolan kielellä. Päätökselle kyselyn suorittamisesta puolaksi oli kaksi syytä. Ensinnäkin jotkut haastatelluista opiskelijoista olivat opiskelleet suomea vain vähän yli vuoden, eikä heidän taitotasonsa olisi ollut riittävä vastaamaan kysymyksiin tarpeeksi yksityiskohtaisesti. Toiseksi, koska opiskelijoille on paljon helpompaa käyttää omaa äidinkieltään, odotin, että heidän vastauksensa ovat täsmällisempiä jos he saavat kirjoittaa puolan kielellä. Kaikki opiskelijoiden vastausten käännökset tätä tutkielmaa varten ovat minun omiani.

Haastattelemistani opettajista kaksi työskenteli aineiston keräämisen aikana Varsovan yliopistossa, yksi oli Poznanin yliopiston lehtori ja kahdella oli aikaisempaa kokemusta työskentelemisestä Varsovan yliopistossa parin vuoden takaa. Haastatelluilla opettajilla oli 2,5-5 vuotta kokemusta suomen kielen opettamisessa Puolassa.

Opiskelijat, jotka osallistuivat kyselyyn, olivat Varsovan yliopiston fennougristiikan laitoksen toisen (3 henkilöä), neljännen (4 henkilöä) ja kuudennen<sup>1</sup> (9 henkilöä) vuoden opiskelijoita.

---

<sup>1</sup> Suomen kielen opinnot Varsovan yliopistossa kestävät 5,5 vuotta (kandidaattiohjelma 4 vuotta ja maisteriohjelma 1,5).

Kyselyissä kysyttiin sekä opettajilta että opiskelijoilta melko samanlaisia kysymyksiä hieman eri tavalla muotoiltuna. Kysymyksillä yritettiin tavoittaa molempia ryhmiä koskettavia ongelmia. Opettajilta pyydettiin kuitenkin hieman laajempia ja yksityiskohtaisempia vastauksia. Pari kysymystä jätiin jälkikäteen käsittelemättä, sillä kävi ilmi, etteivät ne olleet relevantteja koko tutkimuksen näkökulmasta.

Haastattelujen alussa kysyttiin osallistujien taustatietoja, esimerkiksi sitä, kuinka kauan he ovat opettaneet tai opiskelleet suomen kieltä; opettajilta kysyttiin myös heidän aikaisemmista opetuskokemuksistaan ennen Puolaan tuloa. Joissakin kysymyksissä opettajia pyydettiin vertamaan puolalaisia opiskelijoita opiskelijoihin muista maista, eli suomalaisiin opiskelijoihin (esim. opettajien omien opiskelukokemusten perusteella) tai muiden maiden opiskelijoihin, jos kyseisellä opettajalla oli kokemusta muualla opettamisesta.

Jälkiosassa haastatteluun osallistuvia opettajia pyydettiin kertomaan heidän valmistautumisestaan Puolaan tuloa varten, heidän uuteen työpaikkaan liittyvistä tunteistaan, suhteestaan puolalaisiin opiskelijoihin ja opetusmenetelmistään. Kysyttiin myös opettajien mielipidettä puolalaisista opiskelijoista ja heidän opiskelutavastaan verrattuna suomalaisiin tai muiden maiden opiskelijoihin.

Opiskelijoilta kysyttiin heidän mielipidettään suomalaisista lehtoreista ja heidän opettamistavastaan, myös verrattuna puolalaisiin opettajiin, sekä opiskelijoiden suhtautumisesta suomalaisten opettajien kursseihin. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omaa opiskeluaan (oppimistuloksia ja – tapoja) suomalaisten opettajien kursseilla.

Varsovassa suomen kieltä voi opiskella pääaineena, valinnaisena aineena tai ”toisena suomalais-ugrilaisena kielenä” (joka on pakollinen uncaria pääaineena opiskeleville). Tutkimuksessani keskityn ainoastaan pääaineen opiskelijoihin ja pyysin vain heitä vastaamaan kyselyyn. Kulttuurin näkökulmasta eri laitoksilla opiskelevien puolalaisten opiskelijoiden välillä ei ole eroja; kuitenkin eri ryhmien motivaatio voi olla erilainen, erityisesti silloin, kun kurssi on pakollinen. Pääaineen opiskelijat ovat itse valinneet opiskelunsa suuntauksen ja heidän opetusohjelmansa on paljon intensiivisempi kuin muiden opiskelijoiden. Heillä on myös eniten kokemusta yhteistyöstä suomalaisten opettajien kanssa.

## 4.2 Opettajana Puolassa

Kulttuurin tutkimukseen ja samalla aineiston analyysiin vaikuttavat erilaiset piirteet. Esimerkiksi jokaisella opettajalla sekä opiskelijalla on erilainen sosiaalinen tausta, erilaisia luonteenpiirteitä sekä ryhmäkuuluvuuksia, jotka vaikuttavat henkilön tapoihin ja arvostuksiin ja joita ei voi mitenkään yksinkertaistaa (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen: 20).

Opetukseen sekä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen vaikuttavat kuitenkin kulttuurin ja henkilökohtaisten luonteiden lisäksi myös erilaiset käytännön asiat. Tässä luvussa yritän hahmotella, miltä näyttää suomen kielen lehtorin työ Puolassa. Mielestäni on tärkeää juuri tässä kohdassa kertoa enemmän taustatietoa suomalaisen lehtorin työstä Puolassa, vaikka tämä tieto ei periaatteessa kuulu aineistoon. Aineiston analyysin näkökulmasta on kuitenkin tärkeää, että piirretään lehtorin työn yleiskuva, jonka perusteella voidaan ymmärtää miltä käytännössä näyttää hänen työnsä ulkomailla ja miten se eroaa työstä Suomessa. Tämä luku kertoo hieman myös siitä, keitä ovat kyselyyn osallistuneet opettajat.

Ulkomailla työskentelevä opettaja voi kohdata tiellään erilaisia vaikeuksia. Kotimaassakin uuden työn alkaminen usein jännittää, vaikka perhe ja ystävät ovat lähellä ja ympärillä puhutaan tuttua kieltä. Ulkomailla työskenteleviä odottavat haasteet myös työpaikan ulkopuolella, arkielämässä – esimerkiksi kaupassa tai virastoissa.

Ulkomaalaisten lehtoreiden tilanne Puolassa on jo lähtökohtaisesti erilainen kuin Suomessa ulkomaalaisia opettavan opettajan. Ulkomailla opettaessaan lehtorit ovat vieraan kulttuurin edustajia ja on tärkeää, että he välittävät oppijoille Suomen kulttuuria. Yksilöinä heidän pitäisi kuitenkin sopeutua ympäristöön ja noudattaa laitoksen sääntöjä. Toisaalta opettajina he ovat ”johtajia”, jotka itse päättävät omista opetusmetodeistaan ja usein myös kurssien sisällöstä. Tässä syntyy ristiriitainen kysymys siitä, kuinka monista asioista pitäisi luopua ja kuinka monista taas pitää kiinni olemalla oma itsensä.

Siihen, miten hyvin opettaja sopeutuu uuteen ympäristöön, vaikuttaa myös hänen taustansa. Haastattelemillani opettajilla oli erilaisia aikaisempia kokemuksia, jotka selvästi vaikuttivat heidän asenteeseensa työn alussa. Opettajat voitiin jakaa kolmeen eri ryhmään:

1. *Opettajat, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta Puolasta eikä kokemusta ulkomailla työskentelemisestä (ope1, ope2)*

Kahdella haastattelemistani opettajista ei ollut aikaisempia kokemuksia Puolasta. Toisella oli puolalaisia ystäviä, jotka olivat kertoneet hänelle hieman omasta

maastaan, toisella taas ei ollut melkein mitään tietoa paikasta mihin hän tuli. Näillä opettajilla oli eniten ongelmia työympäristöön muokkautumisen kanssa.

2. *Opettajat, joilla oli aikaisempaa kokemusta ulkomailla työskentelemisessä (ope3)*

Yksi opettajista oli opettanut suomea Venäjällä, Ruotsissa, Latviassa ja Tšekissä ennen Puolaan tuloaan. Sen takia uusi työ- ja asuinpaikka eivät olleet hänelle täysin vieras kokemus. Siihen vaikutti todennäköisesti myös se, että aikaisemmat työpaikat olivat Itä-Euroopan maissa, joihin kuuluu myös Puola. Opettaja kirjoitti: ”Mielestäni en tullut täysin vieraaseen ympäristöön. Yliopistot ovat samanlaiset kaikkialla Itä-Euroopassa. Myös opiskelijat ovat samanlaisia.”

3. *Opettajat, joilla oli henkilökohtainen suhde Puolaan (ope4, ope5)*

Kahdella haastattelemistani opettajista oli parisuhde puolalaisen kanssa ja sen takia sekä maa että sen asukkaat ja kulttuuri olivat heille tuttuja. Yksi opettajista oli asunut Puolassa jo ennen kuin aloitti työt suomen kielen lehtorina. Molemmat puhuivatkin vähän puolaa.

Tutkielmani aiheena on pääasiassa lehtoreiden ja opiskelijoiden välinen suhde kulttuurin näkökulmasta. Suomalaisten opettajien työhön vaikuttavat kuitenkin muutkin piirteet, jotka eivät liity suoraan opiskelijoihin, vaan enemmän maan koulujärjestelmään, joka Puolassa (ja yleisesti ottaen Itä-Euroopassa) on hieman erilainen kuin Suomessa. (Ojaniemi 2009: 80–86). Joskus esimerkiksi tietyn yliopiston taloudelliset olosuhteet tai suomen kielen asema yliopistossa vaikuttavat enemmän ulkomaalaisen lehtorin työhön kuin se, että heidän pitää toimia vieraassa ympäristössä. Myöskään suomen kielen merkitys opiskelijoille sekä heidän motivaationsa (esim. onko suomi pääaine vai valinnainen sivuaine) eivät ole merkityksettömiä.

Suomalaisia opettajia järkyttää usein puolalainen byrokratia, joka on osa yliopistoelämää. Myös käytännön asiat tekevät lehtorin työstä vaikeampaa. Materiaalien puute, rajoitetut kopioinnin mahdollisuudet (taloudellisista syistä), teknisesti huonosti varustetut tilat tai vaikka nettiyhteyden tai cd-soittimen puuttuminen voivat usein kuulua lehtorin haasteisiin. (Ojaniemi 2009: 83–84.)

Yhdelle haastattelemistani lehtoreista oli yllätys, etteivät jotkut opiskelijoista osanneet englantia, jota hän aikoi käyttää apukielenä alkukurssilla. Suomessa voi kyllä olettaa, että englannin kieli ei ole mikään ongelma yliopisto-opiskelijoille. Puolassa tilanne paranee

vuodesta toiseen ja aika moni opiskelijoista kommunikoi englannin kielellä melko hyvin, mutta silti joidenkuiden taidot voivat olla liian heikolla tasolla kurssin seuraamiseksi.

Myös opiskelujärjestelmä Varsovan yliopistossa on erilainen – koska suomen kielen laitos on pieni ja opettajia ei ole paljon, opintojen ohjelma on tiukasti määritetty – opiskelijat eivät voi vapaasti valita mitä opiskelevat ja milloin. Aikataulua on noudatettava. Yhden haastatteleman opettajan mielestä tämä vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden kiinnostukseen suomen kieltä kohtaan.

Puolassa ei tunneta myöskään ikuisia opiskelijoita – annettu ohjelma täytyy suorittaa tiettyssä ajassa, muuten joutuu erotetuksi. Luokalle jääminen on mahdollista, mutta siitä pitää maksaa. Sen takia tentteihin suhtaudutaan vakavasti. Stipendin saaminen riippuu arvosanoista ja vain muutama paras opiskelija saa rahallista tukea opintojaan varten. Kaikki nämä seikat ja rahallisen tuen puuttuminen vaikuttavat siihen, että opiskelijan on suoritettava opintonsa mahdollisimman nopeasti ja ryhdyttävä työhön.

Varsovassa suomalais-ugrilaisten kielten laitoksella on mahdollista opiskella ns. päivätai iltaryhmässä. Käytännössä suurin ero ryhmien välillä on se, että iltaryhmän opinnot ovat maksullisia. Sirkka Ojaniemen (Ojaniemi 2009: 83) mukaan maksavat opiskelijat voivat joskus luulla, että opiskelumaksu takaa heidän opintomenestyksensä. Toisaalta laitokseen ei halua menettää maksavia asiakkaita ja tästä syystä opettajalla voi olla painetta päästää opiskelija läpi tenteistä, vaikeivätkin hänen tuloksensa olisi riittäviä.

Myös sellaiset käytännön asiat kuin luentojen väliset tauot, jotka Puolassa kestävät vain 15 minuuttia, vaikuttavat opiskelun laatuun ja samalla opettajan työhön. Joskus opiskelijoilla eikä opettajilla ole aikaa käydä edes lounaalla koulupäivänä. Tauon aikana harvoin ehtii syödä kiireistä välipalaa ja käydä vessassa. Opiskelijat saattavat olla väsyneempiä ja kyllästyneempiä verrattuna esimerkiksi suomalaisiin, kun heidän täytyy joskus viettää 7 tuntia samassa luokassa, eikä oikeastaan ole aikaa lähteä ulos ja hengittää raikasta ilmaa.

### **4.3 Menetelmät**

Aineistoni on kerätty lomakehaastattelujen avulla. Tutkimustani varten olen tehnyt kaksi lomakehaastattelua – toisen opiskelijoille, toisen taas opettajille. Yleensä lomakehaastatteluille on tyypillistä, että suurin osa kysymyksistä on suljettuja kysymyksiä (Tuomi & Sarajarvi 2013: 74–77). Molemmat valmistamistani lomakkeista sisältävät

kuitenkin pääasiassa avoimia kysymyksiä. Teorian mukaan lomakehaastattelut kuuluvat useimmiten määrälliseen sisällön analyysiin, koska niiden avulla tutkitaan yleistä trendiä: esimerkiksi sitä, kuinka moni haastattelun osallistujista oli kiinnostunut aiheesta, kuinka paljon ja kuinka usein he tekevät jotakin, jne. Myös minun lomakehaastatteluissani kysyttiin pari suljettua ja hyvin yksinkertaista kysymystä. Niiden tarkoituksena oli pääasiassa tutkia taustatietoa tai yleistä trendiä. Muissa, avoimissa kysymyksissä, haastatteluihin osallistuvilla oli mahdollisuus jakaa omia aiheeseen liittyviä ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Tehtävänäni oli analysoida yksittäiset vastaukset ja tutkia niitä pääasiassa laadullisen analyysimenetelmän näkökulmasta. Analysoin haastateltavien vastauksia ja pohdin, mitä opettamiskulttuuriin liittyviä eroja Puolan ja Suomen välillä voi niiden perusteella havaita. Tutkielmassani ei analysoida vastauksien kieltä eikä muotoa, vaan niiden merkityksellistä sisältöä – painotetaan tutkittavien ihmisten omia kokemuksia ja tulkitaan niitä tutkittavan aiheen valossa. Vaikka pyrin siihen, että lomakehaastattelujeni avulla saisin mahdollisimman syvälliset ja individuaaliset vastaukset, haastatteluni eivät ole ns. syvähaastatteluja (Tuomi & Sarajärvi 2013: 75–77). Lomakehaastattelu ei voi antaa samanlaisia tuloksia kuin suullinen syvähaastattelu, jonka aikana haastattelija voi kysyä lisäkysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai toistaa saman kysymyksen. Suoran kontaktin ja keskustelun perusteella tutkija voi myös esimerkiksi arvioida haastateltavan asennetta aihetta kohtaan (Tuomi & Sarajärvi 2013: 72–74). Sitä mahdollisuutta ei ole, kun lomakekyselyt lähetetään osallistujille sähköpostitse. Lomakehaastattelu on helpompi järjestää ja sillä säästetään tutkijan aikaa. Sen laatu riippuu kuitenkin paljon siitä, kuinka moni osallistuja haluaa vastata kysymyksiin ja kuinka hyvin he osaavat ilmaista omia ajatuksiaan kirjallisessa muodossa. Tutkimukseni tapauksessa osallistujien määrä oli hyvin tyydyttävä (kaikki opettajat ja melkein kaikki opiskelijat joille lähetin kyselyn vastasivat kysymyksiin), mikä ei ole kovin yleistä lomakehaastatteluissa. Tutkimukseni näkökulmasta lomakehaastattelu oli mielestäni hyvä vaihtoehto, sillä tutkijan ja haastateltavien välissä oli noin tuhat kilometriä pitkä matka Suomen ja Puolan välillä.

Haastatteluni, vaikka olivatkin lomakkeiden muodossa, eivät olleet tyypillisiä lomakehaastatteluja ja uskon, että sain niistä analyysille riittävän syvälliset vastaukset. Haastatteluillani oli tietty aihe ja kaikki kysymykset liittyivät kyseiseen aiheeseen, tai olivat yleistä taustatietoa tutkivia kysymyksiä. Lomakehaastatteluni oli siis samalla teemahaastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2013: 75), jossa tutkittiin pääasiassa puolalaisen opiskelijan ja suomalaisen lehtorin välistä suhdetta erilaisten piirteiden perusteella.

Tutkimukseni perustuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jonka yhteydessä puhutaan myös induktiivisesta analyysistä. Induktiivinen analyysi on vastakkainen

deduktiiviselle analyysille ja sen päättelylogiikka vie yksittäisestä yleiseen. Se tarkoittaa sitä, että uudet teoriat on luotu havaintojen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2013: 95). Käyttämälläni aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla on Tuomen & Sarajärven (2013: 108–113) mukaan kahdeksan eri vaihetta:

1. haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta (suullisen haastattelun tapauksessa),
2. haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen,
3. pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen,
4. pelkistettyjen ilmausten listaaminen,
5. samankaltaisuuksien ja eroavuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista,
6. pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen,
7. alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä,
8. yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen.

Yksi aineistolähtöiselle analyysille tyypillisistä menetelmistä on ns. teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Sen mukaisesti tutustuessani aineistoon jaoin kyselyvastaukset ensin alustavasti sellaisten aiheiden mukaan, jotka näyttivät olevan haastateltavien mielestä tärkeitä ja joista kirjoitti useampi kyselyn osallistuja. Näitä olivat esimerkiksi luntaaminen, suhde opettajiin ja opiskelijoiden itsenäisyys. Sitten ryhmittelin kaikki vastaukset tämän aihejärjestyksen mukaan, kuitenkin opettajien ja opiskelijoiden vastaukset laitoin erikseen. Tämän avulla näin tietyn aiheen merkityksen ja sen, oliko tilanne sama sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Pystyin myös sanomaan, huomasivatko molemmat ryhmät kyseisen ongelman. Ryhmittely oli tärkeä myös sen takia, että vastatessaan kysymyksiin haastatteluun osallistuneet kirjoittivat usein jostakin sivuongelmasta, josta saattoi tulla erillinen aihe, jos siihen liittyviä kommentteja oli enemmän. Tällaiseksi aiheeksi tuli esimerkiksi luntaaminen, josta en kysynyt haastatteluissa ollenkaan, mutta joka kuitenkin näytti olevan osallistujien mielestä olennainen ja tärkeä.

Vaikka keskityn tutkimuksessani pääosin henkilökohtaisten kokemusten tulkintaan, aineistoni analyysiin on kuitenkin käytetty myös kvantitatiiviselle analyysimenetelmälle tyypillisempiä metodeja. Niiden avulla kerrotaan yleisesti esimerkiksi siitä, kuinka moni haastateltavista havaitsi tietyn ongelman, montako prosenttia vastaajista toivoisi muutoksia kurssien muotoon tai sisältöön tai huomasi jonkinlaisen ilmiön. Tilastotutkimuksen avulla voidaan ymmärtää tietyn ongelman suuruus ja merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2013: 66). Mitä enemmän samankaltaisia kommentteja löydetään haastatteluun osallistuneiden vastauksista,



sitä yleisempi kyseinen ongelma on – silloinkin voi arvata sen johtuvan juuri kulttuurisista eroista, eikä muista henkilökohtaisemmista syistä.

## 5 AINEISTON ANALYYSI

### 5.1 Luntaaminen

Melko usein suomalaiset opettajat kertovat lunttauksesta ja plagioinnista, jotka ovat ongelma paitsi puolalaisissa, myös muissa Itä-Euroopan yliopistoissa. Kyseistä aihetta on tutkittu paljon Venäjällä (esim. Pöyhönen 2004, Mustaparta 2006). Suurempi ongelma kuin lunttaus itsessään on suhtautuminen siihen – yksi haastatteleistani opettajista kertoi seuraavasti:

**ope4:** ”Sain sellaisen käsityksen puolalaisten kanssa juttellessani, että he ovat ylpeitä siitä, jos lunttaus/plagiointi onnistui, koska se osoitti, että opiskelija on fiksumpi kuin opettaja. Lisäksi kysyin puolalaiselta opettajalta, mitä seurauksia lunttauksesta kiinnijäämisestä on, ja hän oli aivan hämmästynyt, mitä seurauksia nyt pitäisi olla, ja selitti minulle, että minun täytyy vain ymmärtää, että Puolassa luntaaminen on yhtä vanha traditio kuin koululaitos.”

Myös puolalaiset opiskelijat olivat huomanneet, että suomalaisten opettajien suhtautuminen lunttaamiseen on erilainen kuin puolalaisten. Heidän mielestään suomalaiset opettajat kiinnittävät siihen paljon enemmän huomiota kuin puolalaiset työkaverinsa, vaikka todellisuudessa luntaaminen ei ole kovin vakava ongelma. Kyselyvastauksista löytyy muutamia tähän liittyviä opiskelijoiden kommentteja:

- ”[suomalaiset opettajat] useasti toistavat ennen tenttiä, että ”oma paperi on paras paperi”.”
- ”he eivät siedä (–) lunttaamista”
- ”(–) mitä tulee lunttaamiseen, on ehkä niin, että he pelkäävät sitä kauheasti, ja ovat sille erittäin arkoja, koska joskus joku kertoi heille, että se on meillä yleistä. Kukaan ei ole kuitenkaan vielä jäänyt siitä kiinni.”

Erittäin mielenkiintoinen on viimeinen kommentti, josta ilmenee, että luntaaminen kyseisen opiskelijan ryhmässä ei ollut ehkä kovin yleinen asia. Kuitenkin tapahtuneen lunttauksen täytyi olla onnistunutta, jos ketään ei saanut kiinni itse teossa.

Ulkomaalaisille voi olla vaikea ymmärtää, miten lunttaamiseen suhtaudutaan Puolassa. Sitä kuitenkin kuvaa hyvin vaikka se, että kirjakaupoista saa eri koulutasojen opiskelijoille tarkoitettuja epävirallisia oppikirjoja, joista löytyy paitsi aiheeseen liittyvää lisäluettavaa,

myös kätevä pieni vihko. Siitä löytyy kaikki tiedot erittäin pienellä fontilla ja se mahtuu helposti taskuun tai penaaliiin. Nettikaupoista voi myös ostaa esimerkiksi kyniä, joiden sisään mahtuu lunttilappu.

Ei ole mitään ylhäältä annettuja määräyksiä, joissa sanottaisiin, mitä seurauksia lunttaamisesta kiinni jäämisellä pitäisi olla. Opettajien suhtautuminen lunttaamiseen riippuu heidän persoonallisuudestaan. Pienin rangaistus voi olla opettajan pyyntö lunttaamisen lopettamiseksi tai lunttauslapun pois ottaminen. Vakavin seuraus on arvosanan alentaminen tai jopa tenttisuorituksen hylkääminen ja sen suorittaminen uudelleen. Missään tapauksessa ei kuitenkaan oteta huomioon niin vakavaa seuraamusta kuin mahdollista yliopistosta erottamista. Lunttaamisen seuraukset eivät siis ole mitenkään liian pelottavia, jotta ne saisivat luopumaan riskin ottamisesta.

**ope5:** *”Muutaman kerran minua on häirinnyt se, että kokeen aikana opiskelija yrittää luntata naapurilta vastauksia. Tämä tosin ei ole mitenkään erityisen puolalaista. Sanoin, että saa katsoa vain omaan paperiin, seinään tai minuun. Lunttaaminen on loppunut siihen, ainakin sillä kertaa.”*

Jotkut opiskelijoista varmasti käyttävät hyväkseen opettajan luottamusta ja kokemattomuutta lunttaamisen suhteen. Näyttää kuitenkin siltä, että moni puolalainen opiskelija ymmärtää, ettei lunttaamista hyväksytä suomen kielen tunnilla:

- *”He [suomalaiset opettajat] aina kiinnittävät paljon huomiota siihen, että opiskelija työskentelisi itsenäisesti kokeen aikana.”*
- *”Kaikille on selvää, että suomen kielen kurssien aikana ei luntata.”*

Lunttaamisen ei tarvitse olla suuri ongelma ja opettajan painajainen. Tärkeintä on, että suomalainen opettaja on tietoinen sitä, että opiskelijat voivat yrittää luntata ja että hän kiinnittäisi ilmiöön enemmän huomiota tenttien aikana. Kun opiskelija yrittää luntata, opettajan pitäisi reagoida. Usein nuhteleva riittää ratkaisemaan ongelman.

## 5.2 Opiskelijoiden itseohjautuvuus

Vuonna 2001 julkaistussa vaihto-opiskelijoiden tutkimuksessa (Garam 2001: 16–17) kävi ilmi, että moni Suomessa opiskelevista ulkomaalaisista opiskelijoista piti Suomen koulujärjestelmää hyvin erilaisena kuin omassa kotimaassaan. Huomattiin, että Suomessa painotetaan vahvasti itsenäistä opiskelua, kirjojen lukemista ja kirjatenttejä. Koska

opiskelijan täytyy itse järjestää oma ajankäyttönsä, opiskelun koettiin olevan varsin vapaata ja paljon rennompaa kuin opiskelijoiden kotilaitoksissa. Samaa mieltä oppimisen lähestymistavasta ovat jotkut Varsovan yliopiston opiskelijoista:

- ”[Suomessa] *opinnoissa ei hyväksytä pakottamista, sillä kun kerran joku pääsi opiskelemaan, se tarkoittaa sitä, että hän itse halusi sitä, eikä hän tarvitse lisää kehottamista. Puolassa on hyvin mahdollista, että jopa kiinnostavimpien opintojen aikana on kursseja joista ei innostuta ja silloin opettajasta riippuu, kuinka paljon opiskelija oppii niiden aikana.*”

Garamin tutkimuksen mukaan akateeminen vapaus nähtiin mahdollisuutena suorittaa opintoja itsenäisesti, mutta toisaalta myös hämmentävänä tekijänä, johon täytyy sopeutua ja joka täytyy oppia. Sopeutuminen erilaisiin opetusmenetelmiin ja toisenlaisiin odotuksiin siitä, miten opiskelijoiden oletetaan suoriutuvan opinnoista, vaati ulkomaalaisilta opiskelijoilta lisäponnistuksia.

Luntauksen taustalla on nähtävissä laajempi ongelma, joka on tyypillinen Itä-Euroopan opetus kulttuurille. Vastuu opiskelijoiden opiskelemisesta ja menestyksestä on opettajilla. Hofsteden dimensioiden mukaan Puolassa on opettajakeskeisempi kulttuuri, kun taas Suomea pidetään enemmän oppijakeskeisenä. Teorian näkökulmasta lähestymistavan oppimiseen pitäisi siis olla erilainen näissä kahdessa maassa.

Opettajakeskeisille kulttuureille on tyypillistä, että opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, miten tätä tietä seurataan (Rauste von Wright & von Wright 1994: 133). Oppijan rooli on pyrkiä suorittamaan hänelle annetut tehtävät. Joskus tämä johtaa siihenkin, että tehtävien suorittaminen itsessään tulee päämääräksi. Käytännössä se voi tarkoittaa sitä, että oppija opiskelee päästäkseen tentistä läpi, eikä näe sen laajempaa tarkoitusta eli sitä, että jotakin osataan ja ymmärretään. Toisaalta oppija voi olettaakin, että tentistä läpi pääsemiseen tarvittava tieto riittää ymmärtämään jonkinlaisen asian riittävän syvällisesti. Opiskelija ei keskity siihen, mitä hän oppii tekemällä tehtävää, vaan tehtävän suorittamiseen. Mekaanisesti tehtäviä suorittaville opiskelijoille on tyypillistä, että kokeiden tai opettajan tarkistamien tehtävien palauttamisen yhteydessä hän ei edes katso missä kohdissa teki virheitä ja mikä olisi oikea vastaus, vaan häntä kiinnostaa pelkkä arvosana eli se, onko tehtävä suoritettu vai ei, ja kuinka hyvin.

Oppijakeskeisessä kulttuurissa pyritään ymmärtämään maailmaa (Rauste von Wright & von Wright 1994: 133). Päämääränä ei ole ulkoa oppiminen eikä tentistä läpi pääseminen, vaan enemmän tietyn ongelman ymmärtäminen. Oppimisympäristön olisi tarjottava oppilaalle haasteita, keinoja niiden ratkaisuun, ohjausta ja tukea. Opettajan rooli on olla

oppaana opiskelijoille ja auttaa heitä oppimaan, miten opitaan. Opettaja neuvoo oppijaa ja näyttää tälle oikean tien, jota tämä kuitenkin kulkee itsenäisesti.

Sitä, miten näiden kahden oppimiskulttuurin väliset erot toteutuvat arkielämässä kuvaa tilanne, jossa opettaja lähettää opiskelijoille artikkelin. Artikkelista löytyy lisää luettavaa käsiteltävästä aiheesta. Viikon päästä opettaja kysyy, mitä mieltä oppijat ovat artikkelista. Jos ajatellaan suomalaisia opiskelijoita, on todennäköistä, että useimmat opiskelijat ovat lukeneet artikkelin ja jakavat ajatuksiaan. Jos kuvitellaan, että luokassa on puolalaisia opiskelijoita, he ovat varmasti ihmeissään: voi käydä ilmi, ettei kukaan lukenut opettajan antamaa artikkelia, koska *ei ollut pakko* lukea sitä. Kerrottu tilanne ei ole todellinen, mutta hyvin todennäköinen ja jos se tapahtuisi tosielämässä, se voisi ärsyttää sekä opettajaa että opiskelijoita. Vaikka tämä ero suomalaisessa ja puolalaisessa lähestymistavassa pistää silmään, se ei kuitenkaan ole suuri ongelma – tämän tyyppisiä väärinymmärryksiä tapahtuu yleensä vain yhteistyön alussa. Sen jälkeen opettaja tajuaa, että hänen pitäisi sanoa suoraan ”lukekaa” ja oppijatkin nopeasti oppivat tämän tarkoittavan, että *on pakko* lukea, vaikka opettaja ei sanoisikaan sitä suoraan.

Muistan omasta opiskeluajastani Puolassa tapauksen, kun eräs suomen kielen opettaja huomasi, että yksi kurssin aikana käsiteltävistä aiheista oli erittäin vaikea opiskelijoille. Opiskelijat myönsivät, että heillä tosiaan on ongelmia asian ymmärtämisessä ja he toivoisivat enemmän harjoittelua. Opettaja valmisti siis lisätehtäviä ja antoi ne oppijoille kertoen, että jos he tarvitsevat lisäharjoittelua, he voivat tehdä nämä lisäharjoitukset kotona. Kuinka hämmästynyt ja samalla pettynyt opettaja sitten oli, kun kävi ilmi, ettei melkein kukaan ollut tehnyt lisätehtäviä. Opiskelijoilla on usein muutenkin paljon tekemistä ja vapaaehtoiset tehtävät jäävät usein tekemättä. Odotetaan, että opettaja päättää itse, mitä oppijat tarvitsevat. Jos opettaja käskisi tehdä lisäharjoituksia, opiskelijat ehkä valittaisivat, etteivät he ehdi, koska on paljon muutakin opiskeltavaa. He kuitenkin suorittaisivat annetun tehtävän ajoissa, koska se *oli pakko* suorittaa.

Opettajakeskeisissä kulttuureissa opettajan tehtäväksi katsotaan myös jossain määrin opiskelijoiden motivointi. Tietysti jotkut opiskelijoista ovat jo valmiiksi hyvin motivoituneita, kiinnostuneita opinnoista tai ainakin heillä on kova velvollisuudentunto. Toiset kuitenkin odottavat, että heidän opiskelunsa etenee itsestään ja pelkästään opettajan seuraaminen riittää. Jos opettaja ei vaadi paljon työtä, vaan antaa opiskelijoilleen mahdollisuuden itse syventää tietoaan, monet heistä eivät osaa ottaa asiaa omiin käsiinsä. Toki tilanne, jossa opiskelija tarvitsee paljon opettajan ohjausta voi tapahtua oppijakeskeisissäkin kulttuureissa. Se on kuitenkin yleisempi opettajakeskeisen kulttuurin

maissa. Motivaation puuttuminen voi johtua eri asioista - muun muassa siitä, että jotkut opiskelijoista valitsevat suomen kielen opinnot ilman mitään erikoista syytä tai kiinnostusta aiheeseen, jolloin he kaipaavat ohjausta ja apua löytääkseen motivaatiota opiskeluun. Toisaalta puolalaisilla yliopistoilla on muutenkin tavallista, että opiskelijoita täytyy pakottaa tekemään työtä, mikä todentaa sen olevan tyypillistä opettajakeskeisille kulttuureille. Esimerkiksi joskus tunnin alussa tehdään ”pääsytesti” – ne opiskelijat, jotka ovat lukeneet kotitehtäväksi annetun tekstin ja osaavat todistaa sen vastaamalla tekstiin liittyviin kysymyksiin, voivat jäädä luokkaan, mutta muiden täytyy poistua ja samalla he saavat poissaolomerkinnän. Tavallisesti kolme poissaolomerkintää tarkoittaa, että kurssi jää suorittamatta. Kouluissa poissaolomerkinnän sijaan tulisi huono arvosana, joiden kerääntyminen voisi johtaa luokalle jäämiseen.

Kun katsotaan tätä valvonnan ja rangaistuksien järjestelmää sen ulkopuolelta, se voi näyttää melko naurettavalta – yliopisto-opiskelijathan ovat aikuisia ihmisiä ja heidän pitäisi itse hoitaa omaan opiskeluunsa liittyvät asiat.

**ope4:** ”*Yliopisto-opiskelussa (– –) pääerona on mielestäni se, että suomalaiset ja saksalaiset opiskelijat ovat yleisesti paljon itsenäisempiä, oma-aloitteisempia ja kiinnostuneempia omasta pääainestaan kuin puolalaiset.*”

**ope1:** ”*Minusta jotkut puolalaisista opiskelijoista tuntui (– –) lapsellisemmilta kuin esim. suomalaiset – joskus tuntui, että luokassa oli teini-ikäisiä eikä nuoria aikuisia.*”

Kuitenkaan se, että itseohjautuvuus on puolalaisille opiskelijoille vaikeaa, ei tarkoita sitä, että he eivät halua oppia. Moni opettajista myönsi, että puolalaiset ovat ahkeria – heille täytyy vain viitoittaa oikea tie.

**ope4:** ”*Puolalaiset opiskelijat ovat varmasti ahkerampia [verrattuna suomalaisiin ja saksalaisiin], vaikka välillä minusta tietysti tuntui, että näin ei ole (tuokin varmasti johtuu osittain järjestelmästä, siis siitä, että puolalaisten on pakko opiskella tiettyyn aikaan tietyt asiat ja tehdä tietyt tentit).*”

**ope1:** ”*Opiskelijat (– –) kyllä ovat ahkeria, luulen, että ehkä ahkerampia kuin suomalaiset, mutta oppimistyyli on erilainen. Suomalaiset opiskelijat ovat ehkä vähän itsenäisempiä ja ottavat vastuuta oppimisesta helpommin, puolalaisia täytyy ohjata enemmän.*”

Kun opettaja ottaa ohjat omiin käsiinsä hän huomaa, että opiskelijat yleensä osaavat tehdä kovaa työtä, ovat tunnollisia ja ahkeria tehtävien suorittamisessa. Siihen vaikuttaa koko kouluelämän aikana opittu velvollisuuksien laiminlyönnin seurauksien järjestelmä, josta enemmän luvussa 5.3.

**ope2:** ”Huomasin, että opiskelijat suhtautuivat opiskeluun vakavammin kuin suomalaiset opiskelijat.”

**ope5:** ”Vastaus tähän riippuu aina ryhmästä ja ihmisistä, mutta sekä Puolassa että Yhdysvalloissa opiskelijat ovat yleensä hyvin ahkeria ja ottavat opiskelun tosissaan.”<sup>2</sup>

**ope5:** ”Yleisesti opiskelijat tekevät tehtävänsä tunnollisesti.”

**ope4:** ”Yleensä opiskelijat olivat melko hyvin valmistautuneita, jos sitä vaadittiin.”

**ope1:** ”Yritin opettaa opiskelijat ottamaan vastuuta opiskelustaan, ja minusta puolalaiset vaikuttaisivat olevan melko tunnollisia tekemään tehtäviä – minulla ei ollut paljon tällaisia tilanteita [kun opiskelija ei ollut valmistunut tuntiin].”

Toisaalta Puolassa toimii maskuliinisille kulttuureille tyypillinen palkintojen järjestelmä, jonka mukaan parhaita opiskelijoita on kehuttava ja palkittava hyvästä työstä. Heidän pitäisi olla hyvä esimerkki vähemmän menestyville opiskelijoille. Jo aiemmin mainittiin apurahan myöntämisen säännöistä (apuraha vain parhaimmille opiskelijoille), mutta palkintojen järjestelmä kehittyi jo peruskouluvaiheessa. Parhaiden oppilaiden koulutodistuksissa on punainen raita. Näille oppilaille myönnetään todistuksia julkisesti, koko luokan tai jopa koulun edessä. Siihen kuuluu tavallisesti myös aineellinen palkinto, esimerkiksi kirja. Parhaiden opiskelijoiden kehuminen ja palkitseminen johtaa usein kuitenkin siihen, että moni huonommista opiskelijoista antaa periksi heti kun huomaa, ettei hänellä ole mitään mahdollisuutta olla riittävän hyvä. Jos tietää, ettei jaksakaan olla paras, on turhaa edes yrittää. Täytyy muistaa, että eri ihmisillä on erilaisia mahdollisuuksia ja kykyjä, mitä koulupalkintojen myöntämisessä ei oteta huomioon. Jossakin vaiheessa (esimerkiksi juuri yliopisto-elämässä) vanhemmilla ei ole enää paljon vaikutusta opiskelijaan ja hänen opiskelumotivaatioonsa. Kun sitten omaa motivaatiota ei riitä, eikä opettajakaan vaadi mitään, opiskelijalla ei ole mitään syytä yrittää olla hyvä siinä, mitä tekee. Taas palataan siihen ongelmaan, ettei osaaminen itsessään ole riittävän motivoivaa, eikä sitä aina nähdä tavoitteena.

Jotkut Suomesta tulevat opettajat huomaavat eron suomalaisten ja puolalaisten opiskelijoiden oppimistavassa ja yrittävät sopeutua puolalaiseen opiskelutapaan, toiset taas haluavat muuttaa puolalaisia opiskelijoita enemmän ”suomalaisiksi” ja auttaa heitä

---

<sup>2</sup> Hofsteden tutkimuksen mukaan (Hofstede 2010: Dimension Data Matrix) sekä Puola että Yhdysvallat kuuluvat vahvan maskuliinisuuden kulttuureihin (Puola 64 ja USA 62 pistettä). Maskuliinisista kulttuureista tulevat opiskelijat suhtautuvat opiskeluun vakavasti ja koulussa epäonnistuminen on heille katastrofi, toisin kuin feminiinisistä kulttuureista tuleville opiskelijoille, joiden joukkoon kuuluvat suomalaiset (24 pistettä ulottuvuudella).

ymmärtämään, että vastuu opiskelusta on heidän omissa käsissään. Lähtökohta on hyvä, sillä opettajat haluavat auttaa opiskelijoita, mutta se ei aina onnistu:

**ope1:** *”Joskus opiskelijat eivät pitäneet tehtävistä, joissa yritin opettaa uusia tapoja työskennellä – muistan erityisesti, miten moni ei pitänyt prosessikirjoittamisesta. Mutta minusta tämä liittyi siihen, että itsenäinen työskentely ja vastuunotto ei aina ole ihan helppoa.”*

**ope2:** *”Puhuin myös avoimesti kulttuurieroista ja siitä, että en halua nöyryyttää tai loukata aikuisia opiskelijoitani, ja että heidän opiskelunsa on viime kädessä heidän omalla vastuullaan.”*

Näyttää siltä, että suomalaiset lehtorit huomaavat oppimistyylin erot, mutta heille on joskus vaikea ymmärtää, kuinka paljon heidän pitäisi vaatia opiskelijoiltaan. Hyvästä sydäimestään he haluaisivat auttaa opiskelijoita, mutta sillä tavalla, etteivät opiskelijat loukkaantuisi. Tilanne on vaikea, sillä toisaalta opiskelijat kaipaavat hieman enemmän kurinpitoa, toisaalta pitävät mukavista ja rennoista tunteista sekä valittavat, ettei aika riitä.

**ope2:** *”En muuttanut käyttäytymistäni radikaalisti, vaikka tiedostin opiskelijoiden odottavan hierarkkisempaa opetustapaa, mutta lisäsin testien määrää ja kotitehtäväkontrollia jonkin verran. Puhuin opiskelijoiden kanssa tilanteesta ja myös siitä, toivoivatko he tiukempaa kotitehtäväkontrollia. Käytin enemmän aikaa kotitehtävien tarkistamiseen tai läpi käymiseen kuin Suomessa, koska opiskelijat sitä toivoivat. Koin, että erilainen opetuskulttuuri on osa kulttuurintuntemusta, joten en pyrkinyt muuttamaan olemustani voimakkaasti puolalaiseen suuntaan.”*

Ope2, joka tunnustaa myös, että hän muokkasi opetussuunnitelmaa ja -tapaansa sen mukaan, mitä opiskelijat kertoivat tarvitsevänsä, kertoo haastattelun lopussa:

**Ope2:** *”Vastauksiini vaikuttaa paljon se, että Varsovan yliopisto oli ensimmäinen yliopisto-opettajan työpaikkani. Kokeneempana yliopistolehtorina en olisi ehkä hermoillut niin paljon opiskelijoiden vaatimusten suhteen tai muuttanut juuri lainkaan omaa opetustapaani.”*

Opiskelijatkin huomaavat, että suomalaiset opettajat ovat tottuneet hieman erilaiseen työskentelytapaan. He eivät pidä sitä yksinkertaisesti huonona, mutta myöntävät, että se voi tuottaa hankaluuksia ennen kaikkea vähemmän motivoituneille opiskelijoille, tai niille, joilla on ongelmia itsenäisen opiskelun järjestämisen kanssa.

Paitsi opiskelemiseen, suomalaisten opettajien lähestymistapa voi vaikuttaa myös opiskelijoiden käyttäytymiseen tunteilla tai yleisesti opettajan ja opiskelijan välisiin suhteisiin (tästä enemmän luvussa 5.4). Opiskelijat huomaavat, että suomalaisesta

opiskelutavasta, jossa otetaan vastuuta omasta opiskelemisesta, on heille hyötyä. He arvostavat sitä, mutta käytännössä heille on joskus vaikeaa toimia sen mukaan.

- *”On nähtävissä suurempi luottamus opiskelijaa kohtaan – testit ja kokeet ovat harvinaisia.”*
- *”[Suomalaiset opettajat vaativat] vähemmän, koska he luottavat siihen, että opiskelijan pitäisi itsestään ryhtyä työhön. Tämä antaa mahdollisuuden järjestää omat aikataulut itselle sopivimmalla tavalla, mutta toisaalta ei pidä opiskelijaa kurissa (mitä joskus tarvittaisi).”*

Jälkimmäisessä vastauksessa näkyy erittäin hyvin se, että puolalaisen opiskelijan mielestä juuri opettaja on vastuussa siitä, mitä ja miten opiskelijat oppivat.

### 5.3 Rangaistukset

Jo edellisten kappaleiden sisällöstä näkyy, että rangaistus on tuttu ilmiö puolalaiselle koulujärjestelmälle. Kyseessä ei kuitenkaan ole mikään kovin vakava tapa rangaista, eikä missään tapauksessa voi puhua esimerkiksi oppijan pahoinpitelystä, sillä ruumiilliset rangaistukset kiellettiin Puolassa jo 1800-luvun lopulla. Nykyään oppilaita rangaistaan monin eri tavoin: alakouluissa otetaan yhteyttä vanhempiin tai esimerkiksi huonosti käyttäytyvän pojan käsketään istua tytön viereen, mikä voi tietystä iässä olla nöyryyttävää. Yleisin tapa rangaista, jota sovelletaan koulutuksen korkeammillakin tasoilla, on arvosanan alentaminen tai koesuorituksen hylkääminen. Tämän tyyppisellä rangaistuksella voi olla vakavia seurauksia, kun otetaan huomioon esimerkiksi se, että uusinnan mahdollisuudesta täytyy usein maksaa. Myös stipendin saaminen riippuu arvosanoista, ja huonomman arvosanan saaminen voi tarkoittaa opiskelurahaa menettämistä.

Rangaistuksen järjestelmä johtuu osittain suuresta hierarkkisuudesta koulujärjestelmässä – opettajalla on valtaa ja hänen armollisuudestaan riippuu se, pääseekö opiskelija eteenpäin. Rankaiseminen auttaa opettajia pitämään opiskelijat kurissa ja mitä ankarampi opettaja, sitä enemmän häntä kunnioitetaan (vaikka tietenkään siinä tapauksessa kunnioitus ei tarkoita ihailua). Aika moni opiskelija pitää ankaraa opettajaa hyvänä, sillä rangaistuksen pelko motivoi kovaan työhön ja menestyksen saavuttamiseen.

Rangaistusten antaminen on suomalaisille opettajille vaikeaa. Usein he ajattelevat sen olevan absurdiä tai omatunto ei salli heidän antaa rangaistuksia, vaikka he joskus ovatkin tietoisia siitä, että opiskelijat odottavat rangaistuksia ja ne voisivat auttaa motivoimaan heitä.



Heidän mielestään rangaistuksen antaminen olisi kuitenkin opiskelijalle alentavaa ja epäinhimillistä.

**ope2:** ”(– –) jotkut opiskelijat varmasti toivoivat minun antavan rangaistuksia tai pitävän kirjaa opiskelijoiden kotitehtävistä ja käyttäytymisestä. En toiminut niin, koska se olisi minusta ollut alentavaa opiskelijoille ja opettajana paluuta peruskouluun, löyhemmän opiskelumotivaation opiskelijat ehkä kärsivät siitä.

*Silti aloin esimerkiksi vaatia poissaoloista lisätehtäviä, jotta myös epäitsenäisemmät opiskelijat ottaisivat opiskelun vakavasti, ja lisäksi joillakin kursseilla testien määrä.”*

Olettaen, että opiskellaan omaa itseä varten, kotitehtävien tekeminen toisi hyötyä koko opiskelun kannalta. Puolalainen mentaliteetti kuitenkin estää opiskelijoita näkemästä asioita tässä valossa. Koska ohjat annetaan opettajan käsiin, odotetaan myös, että hän varmistaa kaikkien menevän oikeaa tietä. Opettajakeskeiselle kulttuurille tyypillisesti opettajalla on vastuu oppimisesta, niin oppimisprosessista kuin sen tuloksistakin.

Kun opettaja- ja oppijakeskeiset kulttuurit kohtaavat, pitäisi etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Muuttaako opettaja ympäristöään, vai muuttuuko opettaja? Voiko opiskelijoilta odottaa aikuismaista käytöstä opettajakeskeisessä kulttuurissa? Onnistuuko oppiminen, kun opettaja ei osaa lukea opetuskulttuuria ja kohdata opiskelijoiden toivomuksia? (Latomaa 2006: 49, Pöyhönen 2006: 32). Opettajakeskeisessä kulttuurissa opiskelija luottaa opettajaan ja toivoo, että tämä ohjaa häntä kulkemaan oikeaa tietä, mutta eri tavalla kuin oppijakeskeisessä kulttuurissa. Opettajakeskeisessä kulttuurissa kasvatetut oppijat odottavat ”kädestä pitämistä” ja jatkuvaa kontrolloimista, onko kaikki suoritettu hyvin ja ajoissa.

Yksi opiskelijoista kertoi kyselyn yhteydessä tilanteesta, jossa opiskelijat vaativat rangaistusta huonosta käyttäytymisestään:

- *”Muistan kun suomalainen lehtori kertoi meille kurssista alemman vuosikurssin ryhmän kanssa, joka oli niskuroinut, ihan kuin testaisi opettajan kärsivällisyyttä. Yllätyksenä hän huomasi, että he odottivat rangaistusta huonosta käyttäytymisestään.”*

Kysyin haastattelemiltani opettajilta, millaisia rangaistuksia he sovelsivat opettaessaan suomea Puolassa, kun opiskelija ei ollut valmistautunut tuntiin, hänellä ei ollut kotitehtävää tehtynä tai hänellä oli paljon poissaoloja. Yleisesti ottaen rangaistuksia käytettiin vain silloin, jos tehtävä oli arvosteltava ja sen suorittamista vaadittiin loppuarvosanaa varten, tai jos tekemättä jättäminen tapahtui useamman kerran. Suomalaisten opettajien useimmiten valitsema ratkaisu ongelmaan on muistuttaminen siitä, että asiat pitäisi tehdä eri tavalla, jos haluaa menestyä opiskelijana.

**ope5:** ”Kysyn, miksi niitä [tehtäviä] ei ole tehty ja muistutan heitä siitä, että he opiskelevat itseään varten ja jos he eivät tee kotitehtäviä, se ei auta heitä oppimaan. Lisäksi se voi vaikuttaa loppuarvosanaan laskevasti, jos se toistuu usein. Joskus annan lisätehtäviä.”

**ope1:** ”Minulla ei ollut mitään ”rangaistusta”, jos joku ei tehnyt kotitehtäviä. Vain silloin, jos kyseessä oli arvosteltava tehtävä, esim. teksti, joka täytyi palauttaa johonkin tiettyyn päivän mennessä, myöhästyminen vaikutti arvosanan alentavasti.”

**ope3:** ”Jos tehtävä oli kirjallinen, pyysin tuomaan sen seuraavalle tunnille. Muiden kotitehtävien tekemättä jättämistä en kommentoinut millään tavalla, koska se oli poikkeuksellista. Jos poissaoloja oli paljon, lähetin sähköpostiviestin, jossa kerroin, etten voi hyväksyä kurssia suoritetuksi, jos poissaoloja vielä tulee. Samalla tarjosin mahdollisuutta keskustella kahden kesken opiskeluun liittyvistä ongelmista. Joskus myös keskustelimme. Jokaisessa ryhmässä osa jätti opiskelun kesken. Poissaolot eivät olleet harvinaisia, mutta ne kasautuivat vain muutamille ihmisille.”

Opettaja 2, joka kertoi keskustelewansa opiskelijoiden kanssa opiskelutapaan liittyvistä kulttuurisista eroista, tarkisti opiskelijoiden toivomuksien mukaan tiukemmin heidän tekemäänsä työtä.

**ope2:** ”Poissaoloista tuli tietyn ajan jälkeen lisätehtäviä. Jos tehtäviä ei tehnyt ajoissa, ei voinut osallistua loppukokeeseen. Yleensä kotitehtävät tarkistettiin yhdessä tunnilla tai keräsin ne kotiin tarkistettavaksi, jolloin saatoin kontrollia oppimista. Tenttikauden kynnyksellä opiskelijat eivät tehneet aina kotitehtäviään, lisäksi ensimmäiset vuosikurssit tekivät kotitehtävä tunnollisemmin kuin ylemmät vuosikurssit. Yleisesti ottaen kotitehtäviin suhtauduttiin kunnioittavasti, ja jotkin ryhmät tekivät tehtävät yhdessä. Sellaisissa ryhmissä tehtävät olivat lähes aina tehtyinä. Suunnilleen 80 % opiskelijoista tuntia kohti oli tehnyt kotitehtävät. Tekemättä jättäminen ei siis ollut kovin häiritsevää, ja pyysin unohtaneilta kotitehtävät kotiin luettavaksi seuraavalla kerralla. Muuta rangaistusta en antanut.”

Ope2:n tunneilla tehtävät tarkistettiin säännöllisesti ja 80 % opiskelijoista teki kotitehtäviä. Ope2:n mukaan tekemättä jättäminen ei ollut häiritsevää, koska enemmistöllä kotitehtävät oli tehty. Puolalaiselle opettajalle päämääränä kuitenkin luultavasti olisi, että tehtävät olisivat tehtyinä 100 %:lla opiskelijoista. Suomalaisella ja puolalaisella opettajalla on hieman erilainen lähestymistapa aiheeseen. Puolalainen haluaa, että kaikki toimivat opettajan vaatimuksien mukaan, riippumatta siitä, hyötyykö opiskelija tällä tavalla toimimisesta. Suomalaiselle tehtävän suorittaminen itsessään ei ole pääasia. On myös tärkeää, ettei sen tekemättä jättäminen vaikuta muiden opiskeluun tai tunnin sisältöön.

Suomalainen lähestymistapa näyttää siinä suhteessa järkevämmältä, että kaikki opiskelijat eivät ole samanlaisia – toiset tarvitsevat enemmän, toiset taas vähemmän harjoittelua. Puolalainen opetustyyli johtaa opettajakeskeisille kulttuureille tyypilliseen oppimiseen tentin tai tehtävän suorittamista varten. Opiskelijan tavoitteena on vain päästä

läpi tentistä tai suorittaa annettu tehtävä. Hän ei katso oppimistaan kokonaisuutena eikä ajattele oppivansa ollakseen alan asiantuntija. Toisaalta usein on suoritettava sellaisiakin kursseja, joiden merkitystä tulevaisuuden uralle on vaikea perustella, mutta jotka täytyy vain suorittaa. Opiskelun tavoitteena on kuitenkin se, että opiskelija osaa jotakin tai hänellä on tarvittava tieto jostakin aiheesta. Suomalainen tapa opiskella on suotuisampi sen kannalta, että oppijat ovat itsenäisempiä, individualisempia ja osaavat paremmin järjestää omaa ajankäyttöään. Opettamistavan äkillinen vaihtaminen ei kuitenkaan toisi hyötyä opiskelijoille, jotka ovat koko elämänsä ajan tottuneet toiseen opettamistyyliin. Se voi johtaa tilanteeseen, jossa opiskelija ei opi, vaikka hän haluaisikin. Tällainen tilanne on pettymystä tuottava sekä oppijoille että opettajalle. Opettajan tehtävänä on yrittää ymmärtää kuinka paljon vapautta hän voi antaa opiskelijoilleen – se riippuu ryhmän motivaatiosta, mutta myös opettajan kokemuksesta. Opiskelijat itse sanovat, että vanhemmat suomalaiset opettajat ymmärtävät puolalaista opetuskulttuuria paremmin ja ”vaativat enemmän” – heillä on enemmän kokemusta.

Opiskelijat itse huomaavat, että kurinpito ei ole suomalaisten vahva puoli. He ovat myös tietoisia siitä, että hieman ankarampi opetustyyli voisi auttaa heitä opiskelemaan tehokkaammin:

- *”Nuorten suomalaisten opettajien metodeissa on se olennainen vika, että niistä puuttuu kurinpito. Vähemmän motivoituneelle opiskelijalle on vaikeaa paneutua säännölliseen opiskeluun kun hän tietää, että laiminlyöntien seuraukset eivät ole liian vakavia. Onko tämä yksinkertaisesti huono asia? Se riippuu opiskelijasta. Vanhemmat suomalaiset opettajat vaativat enemmän.”*
- *”Kun kyseessä on täsmällisyys tai tehtävien ajoissa palauttaminen he ovat vähemmän tarkkoja [kuin puolalaiset opettajat].”*
- *”[Suomalaiset opettajat] ovat täsmällisiä ja tunnollisia, mutta he ajattelevat, että se riittää, jotta opiskelijatkin olisivat tällaisia. He eivät sovelle rangaistuksia, mikä olisi silloin tällöin suositeltavaa – mitään seuraamuksia ei ole esimerkiksi jatkuvasti myöhässä tuleville.”*

Rangaistuksen puuttuminen voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelumotivaatioon, mutta toisaalta se vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden suhtautumiseen opettajiin, mistä kerron seuraavassa kappaleessa.

Opiskelun tavoitteena on, että opiskelija omaksuu kaikki tarvittavat tiedot ja taidot. Syntyy siis kysymys, miten suomalaisen opettajan pitäisi toimia. Pöyhönen kysyy toimittamansa kirjan johdannossa (Pöyhönen 2006: 32), voiko opettajakeskeisessä kulttuurissa opiskelijoilta odottaa aikuismaista käytöstä ja miten tällaisen käytöksen voi määritellä? Pitäisikö opettajan soveltaa omia, lempeitä metodejaan, vai pakottaa itsensä

olemaan ankarampi – ja osaako hän ollenkaan toimia sillä tavalla? Osaavatko puolalaisiin opetustapoihin tottuneet opiskelijat sopeutua toimimaan suomalaisten opiskelijoiden tavoin?

## 5.4 Suhteet

- ”[Suhteet suomalaisten opettajien kanssa] ovat läheisempiä [kuin puolalaisten kanssa]. *Suomalaisten opettajien ja puolalaisten opiskelijoiden välillä on paljon vähemmän valtaetäisyyttä kuin puolalaisten opiskelijoiden ja opettajien/lehtoreiden välillä. Kirjojen lainaaminen, yhteiset menot ja jokapäiväiset kontaktit suomalaisten kanssa ovat paljon helpompia ja suorempia.*”

Näin puolalainen opiskelija kertoi suhteista suomalaisten lehtoreiden kanssa. Puolalaiselle opetuskulttuurille suuri hierarkkisuus on normi, toisin kuin suomalaiselle. Haastattelemani opiskelijat usein huomauttavat, että suhteet suomalaisten opettajien kanssa ovat paljon läheisempiä verrattuna suhteisiin puolalaisten opettajien kanssa.

Irma Garam tutki vuonna 2001 Suomessa opiskelevien vaihto-opiskelijoiden tunteita kyseisen asian suhteen. Monien ulkomaalaisten opiskelijoiden mielestä heidän ja suomalaisten opettajien väliset suhteet olivat hyvin mutkattomia ja epävirallisia. Opettajat pystyi tavoittamaan milloin vain sähköpostitse ja kynnyksellä ottaa tarvittaessa yhteyttä opettajiin koettiin paljon matalammaksi kuin omissa kotilaitoksissa. Osittain tähän liittyen opiskelun todettiin olevan rennompaa ja vähemmän kontrolloitua. Puolalaiset opiskelijat eivät siis ole ainoita, joiden mielestä suomalainen opettaja vaikuttaa paljon läheisemmältä kuin oman laitoksen opettajat.

Täytyy kuitenkin huomata, ettei Suomessakaan koulutusjärjestelmä ole aina ollut yhtä avoin ja oppijakeskeinen kuin nykyään. Juha Kauppila ja Anne Tuomainen (1996, s. 159–196) jakavat suomalaiset opettajat sosiohistoriallisen kontekstin perusteella kolmeen kategoriaan:

1. Sodan, käytännöllisyyden ja kurin opettajat (ennen vuotta 1940 syntyneet)
2. Murroksen, järjestelmätoiminnan ja muutoksen opettajat (1940-1955 syntyneet)
3. Epävarmuuden, yksilöllisyyden ja tasavertaisten henkilösuhteiden opettajat (1955 jälkeen syntyneet).

Opiskelijoiden muistoissa ensimmäisen ryhmän opettajille ominaista oli autoritaarisuus, ankaruus ja kurin pitäminen. Heille täytyi osoittaa kunnioitusta esimerkiksi teitittelemällä. Kolmannen ryhmän opettajat taas sodan ajan opettajiin verrattuna suhtautuivat oppilaisiinsa

täysin eri tavalla. Oppilaita pidettiin tasavertaisempina ja he voivat itse suunnitella oman tulevaisuutensa, tehdä omia opiskeluun liittyviä päätöksiä ja heillä oli enemmän vapautta.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän nopea muutos on hyvä esimerkki siitä, miten maailma ja opetusperiaatteet muuttuvat ja mikä on niiden muutosten suunta. Myöskään puolalaisissa kouluissa ei ole enää niin paljon etäisyyttä opettajan ja opiskelijan välillä, erityisesti verrattuna tilanteeseen muutamien vuosien vuoden takaa. Myös nuorten yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden välillä oleva ikä-ero on joskus hyvin pieni, mikä auttaa löytämään yhteisen kielen.

Varsovan yliopiston opiskelijat korostavat, että tietenkin myös suomalaisten opettajien joukosta löytyy opettajia, jotka ovat hyvin etäisiä. Samoin myös joidenkuiden puolalaisten opettajien kanssa voi yhä useammin tulla läheiseksi – ennen kaikkea silloin kun opettaja on itsekkin nuori ja muistaa vielä hyvin oman opiskeluaikansa. Kuitenkin yleisesti ottaen suomalaisten opettajien kanssa on helpompaa tulla toimeen arkitilanteissa, vaikka hän puhuu vierasta kieltä ja edustaa vierasta kulttuuria.

Myös suomalaiset opettajat kertoivat huomaavansa eron opettajan ja opiskelijan välillä olevassa etäisyydessä:

**ope1:** ”[Puolassa] *opiskelijan ja opettajan välillä on selvästi enemmän etäisyyttä, ja kestää aika kauan, että puolalaiset opiskelijat saa vakuutettua siitä, ettei opettajaa tarvitse pelätä.*”

**ope2:** ”*Ehkä joskus myös opiskelijat olivat vallattomampia ja juttelivat enemmän suomalaisten tunneilla, koska opiskelijat eivät pelänneet rangaistuksia tai nöyryytystä opettajan osalta.*”

Kulttuuristen erojen lisäksi pienempään etäisyyteen vaikuttaa opiskelijoiden mukaan myös se, että enemmistö heitä opettavista suomalaisista lehtoreista on nuoria opettajia.

Vielä suurempi merkitys näyttää olevan puhuttelutavalla – Suomessa opettajia sinutellaan, kun taas Puolassa heitä teititellään, kuten muitakin aikuisia ihmisiä. Koska suomalaisia lehtoreita sinutellaan, he tuntuvat olevan läheisempiä kuin teititeltävät puolalaiset opettajat.

Toisaalta teitittely on vain puhetapa, mutta toisaalta se voi vaikuttaa siihen, miten toiseen henkilöön suhtaudutaan. Peruskoulun aikana luokalleni tuli Yhdysvalloissa aikaisemmin asunut poika, jolle opettajan teitteleminen oli erittäin vaikeaa. Lähellä eläkeikää oleva puolalainen opettaja oli selvästi loukkaantunut ja häpeissään, ja lapset luokassa samalla huvittuneita ja kauhistuneita, kun heidän kaverinsa sinutteli opettajaa.

Yliopistoelämässä tähän suhtaudutaan eri tavalla, mutta silti alitajuisesti tunnetaan, että sinuteltava henkilö on hierarkiassa lähempänä meitä kuin teititeltävä. Opiskelijat yleisesti ottaen pitävät suomalaisten opettajien sinuttelua positiivisena ilmiönä, koska mitä läheisempiä ovat suhteet opettajien kanssa, sitä mukavampi ja rennompaa tunnelma on oppitunneilla. Koska suomen kurseilla pyritään puhumaan suomea niin paljon kuin mahdollista (opiskelijoiden taitojen mukaan), on luonnollista, että opettajia sinutellaan. Opetettava suomi ei olisi oikeaa kieltä, jos siihen keinotekoisesti lisättäisiin muotoja, joita ei tosielämässä käytetä.

Se, vaikuttaako puhetapa tai ikäero oppijan ja opettajan välisiin suhteisiin riippuu suurimmaksi osaksi henkilöstä – jotkut opiskelijat ottavat luontevasti sinuttelun käyttöön kuin taas toiset, vaikka sinuttelisivat opettajaa, osoittavat hänelle paljon kunnioitusta ja pysyvät etäisempinä.

Opettajat kertovat, että heidän ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin vaikuttavat muutkin asiat kuin pelkkä puhetapa tai ikäero. Näiden piirteiden vaikutus on pieni ja he myöntävät, että vaikka ne vaikuttavat positiivisesti, tämä ei ole pääpiirre joka voisi erottaa puolalaiset opettajat suomalaisista.

**ope2:** ”Opiskelijat ottivat sinuttelun käyttöön, koska suomalaiset opettajat edellyttivät sitä. Uskon, että jotkin opiskelijat kaipasivat auktoriteettia ja kunnioitavampaa puhetapaa. Yleisesti ottaen sinuttelu pienensi hierarkkista etäisyyttä opettajan ja opiskelijan välillä mielestäni positiivisella tavalla, ja kaikki osapuolet tottuivat tilanteeseen nopeasti.”

**ope4:** ”Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa Puolassa tuli usein esiin muodollisempi käytös ja hierarkkisuus, esim. puhuttelu ”rouva professoriksi”, vaikka olin kyllä kertonut opiskelijoille oman koulutukseni ja neuvonut suomalaisen puhuttelutavan.”

**ope5:** ”Minusta tuntuisi oudolta, jos opiskelijat teitittelisivät minua. Se ei kuulu suomalaiseen koulumaailmaan eikä oikein yliopistomaailmaankaan, joten haluan opettaa heille, että sinuttelu kuuluu kulttuuriimme, eikä se esim. vähennä opettajan auktoriteettia. Minusta sinuttelu ei ole vaikuttanut ainakaan negatiivisesti suhteisiin. Puolalaisia kollegoita opiskelijat kutsuvat herra/rouva/titteli-nimityksellä, ja se saa minun puolestani olla niin, koska kaikki ovat tottuneet siihen. Tämä tai ikäero ei minusta vaikuta niin, että suomalaisilla tai puolalaisilla opettajilla olisi erilainen suhtautuminen opiskelijoiden kanssa.”

Ehkä enemmän huomiota sinutteluun kiinnittävät opiskelijat, jotka huomaavat tämän puhutavan eroavuuden helpommin, koska se ei ole heille luontevaa.

- ”[Suhteet suomalaisten opettajien kanssa] ovat läheisempiä sen takia, että suomalaisia opettajia sinutellaan, mikä jonkun ajan kuluttua tuntuu olevan täysin luonnollista. Se myös lisää opiskelijan luottamusta opettajaan, toisin kuin suhteessa

*puolalaisten opettajien kanssa, jossa heidän välillään on olemassa valtaetäisyyden muuri.”*

Opiskelijat pitävät suomalaisissa opettajissa heidän ammattimaisuudestaan – opettajina he yrittävät suhtautua kaikkiin opiskelijoihin samalla tavalla, olla neutraaleja ja oikeudenmukaisia, riippumatta siitä pitävätkö he jostakin opiskelijasta henkilökohtaisesti. Näyttää siltä, että puolalaisille opettajille tämä tuottaa joskus ongelmia, jos opiskelijat kiinnittävät huomionsa juuri tähän piirteeseen ja pitävät sitä tavallisempaa suomalaisille opettajille.

- *”[Suomalainen opettaja] on ammattilainen ja osaa kohdella jokaista opiskelijaa puolueettomasti, hän ei näytä ulospäin sitä, pitääkö jostakin henkilöstä vai ei.”*

Opiskelijat huomauttavat, että suomalaiset lehtorit ovat myös kärsivällisiä eivätkä hermostu opiskelijoille. Toisin sanoen he eivät yleensä näytä tunteitaan opetustilanteissa.

- *”Näyttää siltä, että he ovat kärsivällisempiä ja ymmärtävät, ettei kielen opiskeleminen ole mitenkään helppo juttu, en ole nähnyt ketään heistä vihaisena. Sen takia jopa tehdessään virheitä ihminen ei tunne itseään epävarmaksi.”*

Opiskelijoiden mukaan suomalaiset lehtorit yrittävät aina olla ystävällisiä ja ymmärtäväisiä (mikä voikin olla enemmän henkilökohtainen kuin kulttuurinen piirre). Opiskelijat myöntävät, että sen ansiosta he tuntevat olonsa turvalliseksi tunneilla eivätkä pelkää nöyryytystä tai naurunalaiseksi joutumista tehdessään virheitä.

- *”[Suhteet suomalaisten opettajien kanssa] ovat uskomattoman läheisiä ja epämuodollisia, mihin voi vaikuttaa se, että he haluavat, että heitä sinuteltaisiin. Se rakentaa positiivisen suhteen ja rohkaisee kyselemään (ihminen vähemmän pelkää nöyryytystä tiedon puuttumisen takia).”*

Vaikka Hofsteden dimensioilla Puola ja Suomi ovat individualismin ja kollektivismiin kannalta lähellä toisiaan, näyttää siltä, että puolalaisille opiskelijoille on paljon helpompi esittää omia mielipiteitään ja he mieluummin osallistuvat keskusteluihin ja vastaavat opettajan kysymyksiin suomalaisten opettajien kursseilla kuin puolalaisten opettajien. Ope4:n mukaan syynä tähän voi olla myös se, että suomen kielen kursseilla puheharjoitusten aikana puhutaan joskus henkilökohtaisistakin asioista, jotka liittyvät arkielämään:

**Ope4:** *”Tähän kyllä varmasti vaikuttaa opintojen sisältö, eli on ihan eri asia opettaa kielikurssityyppistä kurssia lähtien alkeista, jolloin mikä tahansa kanssakäyminen suomeksi on hyvää puheharjoitusta ja alkeistasolla juuri oma elämä on sellaista, mistä osaa puhua, kuin jotain teoreettisempaa.”*

Feminiinisestä kulttuurista tuleville suomalaisille opettajille on helpompaa antaa positiivista palautetta myös heikommalle opiskelijalle ja huomata heidänkin hyvät puolensa ja pienet onnistumisensa. He kehuvat opiskelijoita ja yrittävät kannustaa heitä positiivisella tavalla työskentelemään – ei uhkailemalla tai pelottelemalla. Kuten aiemmin mainittiin, tämä voi joissain tapauksissa vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden motivaatioon, koska jotkut heistä tarvitsevat enemmän kurinpitoa, mutta oppituntien tunnelmaan se varmasti vaikuttaa positiivisesti. Yksi opettajista myönsi, että yleensä hän sai positiivista palautetta hyvästä ilmapiiristä tunneilla.

Opiskelijoiden kommentteissa tulee esiin paitsi hyvä ilmapiiri suomalaisten kursseilla, opiskelijan kehuminen ja kaikkien tasavertainen kohtelevainen, myös opettajien individuaalinen lähestymistapa, mikä on opiskelijoille tärkeää – ujommatkin opiskelijat kaipaavat joskus, että heitä huomioitaisiin, vaikka he eivät ole ryhmän äänekkäimpiä.

- *”Luulen, että suomalaiset opettajat kiinnittävät enemmän huomiota opiskelijoiden kehumiseen ja heidän esseidensä tai puheenvuorojensa vahvojen puolien löytämiseen, mikä varmasti on rohkaisevaa.”*
- *”[suomalaisella opettajalla] on individuaalinen lähestymistapa jokaiseen opiskelijaan ja hän yrittää ”huomata” hänet.”*
- *”He lähestyvät individuaalisesti jokaista henkilöä ja osaavat luoda rennon, oppimiselle suotuisan tunnelman.”*

Se, mitä opiskelijat itse eivät huomaa, ja mikä on suomalaisille opettajille silmiinpistävää, on puolalaisten opiskelijoiden avoimuus. Moni opettajista tunnusti olevansa joskus yllätynyt siitä, miten avoimesti opiskelijat kertoivat henkilökohtaisista asioistaan. Syynä voi tietenkin olla opettajan oma persoonallisuus ja avoimuus, mutta myös aiemmin mainitut seikat kuten opettajan ystävällisyys, ymmärtäväisyys, individuaalinen lähestymistapa, ikä, puhuttelutapa, tunnilla käsitellyt aiheet, yhdessä vietetyt pitkät päivät yliopistolla sekä yliopiston ulkopuolinen toiminta (yhteiset menot, Suomen kulttuuriin liittyvät tapahtumat) lähentävät opettajan ja opiskelijoiden suhdetta.

Se, että opiskelijat puhuvat avoimesti omista asioistaan, kertoo paljon puolalaisten opiskelijoiden hyvästä suhtautumisesta suomalaisiin opettajiin. Toisaalta se on myös suuren valtaetäisyyden kulttuurille tyypillistä käytöstä – ylemmässä asemassa oleva opettaja on kuin lääkäri tai vanhemmat: heille voi kertoa esimerkiksi ongelmistaan ja heille täytyy myös joskus kertoa jostakin puolustaakseen itseään. Voisi pitää kunnioituksen puutteena, jos opiskelija ei tulisi tärkeälle tunnille, eikä sanoisi mikä vakava syy siihen hänellä oli. Jos syytä ei ole, opiskelija saattaa joskus keksiä sen (esimerkiksi sairaus tai sukulaisen hautajaiset). Jos



taas todellinen syy on ollut olemassa, opiskelijan täytyy kertoa siitä, muuten häntä voidaan pitää laiskana tai epätunnollisena.

**ope2:** *”Monissa tilanteissa opiskelijat Puolassa olivat avoimempia henkilökohtaisista ongelmistaan kuin suomalaiset. He perustelivat esimerkiksi heikkoja opiskelutuloksia hyvinkin henkilökohtaisilla syillä, ja jotkut opiskelijat myös saivat yksityiselämään ja opiskelupaineisiin liittyviä tunteenpurkauksia suullisissa testitilanteissa tai opettajan ja opiskelijan kahdenkeskisissä keskusteluissa. Ehkä muutenkin opiskelijat vaikuttivat tunteellisemmilta kuin suomalaiset opiskelijat.”*

**ope2:** *”(– –) opiskelijat kertoivat ehkä meille suomalaisille toisinaan yksityisempiä asioita, koska emme vaatineet niin suurta etäisyyttä opettajan ja opiskelijan välillä.”*

**ope4:** *”Monet esim. tulivat tuntien jälkeen juttelemaan ”ihan normaalisti” (mutta tietysti aina suomeksi niin että se oli myös puheharjoitusta) ja kertoivat todella henkilökohtaisiakin asioita, sellaisia joita suomalaiset opiskelijat eivät ehkä kertoisi opettajilleen, ei edes puheharjoituksina. Tässä varmaan vaikuttaa myös opettajan persoona ja omat jutut.”*

Vaikka suhteet suomalaisten opettajien kanssa ovat tavallisesti lämpimät ja epämuodolliset ja etäisyys opiskelijan ja opettajan välillä paljon pienempi kuin puolalaisen opettajan tapauksessa, opetuskulttuurin opettajakeskeisyys vaikuttaa yhä opiskelijoiden suhtautumiseen opettajaan. Opettajat myöntävät, että puolalaisen hierarkkisuu den voi huomata, vaikka sitä on paljon vähemmän suomalaisia opettajia kohtaan. Se kuitenkin vaikuttaa positiivisesti opiskelijan ja opettajan välisiin suhteisiin – vaikka suhde onkin läheinen, opettajaa silti kunnioitetaan.

**ope2:** *”Suomalaisena opettajana Puolassa koin saavani opiskelijoilta kunnioitusta, mutta vähemmän etäisyyttä kuin puolalaiset kollegat.”*

**ope1:** *”Joskus vietimme iltaa yhdessä esim. laulamalla karaokea, ja se oli tietysti vähemmän hierarkkista kuin opetustilanne. Jotkut opiskelijat vapautuivat hiukan ja uskalsivat jutella enemmän, ja ehkä se myös auttoi yleisesti suhteiden ”lähenemiseen”. Mutta jotkut opiskelijoista eivät tuolloinkaan uskaltaneet tulla juttelemaan.”*

Opiskelijat korostavat, että suomalaisten opettajien suhde opiskelijoihin on perustettu luottamuksella opiskelijaan. Opettaja antaa opiskelijalle paljon vapautta, ei kontrolloi opiskelijan työtä ja toivoo, että tämä on rehellinen ja työskentelee ilman opettajan pakottamista. Opiskelijat kertovat, että vaikka he ovat tottuneet toisenlaiseen kohteluun, joskus se myös auttaa heitä – tietoisina siitä, että opettaja luottaa heihin, he eivät halua tuottaa pettymystä opettajalle, josta pitävät.

## 5.5 Suhteet ja arvosanat

Kuten aiemmin mainittiin, suomalaisten opettajien opetustapaa voidaan kutsua lempeäksi – opettaja on yleensä ymmärtäväinen, ei vaadi liian paljon, ei rankaise, ei valita opiskelijoiden käyttäytymisestä eikä suutu. Koska opettaja ei myöskään tavallisesti ole paljoa vanhempi kuin opiskelijat, hän tuntuu melkein luokkakaverilta. Opiskelijat ovat joskus hyvin yllättyneitä, kun vuoden mukavan opettajan kurssilla viihtymisen jälkeen sen loppuun tulee huono arvosana.

Opettajien mukaan opiskelijoille oli joskus vaikeaa ymmärtää, että opettajan yleinen ystävällisyys ja ymmärtäväisyys eivät tarkoita sitä, että opiskelijan opiskelu sujuisi odotuksien mukaan. Kun opettaja on mukava, hän ei kommentoi eikä rankaise opiskelijaa laiminlyönneistä, silloin opiskelija ymmärtää, että kaikki menee hyvin eikä ole mitään syytä huolehtia. Joskus valtaetäisyyden puuttuminen voi johtaa tällaisiin väärinymmärryksiin. Opettajaa, joka on samalla oppijan ystävä, on joskus vaikea kohdella auktoriteettina, jonka tehtävänä on huolehtia opiskelijoiden edistymisestä. Oppitunnit eivät kuitenkaan ole juttelemiselle ja tuttavien tapaamiselle tarkoitettuja tilaisuuksia, minkä opiskelijat joskus unohtavat, kun ilmapiiri kurseilla on rento ja vapautunut. Samoin voidaan luulla, että opettaja suostuu kaikkiin opiskelijan vaatimuksiin, koska hän on mukava ja aina ystävällinen.

**ope2:** *”Se, että kaikki eivät voi saada parasta arvosanaa vaikutti joistakin opiskelijoista oudolta, ja jotkut ehkä toivoivat, että yleinen kiltteys ja hyvä käytös johtavat automaattisesti hyvään arvosanaan. Niin ei kuitenkaan ole suomalaisen käsitykseni mukaan ainakaan yliopistotasolla, vaan arvosanalla arvioidaan tiettyjä suorituksia, kuten tenttiä ja tehtäviä, ei henkilöä.”*

**ope3:** *”Viidennellä vuosikurssilla kaksi viikkoa ennen luentojen päättymistä kaksi hyvää ja aina hyvin käyttäytyneitä opiskelijaa päättivät yhteisesti kieltäytyä antamastani kirjoitustehtävästä. Lukukausi oli päättymässä, ajatukset olivat jo tulevassa lomassa ja antamani aihe tuntui vaikealta. Koska kuuntelin usein opiskelijoiden toiveita ja suhteemme oli varsin epämuodollinen, nämä kaksi opiskelijaa ajattelivat, että hyväksyisin lakon. He eivät ymmärtäneet, että ystävällisistä ja epämuodollisista väleistä huolimatta pidin kaikkien kirjallisten tehtävien palauttamista ehdottomana vaatimuksena kurssin suorittamiselle.”*

**ope4:** *”Minua myös ihmetytti se, miten jotkut puolalaiset opiskelijat ajattelivat, että arvosana 3<sup>3</sup> on itsestäänselvyys ja se vain yksinkertaisesti kuuluu heille, esim. pyysivät minua kirjoittamaan arvosanan ihan noin vain, vaikka eivät olleet edes käyneet koko kurssilla eivätkä palauttaneet mitään tehtäviä, tai selittivät ”tiedän, etten ole käynyt kurssilla, mutta nyt tarvitsen arvosanan, en kuitenkaan halua suorittaa testiä, koska tiedän,*

---

<sup>3</sup> Puolassa pienin kurssin suorittamiseksi vaadittu arvosana yliopistotasolla on 3.

*etten pääse siitä läpi, voisinko tehdä jonkin pikku tehtävän ja saada sitten arvosanan”. En usko, että suomalaiselle opiskelijalle tulisi edes mieleen ”vaatia” arvosanaa vain sillä perusteella, että nimi on kurssilistassa, tai tulla neuvottelemaan tällä tavalla opettajan kanssa (Suomessa ei kyllä yleensä ilmenekään yhtäkkiä tarvetta saada joku arvosana, vaan kaikki vaatimukset on jo ajoissa ihan selviä).”*

Tässä pitäisi huomata, että kyseessä eivät ole puolalaiset opiskelijat yleisesti, vaan jotkin yksittäistapaukset. Niiden perusteella voidaan kuitenkin nähdä, miten asiat toimivat. Myös puolalainen byrokratia vahvistaa opiskelijoissa tunnetta, ettei heidän tarvitse tehdä oikeastaan mitään päästäkseen eteenpäin. Tämä on ärsyttävää opettajille (ei vain suomalaisille) ja epätasa-arvoista opiskelijoiden kannalta – se voi johtaa tilanteeseen, että tenttiin valmistautunut ja kurssiin kuuluvia tehtäviä suorittanut opiskelija saa lopussa saman arvosanan kuin toinen pelkän lisätehtävän suorittanut opiskelija.

**ope4:** *”Puolalainen yliopistojärjestelmä (tai ainakin meidän laitoksen) pakotti olemaan tenteissä ja kurssien hyväksymisessä lempeämpi kuin olisin halunnut. Käytännössä opiskelijat oli pakko päästä aina kurssista läpi, siis jos he eivät päässeet uusintatestistä läpi, piti keksiä jotain pieniä lisätehtäviä, jotka suorittamalla opiskelija sai arvosanan, muuten he eivät olisi saaneet jatkaa minkään kurssin opiskelua ja opintoihin olisi tullut vähintään vuoden tauko yhden kurssin takia. (– –) Ongelma oli se, ettei minulla ollut puolalaisessa systeemissä mitään valtaa tai vaikutusmahdollisuuksia; opiskelijat piti siis vain päästä kurssista läpi ja minun tehtäväni oli joko tehdä se vaatimatta mitään tai sitten keksimällä jotain korvaavaa lisätehtävää.”*

Puolalaiset opiskelijat pitävät suomalaisia lehtoreita hyvin tasapuolisina ja oppivat, ettei heidän kanssa kannattaa tinkiä arvosanoista:

- *”[Suomalaiset lehtorit] eivät korota testien arvosanoja kun puuttuu vaikka puoli pistettä parempaan arvosanaan.”*
- *”Varmasti voi sanoa, että suomen kurssilla (– –) aina tietää mistä sai pisteen ja mistä se otettiin pois. Aina selvä juttu.”*

## 5.6 Suomalaisen opettajan ”täydellisyys”

*”Suomalaiset opettajat ovat täsmällisempiä. He eivät korota testien arvosanoja (– –). Harvoin ovat sairaana, ja jospa jo ovat, silloinkin tulevat opettamaan kurseilla.”*

Puolalaiset opiskelijat pitävät suomalaisia opettajia tunnollisina ja hyvin järjestelmällisinä ihmisinä. He eivät koskaan tule myöhässä eivätkä myöskään lopeta tuntia ennen sen loppumisaikaa. He suhtautuvat työhönsä hyvin tunnollisesti ja työteliäästi. Sitä samaa he odottavat opiskelijoiltaan, vaikka eivät aina osaakaan vaatia sitä. Arvosteltavat tehtävät on kuitenkin palautettava annettuun päivämäärään mennessä, eikä testejä siirretä toiseen päivään

esimerkiksi sen vuoksi, että opiskelijat eivät ehtineet opiskella niitä varten. Samalla opettajaltakin voi odottaa, että tarkistettujen testien palautus on juuri sinä päivänä kuin on sovittu ja että luvatut materiaalit lähetetään opiskelijoille ajoissa. Voi siis sanoa, että suomalaiset opettajat vaativat itseltään yhtä paljon (jos ei enemmänkin) kuin opiskelijoiltaan. Samaa ei voi aina sanoa puolalaisista opettajista. Yksi suomalaisista lehtoreista kertoi erilaiseen aikakäsitykseen liittyvästä tilanteesta:

**Ope4:** *”Suomalainen ja puolalainen aikakäsitys on aika erilainen tai valmistautuminen, eli suomalaisilla oli yleensä suunnitelmat ja tentit ym. valmiina reilusti etukäteen ja puolalaiselta kollegalta saattoi tulla oma osuus sähköpostiini edellisenä yönä, kun tentti oli aamulla, ja mukana pyyntö, voisinko lukea ja korjata hänen kirjoittamansa suomenkielisen tekstin.”*

Suomen kielen kursseilla sekä opiskelijoille että opettajille sovelletaan samoja sääntöjä, mikä vähentää heidän välistään etäisyyttä. Valitettavasti tyypillinen tilanne Puolassa on usein toisenlainen – joskus opiskelijoilta kyllä vaaditaan paljon, mutta ylemmässä asemassa olevalle opettajalle kaikki on sallittua ja hän itse voi päättää, milloin ja mitä hän tekee tai tekeekö ollenkaan. Hyvin valmisteltu oppitunti on kuitenkin mielenkiintoisempi opiskelijoille ja motivoi heitä opiskelemaan ahkerammin. Tuntiin valmistautuminen auttaa myös käyttämään ajan mahdollisimman hyödyllisesti ja sen suhteen suomalaiset opettajat ovat hyvin järjestelmällisiä.

Puolalaiselle kulttuurille tyypillinen asia on valittaminen. Valitetaan kaikesta – huonosta säästä, liian hyvästä säästä, siitä, että on paljon tekemistä, eikä siihen ole riittävästi aikaa. Suomalainen opettaja ei valita, vaan toimii. Hän käyttää työhönsä paljon aikaa ja valmistautuu tunteihin huolellisesti. Jos tulee ongelmia, hän yrittää itse ratkaista niitä sen sijaan, että valittaisi kuinka huono laitos tai koulujärjestelmä on. Jos tarvittavat materiaalit eivät ole saatavilla, hän tekee ne itse. Jos cd-soitinta ei ole saatavilla, hän tuo oman tietokoneensa tunnille ja sen avulla tekee opiskelijoiden kanssa kuunteluharjoituksia. Hän myös yrittää suunnitella kursejaan niin, että ne olisivat mielenkiintoisia opiskelijoille.

Opiskelijat myöntävät, että suomalaiset opettajat ovat innokkaita opettamaan tai eivät ainakaan näytä omaa väsymystään tai hermostumistaan, mikä auttaa opiskelijoita keskittymään tunneilla. Ei ole mitään ikävämpää kuin opettaja, joka näyttää itse olevan kyllästynyt aiheeseen, jota opettaa.

Haastattelemi opiskelijat kertoivat, että suomalaiset opettajat käyttävät paljon aikaa ja mielikuvitusta tuntien valmistelemiseen, toisin kuin puolalaiset opettajat, joista jotkut opettavat ilman mitään opetussuunnitelmaa. Opiskelijoiden mukaan suomalaisten opettajien

tunneilla on vähemmän oppikirjaan perustuvia harjoituksia, ja jos tunneilla käytetään oppikirjaa, opettaja yrittää aina itse löytää muusta lähteestä (esimerkiksi sanomalehdestä tai tv-ohjelmasta) aiheeseen sopivia lisämateriaaleja. Oppitunnit ovat siis monipuolisempia. Opiskelijoiden mukaan suomalaisten opettajien tunneilla on paljon enemmän erilaisia ja vaihtelevia harjoitusmuotoja, esimerkiksi ryhmätyötä tehdään useammin. Joskus käytetään jopa pelejä tai liikuntaharjoituksia. Yleisesti ottaen suomalainen opettaja käyttää kaikkia apuvälineitä ja ideoita tehdäkseen kielen oppimisesta mukavaa ja mielenkiintoista, mutta samalla mahdollisimman tehokasta. Opiskelijoiden kommenttien perusteella tässä on suuri ero suomalaisten ja puolalaisten opettajien välillä:

- ”[suomalaiset] ovat aina valmistautuneet tunteihin, he ovat kompetentteja ja heillä on paljon mielenkiintoisempia opetustapoja kuin suurimmalla osalla puolalaisia luennoitsijoita.”
- ”Voi nähdä myös eron itse tunteihin valmistautumisessa tai niihin suhtautumisessa. Puolalaisten opettajien joukossa voi useammin huomata sellaisen lähestymistavan, että ”tehdään mitä vaan ja jotenkin se sujuu”. Suomalaisten opettajien tunnit olivat paljon enemmän ennalta suunniteltuja ja järjestettyjä. [Suomalaisten opettajien tunnit] ovat moninaisempia monipuolisempia, se ei ole pelkkää oppikirjasta uusien harjoitusten tekemistä tai parin kanssa vuoropuhelujen keksimistä.”
- ”Varmasti niihin sisältyy enemmän elementtejä, joihin osallistuu koko keho (erilaisia pelejä). Myös oppimateriaalien valikoima sekä tuntien pitämisen tapa on usein kiinnostavampi.”
- ”Kurssit ovat moninaisia ja kiinnostavia. Erilaisia materiaaleja – audio, video, pelit, leikit. Puolalaiset eivät ole niin luovia.”

Se, että suomalaiset opettajat ovat hyvin järjestelmällisiä ja valmistautuneita vaikuttaa usein positiivisesti myös opiskelijoihin – olisipa sopimatonta olla tekemättä mitään kun tietää, että opettaja on viettänyt paljon aikaa valmistaen harjoituksia. Lisäksi opettaja on aina reilu, luotettava ja täsmällinen – se motivoi joitakin opiskelijoita suhtautumaan omaankin opiskeluunsa vastuullisemmin. Suomalaiset opettajat vaativat siis kovaa työskentelyä opiskelijoiltaan, mutta ennen kaikkea he vaativat samaa myös itseltään. He eivät vain kerro mitä pitäisi tehdä, vaan antavat esimerkin omalla työllään.

Voidaan pohtia, voiko tunteihin valmistautumisen tapaa pitää kulttuurisena erona puolalaisten ja suomalaisten opettajien välillä. Työskentelytapa ja innostus aiheeseen voivat olla hyvin henkilökohtaisia asioita. Kuitenkin se, että Suomessa opetuskulttuuri on opiskelijakeskeisempi ja opiskelijoilta vaaditaan enemmän itsenäistä työtä vaikuttaa todennäköisesti myös työskentelytapaan aikuiselämässä.

## 5.7 Opiskelijoiden toivomukset

Puolalaiset opiskelijat arvostavat suomalaisten opettajien kursseja ja yleisesti ottaen pitävät niistä sekä opettajien opetustavasta. He pitävät suomalaisten opettajien avoimuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja järjestelmällisyydestä. Heidän mielestään myös opetustavat ovat sopivia eivätkä he muuttaisi niitä. Yleisesti ottaen ainut asia, joka joskus puuttuu suomalaisten opetuksesta, on kurinpito. Tutkimuksessani halusin kuitenkin tutkia myös sitä, kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat kurssien sisältöön ja muotoon.

Haastatteluissa kysyin opiskelijoilta, mitä suomalaisten opettajien tunneilla on liian paljon, sopivasti tai liian vähän. Ylipäätään opiskelijat toivoisivat enemmän kaikkea – puhumista, kirjoittamista, luetunymmärtämistä, kuuntelemista. Täytyy kuitenkin huomata, että eri opiskelijat vastasivat eri tavalla – heidän tarpeensa ovat erilaisia. Joka toinen opiskelija kaipasi enemmän puhe- ja kuunteluharjoituksia, joka kolmas haluaisi harjoitella enemmän kirjoittamista ja joka neljäs opiskelija haluaisi tehdä enemmän luetunymmärtämisharjoituksia. Luultavasti pienin kiinnostus lukemiseen johtuu siitä, että tämän tyyppisiä harjoituksia on helppo tehdä itse lukemalla laitoksen kirjastossa tarjolla olevia sanomalehtiä ja kirjoja, tai nettiartikkeleita ja -keskusteluja.

Tämä melko tasainen jako (jonka mukaan jokaisella opiskelijalla on hieman erilaisia tarpeita) kertoo siitä, että yleisesti ottaen opiskelijat ovat tyytyväisiä suomen kielen kurssien sisältöön, ja suurin osa on sitä mieltä, että kurssien aikana tehtyjen tehtävien määrä on sopiva. Ei ollut mitään, jota olisi opiskelijoiden enemmistön mielestä puuttunut. Toisaalta opiskelijat ovat ahkeria ja heidän päämääränään on oppia mahdollisimman paljon – siksi yleinen trendi on, että kaikkea voisi harjoitella vielä enemmän. Näyttää siltä, että rajoituksena on aika – vaikka opettaja haluaisikin antaa opiskelijoilleen mahdollisuuden opiskella vielä intensiivisemmin, tunnin aikana ei aina ehdi tekemään kaikkea.

Yksittäisten opiskelijoiden vastauksien perusteella huomaa, että ne opiskelijat, jotka kaipaavat enemmän puhumista, haluaisivat myös tehdä enemmän kuunteluharjoituksia. Puhuminen ja kuunteleminen liittyvät olennaisesti toisiinsa, sillä vieraalla kielellä keskustellessa täytyy sekä itse puhua että kuunnella puhekumppania. Myös vastauksien kokonaisuudesta näkee, että juuri puhe- ja kuunteluharjoituksia pitäisi opiskelijoiden mielestä olla kurssien aikana enemmän. Nämä ovat sellaisia harjoituksia, joita ei pysty tekemään itse kotona ja joihin tarvitaan opettajan läsnäoloa. Tietysti jossain vaiheessa opiskelijat voivat yrittää keskustella suomeksi keskenään, mutta toivotuinta on harjoittelu

natiivipuhujan kanssa. Siihen ei kuitenkaan ole paljon mahdollisuuksia luokan ulkopuolella. Puhumisen harjoittelua kaivataan eniten myös sen takia, että puhuessa, toisin kuin kirjoittamisen aikana, ei ole aikaa katsoa puuttuvia sanoja sanakirjasta. Puhumisharjoituksia onkin vaikeinta järjestää opetustilaisuuden kannalta – ainoa luokassa läsnä oleva natiivipuhuja on opettaja ja on mahdotonta, että hän keskustelisi tunnin aikana jokaisen ryhmän jäsenen kanssa. Keskusteleminen ryhmäkavereiden kanssa taas ei tuo niin paljon hyötyä – samantasoisien opiskelijan puheesta ei opi uusia sanoja tai fraaseja eikä sitä kuunnellussa totu suomalaisen aksenttiin.

Opiskelijat kaipaavat myös enemmän kuunteluharjoituksia. Keskustelutilanteen kannalta on tärkeää, että ymmärretään mitä puhekuppani sanoo, ja siihen tarvitaan harjoittelua. Kuunteluharjoituksia on helpompi järjestää kuin puheharjoituksia, sillä niihin ei tarvitse elävää henkilöä, vaan voi kuunnella esimerkiksi radio- tai tv-ohjelmaa. Eri tilanteissa olevien eri henkilöiden puheen kuunteleminen auttaa tottumaan aitoon aksenttiin, ja elävää kieltä kuunnellen voi oppia enemmän uusia sanoja tai kielioppia kuin puhuen ryhmäkaverin kanssa, joka itse tekee virheitä ja käyttää vain hänelle tuttuja perussanoja. Kuunteluharjoitukset auttavat myös tutustumaan puhekieleen, jonka käyttö tosielämässä tuottaa Suomen ulkopuolella opiskeleville opiskelijoille paljon ongelmia.

Alla olevasta taulukosta näkyy millaisia työmuotoja voisi olla opiskelijoiden mukaan enemmän tai vähemmän:

### Taulukko 1. Opiskelijoiden toivomukset

	vähemmän	sopivasti	enemmän
puhuminen	0	44%	56%
kirjoittaminen	0	69%	31%
luetunymmärtäminen	6%	69%	25%
kuunteleminen	6%	44%	50%
kotitehtävät	6%	69%	25%
testit	0	62%	38%
palaute kurssista	19%	75%	6%

Mielenkiintoinen on vastaus kysymykseen, pitäisikö testejä olla enemmän – vähän yli 60 % opiskelijoita on sitä mieltä, että testien määrä on sopiva ja melkein 40 %:n mukaan testejä pitäisi olla enemmän. Kukaan ei haluaisi, että testejä olisi vähemmän. Tämä kertoo aika paljon opiskelijoiden motivaatiosta ja itseohjautuvuudesta, mistä kerrottiin jo aikaisemmin – puolalaiset opiskelijat haluaisivat, että heidän tietojaan tarkistettaisiin säännöllisesti, sillä se motivoi heitä oppimaan enemmän ja pysymään aikataulussa.

Opettajakeskeisissä kulttuureissa, joihin puolalainen opetuskulttuuri kuuluu, on tyypillistä että opettaja on vastuussa opiskelijoiden oppimisesta ja hän määrää mitä ja millä aikataululla pitäisi oppia. Ope2 myöntää vastauksissaan, että hän lisäsi testien määrää, koska opiskelijat sitä toivoivat.

Suomen kielen erikoisuus ja vaikeasti opittavuus tekevät opiskelusta vielä haastavampaa, erityisesti silloin jos motivaatiota ei riitä tai kun opiskelija ei ole tottunut itsenäiseen työhön. Yksi haastattelemistani opiskelijoista neuvoo jopa suoraan: ”*joka viikko sanastokoe – ehkä väsyttävää, mutta tuloksia tuottavaa*”. Tämä tarve johtuu myös kielen oppimisen yleisestä ominaisuudesta – uusia sanoja täytyy oppia ulkoa.

Edellisten lukujen valossa on tärkeää huomata, että aika moni opiskelija kaipaa itsenäiseen työhön motivoivia tehtäviä, sekä testejä että kotitehtäviä. Enemmistö haastattelemistani opiskelijoista on tyytyväinen kotitehtävien määrään, mutta kuitenkin joka neljäs opiskelija haluaisi työskennellä kotona enemmän.

Puolalaiset opiskelijat valittavat usein myös siitä, että suomalaiset opettajat puhuvat itse liian paljon ja liian kauan esimerkiksi kurssin tai tehtävän suorittamisen tavoitteista, kun sen sijaan voisi tehdä harjoituksia ja opiskella käytännössä, eikä vain teoriassa. Tietenkin opettajan puhetta voi pitää kuunteluharjoituksena, mutta opiskelijoiden mielestä se on heidän aikansa tuhlaamista ja enemmän hyötyä olisi toisten kuuntelemisesta, eli tyypillisistä kuunteluharjoituksista. Mieluiten he siirtyisivät heti harjoituksesta toiseen, kuuntelematta opettajan pitkää, teoreettista monologia.

- *”Joillekin suomalaisille kielen opettajille on tyypillistä, että he puhuvat paljon, opiskelijat harjoittelevat siis kuuntelemista... Mutta tämän tyyppistä kuuntelemista pitäisi olla mielestäni paljon vähemmän.”*

Joka viidennen opiskelijan mielestä myös palautetta kurssista pyydetään liian usein. Verrattuna puolalaisiin opettajiin, jotka tavallisesti eivät pyydä palautetta ollenkaan, suomalaisten opettajien pitkä ja opettamisen eri aspektoja tutkiva palaute vie liian paljon kurssin kallista aikaa eikä välttämättä johda mihinkään muutoksiin.

Se, että opiskelijoiden mielestä opettajat joskus turhaankin kertovat yksityiskohtaisesti tehtävän tavoitteista, suoritustavoista tai aikataulusta sekä usein pyytävät antamaan palautetta kertoo siitä, että opiskelijat haluaisivat kurssien aikana keskittyä mahdollisimman paljon suomen kielen oppimiseen käytännössä, harjoittelemalla sitä eri tavoin. Sen valossa vastauksia kysymykseen, mitä kurssien aikana pitäisi olla enemmän, voi tulkita niinkin, että opiskelijat yleisesti ottaen haluaisivat enemmän opiskella kieltä käytännössä sen sijaan, että kuuntelisivat esimerkiksi sitä, miten opiskelusta voisi teoriassa tehdä tehokkaampaa.



Itsenäinen työskentely ei ole puolalaisten opiskelijoiden vahva puoli, mutta puolalaisessa kulttuurissa myös suosituin työskentelytapa on hieman erilainen kuin Suomessa. Kuten suuremman valtaetäisyyden kulttuureille on tyypillistä, Puolassa ulkoa oppiminen on yhä suosittu tapa opiskella. Ulkoa opitun tiedon täytyy kuitenkin olla opettajan tarkistamaa, muuten sitä ei ole syytä opiskella. Myös opittavan asian toistoon perustuvat drilliharjoitukset ovat suosittuja. Drilliharjoituksen tavoitteena on löytää yksi oikea vastaus. Kielen opiskeluun tarkoitetuissa drilliharjoituksissa päämääränä on siis löytää oikea sana tai sen oikea kieliopillinen muoto. Tällaisia harjoituksia tehdessä ei tarvitse pohtia mitään syvällisempiä ongelmia. Siirrytään vain vastauksesta toiseen (joskus ilman edes koko lauseen lukemista tai uusien sanojen merkityksen tarkistamista). Siksi opiskelijat eivät pidä opettajien monologeista eivätkä harjoituksista, joissa kielen oppimisen lisäksi opiskellaan muitakin kykyjä.

**Ope1:** ”Joskus opiskelijat eivät pitäneet tehtävistä, joissa yritin opettaa uusia tapoja työskennellä – muistan erityisesti, miten moni ei pitänyt prosessikirjoittamisesta.”

Yhden vastauksen harjoitukset ja tehtävät ovat tyypillisiä kulttuureille, joissa epävarmuuden välttäminen on vahvempi (Hofstede: 162–163). Hofsteden dimensioiden mukaan epävarmuuden välttämisen suhteen Puola ja Suomi eroavat huomattavasti toisistaan. Kuten aiemmin kerrottiin, puolalaiset opiskelijat ovat kasvaneet kouluympäristössä, jolle drillitehtävät ovat tyypillisempiä. Voidaan keskustella siitä, onko tämäntyyppisistä tehtävistä hyötyä opettamisteorian kannalta. Niihin tottuneet opiskelijat tarvitsevat kuitenkin joskus myös itselleen tuttuja työskentelytapoja. Yleisesti ottaen opiskelutapojen täydellinen ja yhtäkkinen muutos voi olla ongelmallista ja hyödytöntä opiskelijoille. Yksi opiskelijoista myöntää, että jopa neljännen ja viidennen vuoden opiskelijat kaipaavat joskus kieliopin kertausta ja harjoittelua.

## 5.8 Opettaja ei ole erehtymätön

**ope2:** ”Se, että opettaja tekee virheitä ja myöntää sen, saattoi myös aiheuttaa opiskelijoissa hämmennystä.”

Kulttuureissa, joissa epävarmuuden välttäminen on vahvaa, ja opettajan asema korkea, opettajan odotetaan usein tietävän kaiken, mikä liittyy hänen aineeseensa. Opettajan

auktoriteetti perustuu hänen tietoonsa ja erehtymättömyyteensä. Jotkut yliopisto-opettajista käyttävät jopa tahallaan vaikeasti ymmärrettävää tieteellistä kieltä vaikuttaakseen erityisen ammattimaisilta (Hofstede 2001: 163). Ajatellaan, että vain pitkät lauseet ja vaikeat käsitteet ovat riittävän monimutkaisia puhuttaessa vakavista asioista, toisin kuin heikon epävarmuuden välttämisen maissa, joissa myös monimutkaisista ongelmista yritetään puhua selkeästi ja yksinkertaisesti.

Vahvan epävarmuuden välttämisen maissa opettaja, joka tekee virheitä tai ei osaa vastata opiskelijoiden kysymyksiin, ei ole kunnioituksen arvoinen. Jos opiskelija huomaa tietävänsä aiheesta enemmän kuin opettaja, hän ei pidä opettajaa ammattitaitoisena eikä ota vakavasti sitä, mitä opettaja sanoo.

Tähän liittyy myös se, ettei opettajan teorioita saa kyseenalaistaa. Voi olla, että opettajan omat teorit eivät ole edes ajankohtaisia, tai että aiheeseen on monta eri lähestymistapaa. Opiskelijoita kuitenkin vaaditaan opiskelemaan ja kirjoittamaan tenteissä vain niistä, jotka ovat tietyn opettajan mukaan oikeita. Hofsteden mukaan (2001: 162–163), maissa, joissa epävarmuuden välttäminen on korkealla tasolla, jatko-opiskelijalla voi olla jopa vaikeuksia ohjaajan löytämisessä, sillä ohjaaja vaatii opiskelijaa olemaan tutkitusta aiheesta samaa mieltä kanssaan. Oma-aloitteisuus ei ole tervetullutta.

Vahvan epävarmuuden välttämisen maissa on myös tavallista, ettei anneta monitulkintaisia kysymyksiä, vaan aina on oltava yksi ja ainoa oikea vastaus. Oppijan on siis aina osattava yksi oikea vastaus. Siinä tapauksessa myös opettajan on tiedettävä se ja hänen tulisi vastata aina samalla tavalla opiskelijoiden kysymyksiin (tässä pitäisi huomata, että joskus opiskelijat luottavat opettajaan niin, etteivät edes uskalla kysyä lisäkysymyksiä).

Puolassa, jossa epävarmuuden välttäminen on erittäin vahva (93 pistettä Hofsteden dimensioilla), voi myös huomata tämän tendenssin. Se kuitenkin liittyy enemmän vanhempiin opettajiin, joilla on suurempi valtaetäisyys opiskelijoihin nähden, ja joille opettajan auktoriteetin säilyttäminen on erittäin tärkeää. Nykyään monilla nuorilla opettajilla on erilainen lähestymistapa ja jotkut heistä pyrkivät olemaan enemmän opiskelijoiden ystäviä kuin auktoriteetteja.

Haastattelemieni opiskelijoiden mielestä rento tunnelma tunneilla ja opettajan ystävällisyys auttavat opiskelemaan ja innostavat esimerkiksi kysymään lisää aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Puolalaiset opiskelijat arvostavat sitä, että suomalaiset opettajat ovat heidän kanssaan rehellisiä. Opiskelijoiden mielestä suomalaiset opettajat eivät pelkää tunnustaa, etteivät tiedä tai muista jotakin asiaa. He kuitenkin myös yrittävät ottaa siitä selvää ja auttaa opiskelijaa saamaan tietoa asiasta, joka kiinnostaa häntä. Tavallisesti jo

seuraavan tapaamisen aikana opettajat kertovat oikean vastauksen ja neuvovat, mistä saa enemmän tietoa asiasta. Samalla he näyttävät käytännössä sen, mistä kerrottiin aikaisemminkin: ettei ulkoa opiskeleminen ole järkevää, vaan ulkoa muistamisen sijaan on hyödyllisempää tietää mistä ja miten etsiä vastauksia ja hakea niitä tarpeen vaatiessa. He opettavat opiskelijalle miten käyttää erilaisia lähteitä ja mielellään tarjoavat keinoja tiedon syventämiseen. Se, että opettaja omalla vapaa-ajallaan etsii vastauksia opiskelijan kysymyksiin, muistaa sitten selittää asian seuraavalla tunnilla ja lisäksi usein vaivautuu esimerkiksi tuomaan tai lainaamaan opiskelijalle omia kirjojaan, on opiskelijoiden mielestä vaikuttavaa.

Opettajan itsevarmuus siitä, että hän opettaa niin hyvin kun pystyy vaikka ei tietäisikään kaikkea, sekä hänen valmiutensa oppia lisää myös opettajana, auttavat opiskelijoita luottamaan opettajaan ja kunnioittamaan häntä. Se ettei opettaja tiedä kaikkea ei haittaa, sillä kaikesta voi ottaa selvää jos vain haluaa. Yksi opiskelijoista kirjoitti: ”[suomalaiset opettajat] eivät pelkää tunnustaa tekemiään virheitä tai sitä, että eivät tiedä jotakin. Myöhemmin he aina selittävät vielä kerran kyseisen ongelman”.

Yksi opiskelijoista kertoi myös, että suomalaisilla opettajilla on ”inhimillisempi” lähestymistapa. He yrittävät ymmärtää opiskelijoiden ongelmia ja sen, että opiskelijalla on opiskelun lisäksi myös oma elämänsä joka vaikuttaa opiskelemiseen, eikä kaikki ole aina helppoa. Näyttää siltä, että opettajat osaavat nähdä epätäydellisenä ihmisenä myös itsensä, ei vain opiskelijoitaan.

## 5.9 Kulttuureista johtuvien erojen merkitys

Edellisissä luvuissa kerroin pääasiassa siitä, miten suomalainen ja puolalainen opetuskuulttuuri eroavat toisistaan. Sen perusteella voisi luulla, että opiskeleminen ja opettaminen tämänkaltaisessa kansainvälisessä ympäristössä olisi hyvin vaikeaa ja monimutkaista ja toisen kulttuurin ymmärtäminen tuottaisi paljon ongelmia. Todellisuudessa sekä opettajat että opiskelijat ovat sitä mieltä, että vaikka Puolan ja Suomen väliltä löytyy eroja, ne eivät kuitenkaan vaikuta merkittävästi opetusprosessiin.

Koska suomen kielen opiskelijoiden ryhmät ovat pieniä (noin 10–20 opiskelijaa), kaikki tuntevat toisensa ja tunnelma oppitunneilla on usein hyvin mukava ja rento. Opettajat viettävät paljon aikaa jokaisen opiskelijaryhmän kanssa ja tuntevat hyvin kaikki opiskelijat.

Kuten aiemmin kerrottiin, suomalainen sinuttelukulttuuri vähentää opiskelijan ja opettajan välistä valtaetäisyyttä, mutta myös se, että yhdessä vietetään niin paljon aikaa ja toinen tunnetaan hyvin, vaikuttaa opiskelijan ja opettajan väliseen suhteeseen positiivisesti. Sen ansiosta myös toisiin ihmisiin ja uusiin tapoihin totutaan helposti, nopeasti ja luontevasti.

Opettajien ja opiskelijoiden mielestä suurimmat kulttuurien väliset erot eivät liity käyttäytymiseen tai opetustapaan, vaan enemmän pieniin käytännön asioihin. Yllättäen suomalaisten opettajien ”erilaisuus” on opiskelijoiden mukaan arvostettavaa ja suomalaiset näyttävät joskus olevan opiskelijoiden keskuudessa jopa suositumpia kuin puolalaiset työkaverinsa, sillä he ovat aina hyvin järjestelmällisiä, tulevat ajoissa ja – mikä tärkeintä opiskelijoiden mielestä – kohtelevat kaikkia opiskelijoita samalla tavalla ja oikeudenmukaisesti.

Haastattelussa kysyin, pitivätkö opiskelijat enemmän suomalaisista vai puolalaisista opettajista. Suurin osa opiskelijoista vastasi viisaasti, ettei opettajasta pitäminen riipu hänen kansalaisuudestaan, vaan enemmän persoonallisista piirteistä ja hänen luonteestaan. Vaikka yleisesti ottaen opiskelijat pitivät suomalaisista opettajistaan, he kertoivat, että samat pitämisen kriteerit pätevät kaikkiin ihmisiin, kansalaisuudesta riippumatta. He eivät välttämättä pitäneet enemmän suomalaisista lehtoreista itsestään, mutta kyllä esimerkiksi heidän opettamistavastaan. Opiskelijat olivat myös tietoisia siitä, että tunnit suomalaisten opettajien kanssa ovat heille paljon hyödyllisempiä siitä syystä, että he ovat yhteydessä elävään ja todelliseen suomen kieleen.

Suuri osa korosti myös sitä, että moni suomen kielen laitoksen puolalainen lehtori tietää millä tavalla suomalaiset kollegat opettavat, ja yrittää opettaa suomalaisella tavalla. Opiskelijat kertoivat, että puolalaiset suomen kielen lehtorit valmistautuvat hyvin omiin kursseihinsa eikä valtaetäisyys heidän ja opiskelijoiden välillä ole enää niin suuri. Opiskelijoiden mielestä yleinen tunnelma suomen kielen laitoksella on hyvin erilainen kuin joillakin muilla laitoksilla tai muissa korkeakouluissa.

## **5.10 Valmistautuminen työhön ulkomailla, pohdintaa**

Haastattelemani opettajat myöntävät, että tavallisesti heidän täytyy itse valmistautua työhön ulkomailla. Kyseessä ei ole käytännön valmistautuminen – asunnon löytämisessä tai virallisissa asioissa auttavat usein laitos tai uudet kollegat. Uutta opettajaa ei kuitenkaan

valmisteta millään tavalla kohtaamaan uutta opetuskulttuuria ja siitä johtuvia haasteita. Se, että toisessa paikassa opetetaan eri tavalla, ei usein ole itsestään selvää. Jotkut opettajista muistavat ehkä opiskeluajoiltaan, että kulttuurien välisillä eroilla on suuri merkitys opetuksen kannalta. Joissakin kulttuureissa tehdään paljon drilliharjoituksia ja harjoitellaan pääasiassa kielioppia, toisissa taas yritetään kommunikoida opiskeltavalla kielellä mahdollisimman paljon, ottamatta huomioon kieliopillisia virheitä. Joskus voi tapahtua niinkin, että opettajan ja opiskelijoiden yhteistyö kestää pari vuotta ennen kun käy ilmi, että opettamisen tai opiskelemisen tapaan vaikuttaa kulttuurinen tausta. Usein opiskelijat ajattelevat erilaisuuden johtuvan opettajan luonteesta, eivätkä ole tietoisia siitä, että Suomessa opetetaan eri tavalla kuin Puolassa. Tietoisuus siitä, miten asiat tehdään Suomessa, on tärkeä osa kulttuuriin tutustumista. Hyvin usein opiskelijat (tai joskus opettajakaan) eivät kuitenkaan ole tietoisia eri opetuskulttuureista johtuvista eroista.

Kulttuuriset erot itsessään eivät ole huonoja eivätkä ne aina aiheuta suuria ongelmia. Jotta eri kulttuureista voisi hyödyntää niiden parhaita puolia, täytyy kuitenkin olla tietoinen niiden olemassaolosta.

Vieraan opetuskulttuurin esittely ei vie paljon aikaa, eikä ole monimutkaista. Koska joissakin tapauksissa (niin kuin juuri Puolan ja Suomen tapauksessa) kulttuurien väliset erot eivät näytä olevan kovin suuria tai merkittäviä, ne usein unohdetaan. Sen sijaan voisi säästää paljon aikaa ja helpottaa opetusprosessia, jos opetuskulttuureja vertailtaisiin keskenään ja selvitettäisiin opiskelijoille ja opettajalle, mitkä ovat mahdolliset väärinymmärtämisen kentät. Opettajan ja opiskelijan ei tarvitsisi silloin itse havaita niitä ja yrittää ymmärtää mistä ne johtuvat. Ehkä heidän suhtautumisensa opettamiseen ja opiskelemiseen olisi erilainen, jos he olisivat tietoisia heidän välillään olevista mahdollisista eroista? Tässä yhteydessä voisi pohtia myös, kenen pitäisi valmistaa opettajaa työskentelemään uudessa ympäristössä. Pitäisikö suomalaisia lehtoreita lähettävän yksikön hoitaa nämä asiat, vai hänet vastaanottavan laitoksen? Onko opettajan velvollisuutena kertoa opiskelijoille millä tavalla Suomessa opiskellaan, ja aikooko hän opettaa sen mukaan? Lisäksi – onko vastuu kulttuurisista eroista johtuvien ongelmien ratkaisemisesta opettajalla, vaan pitäisikö valmistaa myös opiskelijoita huomaamaan niitä?

Toivon, että opetuskulttuurien välisiä eroja tarkastelevat tutkimukset, kuin myös oma tutkielmani, auttaisivat tulevaisuudessa valmistautumaan toisen kulttuurin kohtaamiseen. Olisi hyvä, jos jokaisen opettajan ei tarvitsisi tehdä samaa työtä uudelleen. Mahdollisiin vaikeuksiin valmistautunut opettaja olisi luultavasti positiivisesti yllättynyt kun huomaisi, etteivät kulttuurien väliset erot aiheuta ollenkaan niin paljon vaikeuksia.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

### 6.1 Tutkimukseni tulokset

Tutkimukseni tarkoituksena oli vastata kysymykseen siitä, mitä kulttuurieroja Puolan ja Suomen välillä ilmenee ja miten ne voivat vaikuttaa oppimisprosessiin. Kuten edellisissä luvuissa pyrittiin korostamaan, kulttuurien välisiä eroja on vaikea tutkia, sillä niiden havaitsemiseen liittyy ihmisten tapojen ja eri tilanteissa käyttäytymisen arvioiminen, mikä on sidoksissa heidän persoonallisiin piirteisiinsä ja kokemuksiinsa (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen: 19–20). Tutkielmassani yritin kuitenkin selvittää, mitkä yhteen tiettyyn asiaan liittyvät havainnot ovat yhteisiä samasta kulttuurista tuleville eri ihmisille sekä pohtia, kuinka ne voivat erota piirteistä, jotka ovat yhteisiä toisesta kulttuurista tulevalle ryhmälle. Tässä työssä toinen tutkittu ryhmä koostui puolalaisista opiskelijoista, toinen taas suomen kieltä Puolassa opettavista suomalaisista lehtoreista.

Tutkielmani alussa tutustuttiin Hofsteden tutkimukseen, jossa käsitellään muun muassa Suomen ja Puolan kulttuureja. Luvussa 3.4 *Puola ja Suomi Hofsteden tutkimuksen mukaan* mainittiin Hofsteden dimensioiden perusteella oletuksia siitä, mitkä voivat olla Puolan ja Suomen välisiä kulttuurisia eroja yleisten kulttuuritutkimusten perusteella. Kerrottiin, mitä eroja voi mahdollisesti ilmetä opetuskulttuurin eri aspekteissa. Tässä luvussa pohditaan, onko näitä eroja olemassa ja miten ne käytännössä vaikuttavat opetukseen.

Aineiston analyysin perusteella voidaan vahvistaa, että kuten Hofsteden dimensioiden perusteella oletettiin, Puolassa opettajan ja opiskelijan välillä oleva valtaetäisyys on suurempi kuin Suomessa. Yleisesti voi sanoa, että puolalaiset opiskelijat ovat vähemmän itsenäisiä kuin suomalaiset, he odottavat enemmän ohjausta ja ovat riippuvaisempia opettajasta. Suomalainen opettaja taas toimii ikään kuin oppaana, joka välittää opiskelijoille tietoa. Hänen ei kuitenkaan tarvitse tietää kaikkea ja koska hän on ihminen, hän voi joskus myös erehtyä. Puolalaiset opiskelijat arvostavat sitä, että suomalaiset lehtorit ovat heidän kanssaan rehellisiä eivätkä esitä olevansa viisaampia kuin todellisuudessa ovat. He myös kohtelevat opiskelijoita tasa-arvoisesti. Hyvät opettajan ja opiskelijan väliset suhteet vaikuttavat positiivisesti oppituntien tunnelmaan ja kiinnostukseen opintoja kohtaan. Vähemmän motivoituneille opiskelijoille voi kuitenkin olla vaikeaa menestyä, kun opiskelemiseen ei pakoteta.

Hofsteden dimensioiden perusteella oletettiin, että individualismin kannalta puolalaiset ja suomalaiset opiskelijat ovat melko samanlaisia. Aineiston analyysin perusteella puolalaiset opiskelijat ovat kuitenkin vähemmän oma-aloitteisia. Itsenäisen opiskelun järjestäminen ja omien aikataulujen suunnittelemine on opiskelijoille usein hyvin vaikeaa. Suomalaisten lehtoreiden yritykset opettaa opiskelijoille itsenäistä oppimista sekä erilaisia opiskelutekniikkoja olivat suurimmaksi osaksi epäonnistuneita.

Suurimmat erot Puolan ja Suomen välillä voi Hofsteden dimensioiden mukaan olettaa olevan maskuliinisuuden dimensiolla (Suomi 26, Puola 64 pistettä). Tutkimukseni perusteella voidaan nähdä, että tässä kohdassa erot tosiaan ovat hyvin merkittäviä. Puolassa arvostetaan hyviä opiskelijoita, heitä kehuaan ja he ovat esimerkkinä muille opiskelijoille. Suomalaisille lehtoreille kaikki opiskelijat ovat yhtä tärkeitä riippumatta siitä kuinka menestyneitä he ovat, mutta he kehuvat enemmän huonompia opiskelijoita motivoidakseen heitä oppimaan sekä osallistumaan kursseille aktiivisesti. Hofsteden mukaan maskuliinisuuden kulttuureissa koulussa epäonnistuminen on opiskelijoille suuri ongelma, mutta puolalaiset opiskelijat ovat tottuneita siihen, että heitä autetaan onnistumaan. Opiskelijan ei aina tarvitse työskennellä kovasti, sillä joitakin kurseja hyväksytään ilman tentin suorittamista, jotta opiskelija pääsisi eteenpäin. Tämä on suomalaisille opettajille vaikeaa, koska he eivät voi kuvitella hyväksytyin arvosanan antamista opiskelijalle, joka ei suorittanut koetta. Puolalaiset opiskelijat arvostavat suomalaisten opettajien oikeudenmukaisuutta ja sitä, että arvosanojen antamisella on aina selvät perusteet, mutta toisaalta he voivat tulla todella epätoivoisiksi tai yrittää vaikuttaa arvosanan muuttamiseen, jos heitä uhkaa hylätyn kurssiarvosanan saaminen.

Myös epävarmuuden välttämisen dimension kannalta oletettiin eroja Puolan ja Suomen välillä. Aineiston perusteella voi todeta, että suurin opettajien havaitsema ero on opiskelijoiden avoimuudessa. Toisin kuin Suomessa, opiskelijat kertovat opettajille usein yksityiselämästään ja ongelmistaan. Puolalaisille läheisempi on myös yhden oikean vastauksen kulttuuri. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät he opiskele oppiakseen jotakin, vaan suorittaakseen jonkin tehtävän (jonka seurauksena pitäisi olla osaaminen).

Aikaorientaation näkökulmasta Puolan ja Suomen välille ei oletettu merkittäviä eroja Hofsteden tutkimuksen mukaan. Tässä suhteessa suomalaiset ja puolalaiset opiskelijat ovat tosiaan melko samanlaisia, mutta täysin eri tavalla kuin voitiin arvioida Hofsteden tutkimuksen perusteella. Vaikka he pitävät elämästä nauttimisesta, he ovat myös tietoisia sitä, että heidän menestyksensä riippuu heidän omasta työstään, toisin kuin oletettiin Hofsteden mukaan. Suomalaisten lehtoreiden mukaan puolalaiset opiskelijat vaikuttavat usein olevan ahkerampia kuin suomalaiset.

Aineiston analyysin tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisia opetuskulttuurien välisiä eroja ilmenee Puolan ja Suomen välillä. Yhteenvedon voidaan sanoa, että suurimmat erot ovat opiskelijan ja opettajan välisissä suhteissa sekä opiskelijoiden itsenäisyydessä. Puolalaisten opiskelijoiden ja suomalaisten lehtoreiden välillä oleva valtaetäisyys on paljon pienempi kuin opiskelijoiden ja puolalaisten opettajien välillä. Kuten todettiin, tämä johtuu osittain suomalaisten lehtoreiden ystävällisestä ja oikeudenmukaisesta lähestymistavasta ja osittain kielellisistä syistä – suomalaisia opettajia sinutellaan, toisin kuin puolalaisia. Suurimpana ongelmana opettajan ja opiskelijan yhteisymmärryksessä on opiskelijoiden heikko itseohjautuvuuden kyky. Puolalaiset opiskelijat odottavat opettajaltaan ohjaamista melkein kaikessa toiminnassa sekä suoria ohjeita siitä, mitä täytyy ja mitä ei saa tehdä. He odottavat myös johdonmukaisuutta ja rangaistusta huonosta käyttäytymisestäään tai velvollisuutensa laiminlyönnistä. Puolalaisille opiskelijoille on joskus myös vaikeaa erottaa kouluelämä yksityiselämästä. Heidän mentaliteettinsa mukaan hyviä välejä opettajan kanssa pitäisi seurata myös menestyminen opiskelussa sekä hyvät arvot.

Suomalaiset opettajat näyttävät opiskelijoiden silmissä avoimempina, oikeudenmukaisempina, rehellisempinä ja ystävällisempinä kuin puolalaiset. Näyttää kuitenkin siltä, että heiltä odotettaisiin hieman enemmän kurinpitoa.

Paitsi eroja oppimisen lähestymistavassa ja opiskelijoiden ja opettajien välisessä suhteessa, aineiston analyysin perusteella löydettiin myös pari muuta puolalaiselle opetuskulttuurille tyypillistä seikkaa, kuten esimerkiksi luntaaminen tai opiskelijoiden avoimuus yksityisasioiden suhteen.

Täytyy kuitenkin korostaa, että vaikka tutkielmassani keskitytään kulttuurien välisten erojen löytämiseen, siinä pyritään myös arvioimaan niiden merkitystä ja vaikutusta oppimisprosessiin. Sekä opettajat että opiskelijat pitävät yhteistyötään erittäin onnistuneena. Opiskelijat suhtautuvat positiivisesti suomalaisiin lehtoreihin. Vaikka he havaitsivat muutamia kulttuurisia eroja heidän toimintatavassaan, he ovat sitä mieltä, että kyseiset erot ovat hyvin pieniä eivätkä ne vaikuta kovin paljon opiskeluprosessiin. Opiskelijoiden mukaan positiivisten asioiden määrä on paljon suurempi kuin negatiivisten joten siksi he eivät kiinnitä niin suurta huomiota pieniin ongelmiin, joita voi ilmetä muulloinkin kun silloin, kun opettaja tulee toisesta kulttuurista. Yleisesti ottaen opiskelijat ovat hyvin tyytyväisiä suomalaisten lehtoreiden kursseihin. Niiden ansiosta he ovat yhteydessä elävään suomen kieleen, mutta he arvostavat myös suomalaisten opettajien yleistä lähestymistapaa.

Myös opettajat ovat sitä mieltä, ettei yhteistyössä puolalaisten opiskelijoiden kanssa ilmene suuria ongelmia, jotka vaikuttaisivat merkittävästi opetukseen. He myöntävät, että



puolalainen yliopisto on työpaikkana hieman erilainen kuin suomalainen, johon he ovat tottuneet, ja se tuottaa heille joskus ongelmia. On myös ymmärrettävää, että ulkomailta tuleville lehtoreille sopeutuminen uusiin olosuhteisiin on vaativampaa kuin opiskelijoille uuteen opettajaan tottuminen. Opettajista voi myös tuntua, että he ovat vastuussa opiskelijoiden menestymisestä ja he muutenkin suhtautuvat työhönsä vakavammin kuin opiskelijat. Kuitenkin myös opettajien mielestä yhteisymmärrys opiskelijoiden kanssa syntyy helposti ja kulttuurisista eroista johtuvat ongelmat ovat vähämerkityksisiä. Yhden opettajan mielestä erot ovat niin pieniä, ettei niitä kannata edes tutkia.

Tutkimukseni aihe syntyi siitä, että joissakin tapauksissa kulttuurien välisiä eroja ei oteta kovin paljon huomioon. Esimerkiksi Suomen ja Puolan välillä ei tavallisesti huomaa suuria eroja, eikä niihin kiinnitetä huomiota. Tutkimukseni tulosten perusteella voi todeta, että yleinen kuva Suomen ja Puolan välisistä eroista on jossain määrin oikea ja kulttuurieroja ei ole helppo huomata. Molempien maiden asukkaat voivat ymmärtää toisiaan eikä kulttuurin vuoksi synny kovin paljon väärinymmärryksiä. Ei kuitenkaan voi olla huomaamatta, että kulttuurien väliset erot ovat silti olemassa. Puolan ja Suomen tapauksessa nämä erot eivät ehkä ole niin olennaisia kuin joidenkin muiden maiden välillä (esim. Suomen ja Venäjän), mutta ne on kuitenkin otettava huomioon erityisesti silloin, kun ne koskevat oppimista ja voivat vaikuttaa oppimiseen sekä opettamisen tuloksiin ja laatuun.

## **6.2 Tutkimus ja sen arviointi**

Tätä tutkimusta tarkasteltaessa on otettava huomioon, että kulttuurisia eroja on hyvin vaikea määritellä. Kulttuurisia piirteitä tutkitaan ihmisten käyttäytymisen ja toimimisen perusteella, ja niihin voivat vaikuttaa monet eri seikat. Erot eri kulttuurisesta taustasta tulevien henkilöiden käyttäytymisessä voidaan selittää monilla muillakin tekijöillä kuin kulttuurien välisillä eroilla. Myös samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset voivat olla hyvin erilaisia – jotkut ovat esimerkiksi avoimempia, jotkut taas ujoja. Erilaiset ryhmäkuuluvuudet ja se, millaisissa toimintaympäristöissä henkilöt kasvavat vaikuttavat yksilöiden toimintatapoihin ja arvostukseen (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen: 20).

Tutkimuksessani informanttien vastauksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi heidän luonteenpiirteensä, ikänsä tai sukupuolensa. Se, pitääkö opiskelija opettajasta henkilönä voi

vaikuttaa hänen vastauksiinsa kun hän arvostelee opettajan työtä. Eri opiskelijat opiskelevatkin eri tavalla ja se, joka toiselle on hyvä ja hyödyllinen tapa, voi olla muille ajan tuhlaamista. Opiskelijoilla on myös erilaisia taitoja ja lahjakkuuksia. Toisille opiskeleminen, kielen oppiminen tai oman työn järjestäminen on helpompaa kuin muille. Siksi jotkut opiskelijoista voivat toivoa opiskelun nopeampaa etenemistä, kun toisille kurssin vauhti voi olla liiankin nopea.

Paitsi henkilökohtaiset luonteenpiirteet, henkilön käyttäytymiseen voivat vaikuttaa perhe, josta hän tulee (esimerkiksi vanhempien suhtautuminen) sekä hänen opiskelumotivaationsa. Vaikka nämä tavat voivat olla erilaisia eri kulttuureissa, myös saman kulttuurin sisällä ne voivat erota paljonkin toisistaan.

Opiskelijat voivat siis arvioida ulkomaalaisten lehtoreiden työtä hyvin henkilökohtaisesti. Kvantitatiivisen analyysin perusteella voitiin kuitenkin olettaa, mitkä piirteet ovat yleisiä kaikille samasta kulttuurisesta taustasta tuleville opiskelijoille, ja sen perusteella niitä voidaan pitää kulttuuriin liittyvinä.

Myös opettajien vastauksiin voivat vaikuttaa eri seikat. Tutkimieni opettajien ryhmään kuului 4 naista ja 1 mies. Naisten vastaukset olivat laajoja ja he kertoivat melko avoimesti omista tunteistaan ja vaikeuksistaan sekä lisäsivät omia kommentteja. Miehen vastaukset olivat lyhyitä ja konkreettisia. Voidaan pohtia, johtuuko tämä eri sukupuolille tyypillisistä eroista eli esimerkiksi siitä, että miehiä pidetään yleensä vähemmän tunteellisina kuin naisia, eivätkä he aina huomaa vaikeuksia, pidä niitä tärkeinä tai eivät halua tunnustaa heikkouksiaan. Toisaalta samaan asiaan voi yhtä hyvin vaikuttaa myös se, että neljä viidestä opettajista tunsivat minut ja halusivat auttaa minua tutkimustyössäni eli suhtautuivat positiivisesti haastatteluun. Viidennen, miesopettajan vastauksien perusteella taas voi arvata, että hän oli ehkä negatiivisesti suhtautunut aiheeseen, jota hän ei pitänyt olennaisena tai ajatteli sen olevan liioiteltua. Erot, jotka huomasin eri opettajien samaan asiaan liittyvissä vastauksissa, ovat hyvä esimerkki siitä, kuinka vaikeaa on kulttuurien välisten erojen tutkiminen ja analysointi – kulttuurisia piirteitä on usein vaikea erottaa muista. Tutkijan täytyy olla hyvin varovainen tulkitessaan niitä, mutta myös lukijan olisi hyvä pitää mielessään, että eri tulkinnoissa voi olla mahdollisia poikkeavuuksia. Itse yritin analysoida aineistoni niin, että tutkimukseni tuloksista tulisi mahdollisimman luotettavia ja että ne antaisivat kaikille aiheesta kiinnostuneille hyvän ja oikean yleiskuvan Puolan ja Suomen opetuskulttuurien välisistä eroista.

### 6.3 Tutkimukseni merkitys ja sen mahdollinen jatko

Mielestäni kaikkien opettajien tavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisimman hyvälaatuista opetusta. Toivon, että tutkielmani voisi toimia oppaana ulkomaille työhön lähteville suomen kielen lehtoreille tai sellaista uraa suunnitteleville opiskelijoille. Uskon, että se voisi innostaa opettajia pohtimaan kulttuurien välisten erojen olemassaoloa ja niiden vaikutusta opetukseen, sekä auttaisi heitä valmistautumaan näiden erojen ymmärtämiseen uudessa työympäristössä.

Tästä tutkimuksesta opettajat voivat saada tietoa siitä, ettei puolalainen opetusjärjestelmä eroa kovin paljon suomalaisesta, eikä tarvitse liikaa ja turhaan varautua vaikeuksiin kun päättää lähteä Puolaan opettamaan puolalaisia opiskelijoita. Toisaalta opettajat voivat kuitenkin törmätä joihinkin erilaisuuksiin. Tutkielmani kertoo, mitä nämä eroavuudet voivat olla ja mihin pitäisi kiinnittää huomiota jos haluaa, että opiskelijat opiskelevat tehokkaimmalla tavalla ja saavat opetuksesta eniten hyötyä. Tutkielmani voi siis toimia oppaana kaikille Puolaan lähteville suomen kielen lehtoreille, mutta sen lisäksi se voi olla myös mielenkiintoinen tiedonlähde niille opettajille, joilla on jo kokemusta puolalaisessa yliopistossa työskentelemisestä ja jotka haluaisivat verrata omia kokemuksiaan tässä työssä koottuihin.

Vieraan ja toisen kielen opetuksen näkökulmasta katsoen kulttuurien välisten erojen tutkiminen on hyvin tärkeää. Kahden opetuskulttuurin vertaaminen voi auttaa kyseisissä kulttuureissa työskenteleviä opettajia, mutta voi olla myös lähtökohtana yleisempään pohdintaan ja kiinnittää huomiota siihen, miten kulttuurien väliset erot vaikuttavat kielen oppimiseen. Myös suomea toisena kielenä opettavat opettajat ovat joka päivä yhteydessä eri kulttuureista tuleviin opiskelijoihin. Opetustapaa on haasteellista muokata kaikille sopivaksi, mutta on hyvä olla tietoinen siitä, mitä opetuskulttuurien välisistä eroista johtuvia vaikeuksia eri oppijoilla voi olla. Uskon, että tutkielmani on hyvä lähtökohta pohdinnalle kulttuuristen erojen merkityksestä opetustyössä.

Lisäksi Suomen ja Puolan opetuskulttuurien vertaaminen voi mahdollisesti olla hyvä tiedonlähde kaikille niille, jotka ovat kiinnostuneita slaavilaisten kulttuurien vertaamisesta muihin. Tutkimukseni perusteella voi ehkä huomata vastaavia ilmiöitä samankaltaisissa kulttuureissa, tai pohtia mitä samanlaisia tai erilaisia eroavuuksia ilmenee kauempana Puolasta olevissa kulttuureissa.

Kulttuuristen erojen vaikutusten tutkiminen opetuskontekstissa soveltuu tietenkin muihinkin aloihin kuin suomen kielen opetukseen. Muita kieliä tai aineita ulkomailla opettavat opettajat ja muutenkin opetuslalla työskentelevät ihmiset voivat kokea keräämäni tiedot hyödyllisiksi ja sopeuttaa ne omiin olosuhteisiinsa.

Tutkimuksessani kerrotaan puolalaiselle opetuskulttuurille tyypillisistä piirteistä ja verrataan niitä suomalaiseen opetuskulttuuriin. Tätä tutkimusta voisi jatkaa tutkimalla puolalaisten maahanmuuttajien sopeutumista suomalaiseen kouluun ja mahdollisia siihen liittyviä vaikeuksia kulttuurisella taustalla. Mielenkiintoista olisi myös puolalaisten opiskelijoiden sopeutumiskykyjen, oppimistuloksien sekä kouluelämässä menestymisen vertaaminen muista maista Suomeen tulevien ulkomaalaisten tuloksiin. Tutkimukseni aikana kävi myös ilmi, että suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatiota käsitteleviä tutkimuksia ei ole kovin paljon. Tulevaisuudessa olisi myös mielenkiintoista saada tietää, mitä motivoi puolalaisia opiskelijoita opiskelemaan suomea.

Suomen kieltä opetetaan noin 30 maassa, eri puolilla maailmaa. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan suomen kielen opettamiseen liittyviä aiheita, jotka koskevat kulttuurien välisiä eroja. Olisi hyvä, jos sellaisia oppaita, joissa kerrotaan tietyn opetuskulttuurin erikoispiirteistä, olisi enemmän. Se tekisi opettajan sopeutumisprosessista helpomman ja nopeamman, sekä mikä tärkeintä, auttaisi tarjoamaan opiskelijoille paremmanlaatuista opetusta jo yhteisen työn alkuvaiheissa.

## LÄHTEET

Alatalo, Susanna 2005: *Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatio*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Balogh, Andrea 2012: *Suomalainen metallimusiikki oppimismotivaation luojana suomen kielen oppimisessa*. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Brezińska-Hubert, Marta & Olszówka, Anna 2009: *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, Część 2*. New Way Solution Bartosz Kossowski – <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/888/edukacja-miedzykulturowa-pajp-czesc-2-pdf-16004.pdf> 20.01.2013

European Commission, Eurostat 2013: *Share of non-nationals in the resident population 2011* – [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/fi](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/fi) 20.02.2015

Garam, Irma 2001: *My Finland. selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksista suomalaisissa korkeakouluissa*. Helsinki: Multiprint.

Heikkilä, Krista 2007: CIMOn tuki Suomen kielen ja kulttuurin opetukselle vuonna 2007. – T. Lehmusvaara (toim.), 2007: *Kielisiltoja maailmalle. Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaalaisissa yliopistoissa* s. 15–20. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.

Hofstede, Geert 1980: *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. California: SAGE Publications.

Hofstede, Geert 1997: *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, Geert 2001: *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* London: Sage Publications.

Hofstede, Geert 2010: *The Dimension Data Matrix*. <http://geerthofstede.nl/dimension-data-matrix> 15.03.2013

Kauppila, Juha & Tuomainen, Anne 1996: Opettajat muutoksen tulkkina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? – Antikainen, Ari & Huotelin Hannu (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria* s. 159–196. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Kiewlicz, Robert – Kakowska-Mehring Wioletta 2012. Finowie wybrali Gdansk. – <http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Finowie-wybrali-Gdansk-Stworza-100-nowych-miejsc-pracy-n55499.html> 20.1.2013

Kotus = Kotimaisten Kielten Keskus 2014: Suomen sukukielet. – <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=190> 20.02.2015

Lado, Robert 1986: How to compare two cultures. – J. M. Valdes (toim.), 1986: *Culture Bond* s. 52–63. Cambridge: Cambridge University Press.

Laihiala-Kankainen, Sirkka 1999: Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa. – S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.), *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus* s. 196–221. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Laihiala-Kankainen S., Lysakova I. P. & Rasčetina S. A (toim.) 1999: *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Latomaa, Sirkku 2006: Otteita kieli-imperialistin päiväkirjasta – suomenopettajana Yhdysvalloissa ja Venäjällä. – S. Pöyhönen, K. Hiltula (toim.), *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia* s. 47–74. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Lehmusvaara, Tiina (toim.) 2007: *Kielisiltoja maailmalle. Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaalaisissa yliopistoissa*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.

Malmberg, Raija 1996: ”Kuules johtaja” – suhtautumisesta valtaan. – L. Salo-Lee, R. Malmberg, R. Halinoja (toim.), *Me ja muut: Kulttuurienväläinen viestintä* s. 72–87. Jyväskylä: Gummerus.

Martin, Maisa 2002: Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. – S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, H. Dufva (toim.), – *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* s. 39–53. Jyväskylän yliopisto.

Mustaparta, Eila 2006: Luntaaminen – osa kulttuuriako? – S. Pöyhönen, K. Hiltula (toim.), *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia* s. 75–91. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

NS = *Nykysuomen sanakirja*. Juva: WSOY 2002.

Ojaniemi, Sirkka 2009: Vaeltavan lehtorin muistiinpanoja. – M. Vehkanen (toim.), *Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin. Suomen kielen ja kulttuurin vaikuttajan maailmalla* s.80–87. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.

OECD = *Organisation for Economic Co-operation and Development* 2014: PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. – <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> 12.02.2015

Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä : ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Pöyhönen, Sari 2006: Näkökulmia koulutus- ja opetuskulttuureihin: Pysähtymisen paikkoja tutkivalle opettajalle. – S. Pöyhönen, K. Hiltula (toim.), *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia* s.19–42. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Raanaamo, Anna Maija & Tuomikoski, Paula 1997: *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Helsinki: Opetusministeriö, Oy Edita Ab.

Raunio, Mika; Säävälä, Minna; Hammar-Suutari, Sari & Pitkänen, Pirkko 2011: Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. – P. Pitkänen (toim.), *Kulttuurien kohtaamisia arjessa* s. 17–50. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Rauste von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1994: *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Sajavaara, Kari 1982: Vieraan kielen oppiminen. – F. Karlsson (toim.) 1982: *Suomi vieraana kielenä* s. 7–22. Juva: WSOY.

- Salo-Lee, Liisa 1996: *Me ja muut: Kulttuurien välinen viestintä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sercu, Lies 2005: Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. – L. Sercu (toim.) *Foreign Language and Intercultural Competence* s. 1–18. Clevedon; Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981: *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen kielen perussanakirja*. Helsinki: Edita Oyj 2001.
- Suomen perustuslaki*. Helsinki, Eduskunnan kanslia 2000.
- Suomen suurlähetystö Varsovassa 2009: Suomalaiset Puolassa – <http://www.finland.pl/public/default.aspx?nodeid=40935&contentlan=22&culture=pl-PL> 13.3.2013
- SVT = *Suomen virallinen tilasto* 2008: Väestörakenne – [http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2008/vaerak\\_2008\\_2009-03-27\\_tie\\_001.fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2008/vaerak_2008_2009-03-27_tie_001.fi.html) 10.11.2014
- SVT = *Suomen virallinen tilasto* 2013: Väestörakenne – [http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_tie\\_001.fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001.fi.html) 10.11.2014
- Tikka, Petri 2005: The Finnicization of Quenya. – *Proceedings of the First International Conference on J.R.R Tolkien's Invented Languages OMENTIELVA MINYA 2005* s.1-13. Arda Society 2007.
- Tilastokeskus 2011: Väestörakenne 2010. – [http://stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak\\_2010\\_2011-03-18\\_tie\\_001.fi.html](http://stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak_2010_2011-03-18_tie_001.fi.html) 20.1.2013
- Tilastokeskus 2012: Väestörakenne 2011 – [http://stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak\\_2011\\_2012-03-16\\_kuv\\_004.fi.html](http://stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_kuv_004.fi.html) 20.1.2013



Townsend, Tony 2014: *International Perspectives on Teacher Education*. New York: Routledge.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

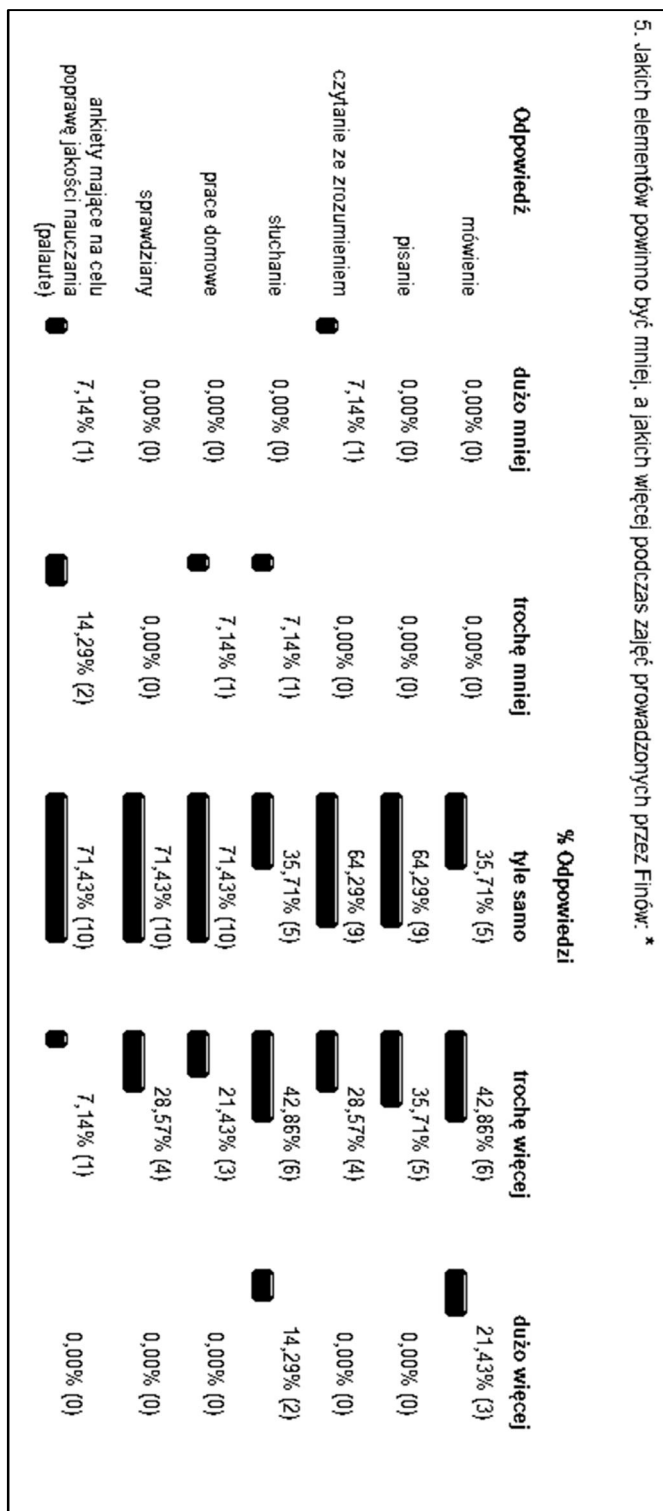
Vehkanen, Marjut 2011: Lähikuvassa suomen kielen ja kulttuurin opetus maailmalla. – J. Ketolainen (toim.), *CIMO korkeakoulutuksen kansainvälistäjänä 2011* (s. 16–19). Helsinki: Kopijyvä.

Wickramasinghe, Danture; Joannides, Vassili & Berland, Nicolas 2010: *Post-Hofstede diversity/cultural studies: what contributions to accounting knowledge?* APIRA 2010 - Sixth Asia Pacific Interdisciplinary Research in Accounting Conference, Sydney. – <http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/6743/APIRA%202010-%20Berland.pdf?sequence=1> 11.02.2015

## LIITTEET

### Liite 1: Kyselyn muoto *ankieta.pl* portaalin mukaan

*Ankieta.pl* sivuston näyttämä vastaus kysymykseen, mitä opiskelijoiden mielestä pitäisi olla enemmän/vähemmän suomalaisten opettajien kurssien aikana. Vaihtoehtoina puhuminen, kirjoittaminen, luetunymmärtäminen, kuunteleminen, kotitehtävät, kokeet ja opettajan palaute.



## Liite 2: Kysely suomen kielen lehtoreille

1. Kuinka kauan olet opettanut /opetit suomen kieltä Puolassa?

2. Oletko työskennellyt suomen kielen lehtorina muissa maissa kuin Puolassa?

Ei
Kyllä Missä:

3. Onko puolalaisten opiskelijoiden käyttäytymis- ja opiskelutapa erilainen kuin muista maista tulevien opiskelijoiden?

Millaisia eroja huomasit puolalaisten ja muiden opiskelijoiden välillä?

(esim. voiko sanoa, että puolalaiset opiskelijat ovat yleisesti laiskempia – ahkerampia – lapsekkaampia – vakavamielisempiä – muu kuin muut opiskelijat? Onko suomen kielen opiskeleminen puolalaisille helpompaa vai vaikeampaa kuin muille?)

*Jos et ole opettanut suomea muualla kuin Puolassa voit verrata puolalaisia myös suomalaisiin opiskelijoihin, jotka muistat esimerkiksi harjoittelun ajalta tai omasta koulustasi.*

4. Miten valmistauduit työhön Puolassa?

Luin jotakin Puolasta yleisesti (paikasta mihin olin menossa, kulttuurista, ruoasta, historiasta jne.)
Keskustelin puolalaisten kanssa (kavereiden, kollegojen, työnantajan) minkälainen Puola ja puolalaiset ovat ja mitä he odottavat minulta
Ennen työn alkua minulla oli kurssi, (esim. työnantajan järjestämä) jonka aikana puhuttiin opettamiskulttuurista, -teoriasta, -säännöistä
Muu:

5. Uuden työn aloittaminen aiheuttaa usein stressiä. Uusi työpaikka oli täysin vieraassa ympäristössä ja opiskelijat olivat ulkomaalaisia. Miten nämä asiat vaikuttivat tunteisiisi?

6. Tiesitkö joitakin stereotyyppioita puolalaisista? Millaisia? Ovatko ne kokemuksiesi perusteella oikeita?

7. Millainen opetussuunnitelma sinulla oli?

Ei mitään (valmistauduin ennen tuntia opiskelijoiden tarpeiden mukaan)			
Minulla oli valmis ohjelma jo ennen Puolaan tuloani:			
<table border="1"> <tr> <td>Oma ohjelma</td> </tr> <tr> <td>Suomalaisen työnantajan odotusten mukaan</td> </tr> <tr> <td>Puolalaisen työnantajan odotusten mukaan</td> </tr> </table>	Oma ohjelma	Suomalaisen työnantajan odotusten mukaan	Puolalaisen työnantajan odotusten mukaan
Oma ohjelma			
Suomalaisen työnantajan odotusten mukaan			
Puolalaisen työnantajan odotusten mukaan			

	Sain valmiin opetusohjelman puolalaiselta / suomalaiselta työnantajalta, jonka perustella minun täytyi valmistella kurssia
	Muu:

### 8. Kun aloitin työn opiskelijoiden kanssa

	Opetin ohjelman mukaisesti:				
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>ei ollut tarvetta muuttaa sitä</td> </tr> <tr> <td></td> <td>en huomannut, että ehkä oli tarve muuttaa sitä</td> </tr> </table>		ei ollut tarvetta muuttaa sitä		en huomannut, että ehkä oli tarve muuttaa sitä
	ei ollut tarvetta muuttaa sitä				
	en huomannut, että ehkä oli tarve muuttaa sitä				
	Minun täytyi muuttaa ohjelmaani koska: (esim. opiskelijoiden taso oli erilainen kuin luulin – ohjelmani ei ollut heille kiinnostavaa – heillä oli erilaisia odotuksia kuin luulin)				

9. Mikä on sinun mielestäsi erittäin vaikeaa puolalaisille, kun he opiskelevat suomen kieltä? Mistä se johtuu?

10. Mikä on helppoa puolalaisille, kun he opiskelevat suomea? Mistä se sinun mielestäsi johtuu?

11. Mikä on tyypillistä puolalaisten opiskelijoiden käyttäytymisessä yliopistolla? (esim. Ovatko he usein myöhässä, ovatko he ujoja, juttelevatko / syövätkö he tunnin aikana jne.)  
Onko heidän käyttäytymistapa erilainen tai samanlainen kun suomalaisessa yliopistossa? Mikä on erilaista?

12. Millaisia kulttuurisista eroista johtuvia hassuja / outoja / epämukavia tilanteita tapahtui työsi aikana?

13. Häiritsikö opiskelijoiden käyttäytyminen opetuksen aikana? Millä tavalla?

#### Sanoitko tästä opiskelijoille?

	Ei – miksi ei?
	Kyllä – mikä oli heidän reaktio?

14. Kun huomasit erilaisuuksia puolalaisten opiskelijoiden käyttäytymisessä, sanoitko tästä esim. puolalaisille kollegoille? Ajatteletko, että ne tavat ovat tavallisia kaikille puolalaisille opiskelijoille vai tapauskohtaisia (sinun opiskelijasi käyttäytyivät tällä tavalla vain sinun kurssin aikana)?

Oliko muilla suomalaisilla / puolalaisilla opettajilla samoja ongelmia?

15. Minkälaiset suhteet olivat sinun ja opiskelijoiden välillä? Ovatko ne samanlaisia kuin tavallisesti suomalaisissa yliopistoissa?

Onko Puolassa enemmän / vähemmän etäisyyttä opiskelijan ja opettajan välillä?

16. Puolassa teititellään opettajaa. Muuttuuko opettajan ja opiskelijan välinen suhde, jos opiskelija saa sinutella suomalaista opettajaa? Ajatteletko, että opiskelijoilla on samanlaiset suhteet puolalaisten opettajien kanssa kuin kanssasi? Jos ei, johtuuko se sinuttelemisestä vai jostakin muusta syystä (esim. ikäerosta)?

17. Oliko sinun käyttäytyminen tuntien aikana aivan samanlainen kuin muissa tilanteissa? Vai olitko ankarampi vai lempeämpi puolalaisten opettamisessa? Miksi?

18. Tapasitko opiskelijoitasi muissa tilanteissa kuin yliopistossa? Käyttäytyivätkö he silloin eri tavalla verrattuna yliopiston ympäristöön? Mikä oli erilaista?

19. Kuinka paljon vaadit opiskelijoistasi:

- kuinka usein heillä oli kotitehtäviä:
- kuinka usein heillä oli tentti:
- kuinka usein ja millä tavalla tarkistit opiskelijoiden uutta tietoa:
- kuinka usein opiskelijat antoivat palautetta kurssista:

20. Mitä teit, jos opiskelija ei ollut valmistautunut tuntiin / hän ei ollut tehnyt kotitehtäviä / hänellä oli paljon poissaoloja?

Oliko sellainen tilanne poikkeuksellinen vai tapahtui sitä yleisesti ja usein?

21. Muistatko vielä opiskelijoiden kurssin lopussa antamia palautteita? Mihin he yleisesti ottaen olivat tyytyväisiä ja mistä he valittivat?

Muita kommentteja:

### **Liite 3: Kysely suomen kieltä opiskeleville puolalaisille opiskelijoille**

*Kysely lähetetty opiskelijoille puolan kielellä. Sen muoto [ankietka.pl](#) –portaalin kautta näkyy liitteessä 1.*

1. *Kuinka kauan olet opiskellut suomen kieltä?*
2. *Pidätkö suomalaisista lehtoreista enemmän vai vähemmän kuin puolalaisista opettajista? Miksi?*
3. *Pidätkö suomalaisia lehtoreita parempina opettajina kuin puolalaisia? Miksi?*
4. *Ovatko suomalaisten opettajien opetusmenetelmät parempia kuin puolalaisten opettajien?*  
*Kyllä – miksi?*  
*Ei – miksi?*
5. *Mitä pitäisi olla enemmän ja mitä vähemmän suomalaisten opettajien kursseilla?*

- Puhuminen*
- Kirjoittaminen*
- Kuunteluharjoitukset*
- Lukeminen*
- Kotitehtävät*
- Testit, kokeet*
- Palautteet*

6. *Mitä muita työ- tai tehtävämuotoja pitäisi olla mielestäsi enemmän suomalaisten lehtoreiden kurssien aikana?*
7. *Mikä on sinulle helppoa ja mikä on erittäin vaikeaa suomen kielen oppimisessa? Entä yleisesti puolalaisille jotka opiskelevat suomen kieltä?*
8. *Minkälaiset ovat suhteet suomalaisten opettajien ja puolalaisten opiskelijoiden välillä? Ovatko ne samanlaisia kuin puolalaisten opettajien kanssa vai läheisempiä/etäisempiä?*
9. *Millainen tunnelma on suomalaisten opettajien tunneilla? Onko suomalaisten opettajien kursseilla enemmän vai vähemmän vapautta kuin puolalaisten opettajien kursseilla?*
10. *Vaativatko suomalaiset opettajat opiskelijoilta enemmän vai vähemmän kuin puolalaiset?*
11. *Kerro suomalaisten lehtoreiden kurssien plussat:*  
...
12. *Kerro suomalaisten lehtoreiden kurssien miinukset:*  
...
13. *Millä tavalla suomalaisten opettajien käyttäytyminen eroaa puolalaisten opettajien käyttäytymisestä (ovatko he esim. täsmällisempiä, ankarampia, eivät kiinnitä huomiota lunttaamiseen jne.)?*
14. *Onko sinun käyttäytymisesi samanlaista suomalaisten ja puolalaisten opettajien pitämien kurssien aikana? Jos se on erilaista, miksi? Millä tavalla?*
15. *Tapahtuiko suomen kielen opintojesi aikana kulttuurisista eroista johtuvia hassuja / outoja / epämieluisia tilanteita tai väärinymmärryksiä? Millaisia?*