

Iina Mäkelä

AKATEEMINEN KULTTUURI SUOMESSA ITÄAASIALAISTEN OPIKELIJOIDEN SILMIN

Näkemyksiä Suomessa opiskelusta ja opintoihin
integroitumisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Iina Mäkelä: Akateeminen kulttuuri Suomessa itäaasialaisten opiskelijoiden silmin: Näkemyksiä Suomessa opiskelusta ja opintoihin integroitumisesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteet

Maaliskuu 2023

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä Itä-Aasiasta Suomeen opiskelemaan muuttaneilla kansainvälisillä tutkinto-opiskelijoilla on suomalaisesta akateemisesta kulttuurista sekä sitä, miten kulttuurierot korkeakoulutuksessa vaikuttavat opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen Suomessa. Kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia on tärkeä tutkia, sillä Suomi tarvitsee tulevaisuudessa lisää korkeakoulutettuja osaajia ulkomailta, ja Itä-Aasiasta on 2000-luvulla muuttanut merkittävä määrä ihmisiä Suomeen opiskelemaan korkeakoulututkintoa.

Tutkimuksen teoreettisena taustana on käytetty Hofsteden kulttuurien ulottuvuuksien teoriaa sekä Cortazzin ja Jinin määrittelyä akateemisesta kulttuurista ja siihen liittyvistä kulttuurin osa-alueista. Akateeminen kulttuuri on järjestelmä käytänteitä ja odotuksia siitä, miten yksilöiden tulisi suoriutua akateemisesti ja akateemisessa ympäristössä. Näiden lisäksi opintoihin kiinnittymisen teorioiden avulla taustoitetaan sitä, miten toisenlaiseen akateemiseen kulttuuriin sopeutuminen vaikuttaa opintoihin integroitumiseen. Vahva opintoihin kiinnittyminen opiskeluaikana on yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen, opintojen sujuvaan etenemiseen ja myönteiseen suhtautumiseen opiskeluyhteisöään kohtaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2022 haastatteleamalla yhdeksää Suomessa opiskelevaa Itä-Aasiasta muuttanutta yliopisto-opiskelijaa. Teemahaastattelujen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysi jaettiin kahteen osaan: ensimmäinen osa käsitteli opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta akateemisesta kulttuurista, ja toinen osa käsitteli niitä tekijöitä, jotka edistivät tai hankaloittivat opiskelijoiden integroitumista opintoihin ja suomalaiseen yhteiskuntaan.

Tulokset osoittavat, että itäaasialaiset opiskelijat sopeutuvat Suomeen varsin hyvin, ja he näkivät suomalaisen akateemisen kulttuurin pääosin positiivisessa valossa. Opiskelijat kokivat opintonsa Suomessa joustaviksi ja vähemmän stressaaviksi kuin kotimaissaan sekä kokivat vähemmän sosiaalisia paineita ja olivat motivoituneita oppimaan asioita syvemmin. Toisaalta suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin liittyvät itsenäisyyden kulttuuri ja aktiivisuuden vaade sekä Suomen erilainen vuorovaikutuskulttuuri saattavat hankaloittaa itäaasialaisten opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin. Ymmärrys itäaasialaisten opiskelijoiden kokemuksista Suomessa voi auttaa korkeakouluja ja muita kansainvälisten opiskelijoiden parissa työskenteleviä toimijoita edistämään itäaasialaisten opiskelijoiden integroitumista suomalaisiin yliopisto-opintoihin ja yhteiskuntaan.

Avainsanat: kansainväliset opiskelijat, akateeminen kulttuuri, opintoihin kiinnittyminen, Itä-Aasia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

lina Mäkelä: Academic culture in Finland through eyes of East Asian students: Views on studying and academic engagement in Finland

Master's Thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Lifelong Learning and Education

March 2023

This qualitative study investigated East Asian international students' perceptions of Finnish academic culture, and how cultural differences in higher education affect students' engagement to their studies in Finland. The Finnish labor market needs more international talents in the future, and a significant number of people from East Asia have already migrated to Finland to study for a degree in the 21st century. Therefore, it is important to study the experiences of international students who come to Finland to pursue a higher education degree.

Hofstede's cultural dimensions theory and Cortazzi and Jin's definition of academic culture and related aspects of culture have been used as theoretical background for the thesis. Academic culture is a system of practices and expectations about how individuals should perform academically and in academic environment. In addition, theories of academic engagement are used to explain how adaptation to a different academic culture affects academic integration. Strong academic engagement during the studies is associated with better academic performance, smooth progression in studies and positive attitudes towards the study community.

The data were collected by interviewing nine university students who had migrated from East Asia to Finland to pursue a degree. The thematic interviews were conducted in the autumn of 2022. The data were analyzed using data-driven content analysis. The analysis was divided into two parts: the first part explored the students' perceptions and experiences of Finnish academic culture, and the second part dealt with the factors that promoted or complicated the students' integration into their studies.

The findings suggest East Asian students adapt relatively well to Finland, and they see Finnish academic culture mainly in a positive light. The students perceive their studies in Finland as flexible and less stressful than academic studies in their home countries. Students experience less social pressure and are motivated to learn about study contents. However, the culture of independence and active participation in Finnish universities, as well as the different ways of interaction, can make it more difficult for East Asian students to integrate into their studies and society in Finland. Understanding the experiences of East Asian students in Finland can help higher education institutions and other actors working with international students to support the integration into Finnish university studies and society.

Keywords: international students, academic culture, student engagement, East Asia

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISYYS JA KANSAINVÄLISET OPISKELIJAT 10	
2.1	Globalisoituvaa korkeakoulutusta	10
2.2	Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälisyys	12
2.3	Kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen.....	13
3	AKATEEMINEN KULTTUURI SUOMESSA JA ITÄ-AASIASSA	17
3.1	Hofsteden kulttuurien ulottuvuudet	17
3.1.1	<i>Individualismi ja kollektivismi</i>	18
3.1.2	<i>Valtaetäisyys</i>	19
3.1.3	<i>Pitkän tähtäimen orientaatio ja lyhyen tähtäimen orientaatio</i>	20
3.2	Cortazzin ja Jinin kolmijako.....	21
3.2.1	<i>Akateemiset kulttuurit</i>	21
3.2.2	<i>Kommunikaatiokulttuurit</i>	23
3.2.3	<i>Oppimisen kulttuurit</i>	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	27
4.2	Tieteenfilosofiset lähtökohdat	28
4.3	Aineistonkeruu	29
4.3.1	<i>Informantit</i>	30
4.3.2	<i>Teemahaastattelu</i>	31
4.3.3	<i>Monikulttuurisen haastattelun erityispiirteet</i>	33
4.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	35
5	TULOKSET	40
5.1	Itäaasialaisten opiskelijoiden käsitykset suomalaisesta akateemisesta kulttuurista .	40
5.1.1	<i>Suomalaisen akateemisen kulttuurin pääpiirteet</i>	40
5.1.2	<i>Yliopisto-opintojen käytänteet</i>	44
5.1.3	<i>Opettajan rooli</i>	48
5.2	Opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät	53
5.2.1	<i>Positiiviset tekijät</i>	53
5.2.2	<i>Negatiiviset tekijät</i>	55
5.2.3	<i>Neutraalit tekijät</i>	58
6	POHDINTA	60
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	60
6.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia	67
6.3	Tiedon hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia	73
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	83
	Liite 1: Saatekirje.....	83
	Liite 2: Haastattelurunko	84

TAULUKOT

TAULUKKO 1. ESIMERKKI ALKUPERÄISILMAUSTEN REDUSOINNISTA 37

**TAULUKKO 2. ESIMERKKI PELKISTETTYJEN ILMAUSTEN KOKOAMISESTA
ALAKATEGORIOIKSI JA ALAKATEGORIOIDEN KOKOAMISESTA YLÄKATEGORIOIKSI 38**

1 JOHDANTO

Korkeakoulutuksen kiihtyvä kansainvälistyminen ja opiskelijaliikkuvuuden lisääntyminen luovat tarvetta tarkastella akateemisen kulttuurin eroja korkeakoulutuksessa. Erot opiskeluun liittyvissä vuorovaikutustilanteissa, oppimisen päämäärissä sekä tavoissa vaihtelevat paitsi globaalisti ja alueittain myös saman oppilaitoksen sisällä. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan Suomessa opiskelevien Itä-Aasiasta muuttaneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvia käsityksiä suomalaisesta akateemisesta kulttuurista. Akateemiset kulttuurit ovat järjestelmä käytänteitä, uskomuksia ja odotuksia siitä, miten yksilöiden tulisi suoriutua akateemisesti ja akateemisessa ympäristössä (Cortazzi & Jin, 2002). Tämän lisäksi pureudutaan siihen, miten mahdolliset erot akateemisessa kulttuurissa eri maiden välillä vaikuttavat itäaasialaisten opiskelijoiden sopeutumiseen ja kiinnittymiseen opintoihinsa Suomessa.

Elämme ja kasvamme kulttuurimme ja kulttuureidemme keskellä. Kulttuuri vaikuttaa kokemuksiimme, uskomuksiimme ja arvoihimme, ja suhteemme omaan sekä muihin kulttuureihin rakentuu elämämme mittaan (Puukari & Korhonen, 2013). Globalisaation ja lisääntyvän muuttoliikkeen vuoksi ihmiset eivät ole nykypäivänä kosketuksissa vain omaan kulttuuriinsa, vaan kulttuuriset kohtaamiset arjen toimintatilanteissa ovat myös Suomessa väistämättömiä (Korhonen, 2013b). Tämä näkyy myös korkeakouluissa, sillä globaali liikkuvuus korkeakouluopintojen perässä kotimaan ulkopuolelle on kasvanut 2000-luvulla merkittävästi (OECD, ei pvm.).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Suomen akateemisen kulttuurin näyttäytymistä itäaasialaisesta perspektiivistä. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) aluejaottelun mukaan Itä-Aasiaan katsotaan kuuluvaksi Kiinan kansantasavalta (mukaan lukien Hong Kongin ja Macaon erityishallintoalueet), Etelä-Korea, Pohjois-Korea, Japani ja Mongolia (Yhdistyneet Kansakunnat, ei pvm.). Itä-Aasiaan katsotaan usein kuuluvaksi myös Taiwan, vaikka alueen geopoliittisen aseman vuoksi sitä ei YK:n listauksesta löydy. Tähän tutkimukseen osallistuneet

informantit olivat kotoisin Kiinasta, Hong Kongista, Japanista sekä Etelä-Koreasta.

Päädyin tutkimaan itäaasialaisten opiskelijoiden kokemuksia kolmesta syystä. Ensinnäkin Suomeen tarvitaan osaajia ulkomailta. Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa kansainväliset opiskelijoiden määrän kasvattaminen 15 000 uuteen kansainväliseen korkeakouluopiskelijaan vuosittain vuoteen 2030 mennessä nimetään toimenpiteeksi, jonka avulla pyritään kasvattamaan Suomen koulutustasoa ja korkeakoulutettujen osaajien määrää tilanteessa, jossa suomalainen väestö vanhenee ja kansallinen huoltosuhde vaarantuu (Valtioneuvosto, 2021). Määrä on noin kolminkertainen vuoteen 2019 verrattuna, jolloin noin 5000 uutta ulkomaalaista tutkinto-opiskelijaa aloitti opintonsa suomalaisessa korkeakoulussa (Opetushallitus, ei pvm.-a).

Toiseksi, olin itse vaihdossa Etelä-Koreassa syksyllä 2021, ja huomasin, että vaikka koulutus on sisällöltään ja rakenteeltaan melko samanlaista kuin Suomessa, oli opetuksen ja koulutuksen sosiaaliset käytänteet varsin erilaisia. Esimerkiksi opettajan kunnioitus koetaan Etelä-Koreassa erittäin tärkeäksi, eikä ollut sopivaa olla eri mieltä tai antaa kriittistä palautetta opettajalle luennolla. Tämä aiheutti länsimaalaisille (itseni mukaan lukien) hieman ongelmia ja epä mukavia tilanteita, kun kaksi tapaa toimia törmäsivät. Kolmanneksi, omassa kandidaatin tutkielmassani (Mäkelä, 2020), jossa tutkin Suomessa asuvien kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, kävi ilmi, että etenkin aasialaiset haastatellut kokivat suomalaisen korkeakoulutuksen itseohjautuvuuden vaateen hankalana ja opintoihin kiinnittymiseen negatiivisesti vaikuttavana asiana.

Korkeakoulujärjestelmien toimintaan vaikuttaa kansallinen tiede- ja koulutuspolitiikka (Okamoto, 2016), ja poliittisilla päätöksillä voi siten olla vaikutusta kansalliseen akateemiseen kulttuuriin ja koulutuksen päämääriin. Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa linjataan kansainvälisten opiskelijoiden työllistymisestä ja korkeakoulujen roolista opiskelijoiden integroimisesta seuraavasti ”Korkeakoulut integroivat kansainväliset osaajat korkeakouluihin, suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään yhteistyössä elinkeinoelämän ja julkisen sektorin työnantajien kanssa. Tutkinnon suorittaneista ulkomaalaisista opiskelijoista 75 prosenttia työllistyy suomalaisille

työmarkkinoille.” (Valtioneuvosto, 2021). Vuonna 2019 toteutetun Eurostudent VII tutkimuksen mukaan Suomessa opiskelevista kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista kuitenkin vain noin puolet on suunnitellut Suomeen jäämistä ja työllistymistä valmistumisen jälkeen (Juusola, Nori, Lyytine & Kivistö, 2021). Suomeen tarvitaan kansainvälisiä osaajia huoltosuhteen tasapainottamiseksi, minkä vuoksi olisikin tärkeää tarkastella tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten tyytyväisiä opiskelijat ovat opintoihinsa ja elämäänsä Suomessa.

Tutkimuksen rajaaminen itäaasialaisiin johtuu edellä mainittujen syiden lisäksi siitä, että Itä-Aasiassa on melko erilainen kulttuuri Suomeen nähden, etenkin kun kulttuureja tarkastellaan Geert Hofsteden määrittämien kulttuuristen ulottuvuuksien yhteiskunnan hierarkkisuutta, valtaetäisyyttä tai pitkän tähtäimen orientaatiota (Hofstede, 2001). Kiinalaiset ovat myös suurin yksittäinen ryhmä, joka opiskelee suomalaisissa korkeakouluissa (Opetushallitus, ei pvm.-a), minkä vuoksi on tärkeää ymmärtää niitä koulutuksen kulttuurisia tekijöitä, jotka voivat hankaloittaa näiden opiskelijoiden opintoja tai aiheuttaa kulttuurishokkia. Kulttuurieroja tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeä ymmärtää, ettei Itä-Asia ole homogeeninen alue, eikä yleistyksiä kulttuurista piirteistä ole mahdollista vetää.

Kansainvälisten, Aasiasta muuttaneiden kansainvälisten opiskelijoiden sopeutumisesta akateemisiin opintoihin on tehty paljon tutkimusta englanninkielisissä maissa, ja monissa näistä tutkimuksissa on tullut ilmi, että aasialaiset opiskelijat sopeutuvat akateemiseen ympäristöön verrokkejaan hitaammin (kts. Burns, 1991; Redmond & Bunyi, 1993). Suomessa tutkimusta itäaasialaisten kansainvälisten opiskelijoiden sopeutumisesta suomalaiseen akateemiseen maailmaan on kuitenkin vähän, minkä vuoksi aihetta on tärkeä tutkia.

Tutkielman luvuissa 2 ja 3 esitellään tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja aiempaa tutkimusta muun muassa aasialaisista kansainvälisistä opiskelijoista, opintoihin kiinnittymisestä ja akateemisten kulttuurien eroista. Luvussa 2 käsitellään erityisesti globalisoituvaa korkeakoulutusta Suomessa ja maailmalla sekä suomalaista korkeakoulupolitiikkaa ja kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä tehtyä aiempaa tutkimusta. Tämä tutkimus nojaa teoriataustaltaan Hofsteden kulttuurien ulottuvuuksien teoriaan (Hofstede, 2001) sekä Cortazzin ja Jinin määritelmiin akateemisesta kulttuureista, kommunikaatiokulttuureista ja oppimisen kulttuureista (Cortazzi & Jin, 2002), joita

esitellään tarkemmin luvussa 3. Luvussa 4 käydään läpi tutkimuksen tavoite ja tieteenfilosofiset lähtökohdat sekä haastatteluaineiston keräämiseen ja analysointiin liittyviä asioita. Aineisto on kerätty puolistrukturoiduin teemahaastatteluin itäaasialaisilta opiskelijoilta, ja luvussa esitellään myös monikulttuuriseen haastatteluun liittyviä erityispiirteitä. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa 5 kahdessa osassa siten, että ne vastaavat kahteen tutkimuskysymykseen. Luku 6 sisältää tutkimuksen johtopäätökset sekä pohdintaa tutkimuksen tuloksista, rajoituksista ja luotettavuudesta. Lopuksi esitellään tulosten pohjalta luotuja ehdotuksia tiedon hyödyntämisestä sekä jatkotutkimusehdotukset.

2 KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISYYS JA KANSAINVÄLISET OPISKELIJAT

Korkeakoulutus on 1900- ja 2000-luvuilla kansainvälistynyt nopeasti osana laajempaa yhteiskunnallista globalisaatiokehitystä. Tässä luvussa esitellään korkeakoulutuksen kansainvälistymiskehitystä sekä maailmanlaajuisena ilmiönä että suomalaisen korkeakoulutuksen näkökulmasta. Korkeakouluyhteisöjen monimuotoistuminen sekä lisääntynyt opiskelijaliikkuvuus luovat myös tarvetta tutkia kansainvälisten opiskelijoiden kiinnittymistä korkeakouluopintoihin, ja kiinnittymistä tarkastellaan tarkemmin luvussa 2.3.

2.1 Globalisoituva korkeakoulutus

Maailman kiihtyvä globalisoituminen viime vuosikymmenien aikana on vaikuttanut voimakkaasti myös korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen ja akateemisten yhteisöjen monikulttuurisuuteen. Matti Wibergin määritelmän (2011) mukaan globalisaatio (eng. globalization) on prosessi, jossa maantieteen merkitys sosiaalisille ja kulttuurisille järjestelmille pienenee, ja päätöksentekojärjestelmät, markkinat ja viestimet muuttuvat asteittain koko maailman käsittäviksi. Wibergin mukaan globalisaatio vaikuttaa tapoihin, kulttuureihin ja arvoihin, luo maailmanlaajuisia taloudellisia verkostoja sekä lisää valtioiden välistä keskinäisriippuvuutta. Termiä monikulttuurisuus (eng. multiculturalism) käytetään taasen kuvaamaan yhteiskunnan tai yhteisön etnistä, kansallista tai uskonnollista moninaisuutta (Song, 2020).

Korkeakouluinstituutio on jo alkujaan ollut luonteeltaan kansainvälinen. Kun yliopistoja alkoi syntyä Eurooppaan 1200-luvun aikana ja jälkeen, niissä käytettiin kansan arkikielestä kielestä riippumatta yleisesti latinaa opetuskielenä, ja opiskelijat sekä professorit tulivat yliopistoihin eri maista (Altbach & Teichler,

2001). Myös nykymuotoinen korkeakouluinstituutio on monilta toimintatavoiltaan varsin globalisoitunut ja samankaltainen ympäri maailmaa, minkä vuoksi korkeakoulutuksen kansainvälistäminen ja opiskelijoiden mahdollisuudet vaihtopinnoille tai kokonaisen tutkinnon suorittamiseen toisessa maassa ovat hyvät. Ympäri maailmaa akateeminen perinne nousee paljolti keskiajan eurooppalaisesta yliopistoperinteestä, minkä vuoksi monet akateemiset käytänteet ovat samankaltaisia ympäri maailmaa, ja englannin kielen käyttö akateemisessa ympäristössä on yleistä lähes kaikkialla maailmassa (Altbach & Teichler, 2001). Korkeakoulutuksen rakenteet siis mahdollistavat opiskelijoiden, tutkijoiden ja henkilökunnan kansainvälistymisen ja kansainvälisen liikkuvuuden paremmin, kuin yhteiskuntamme monissa muissa instituutioissa olisi mahdollista.

Taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö OECD:n määritelmän mukaan kansainvälinen opiskelija on opiskelija, joka on saanut aiemman koulutuksensa toisessa maassa kuin missä opiskelee, eikä ole nykyisen opiskelumaansa kansalainen (OECD, ei pvm). Kansainväliset opiskelijat voidaan jakaa eri ryhmiin sen mukaan, miten pitkään he aikovat opiskella nykyisessä opiskelumaassaan ja aikovatko he jäädä opiskelumaahansa vielä opintojen jälkeen esimerkiksi jatko-opiskelemaan tai työelämään. Yksi kansainvälisten opiskelijoiden perusjako on jako vaihto-opiskelijoihin ja tutkinto-opiskelijoihin. Vaihto-opiskelijat opiskelevat kohdemaassa muutamasta kuukaudesta vuoteen osana opintojaan toisessa maassa. Tutkinto-opiskelijat taas saapuvat kohdemaahan suorittamaan kokonaisen tutkinnon, ja asuvat siksi pidempään kohdemaassa, ja mahdollisesti jäävät kohdemaahan vielä valmistumisen jälkeen.

Euroopassa niin kutsuttu Bolognan prosessi on vauhdittanut koulutusjärjestelmien yhteneväisyyttä ja integraatiota tavalla, joka on mullistanut korkeakoulutuksen Euroopassa. Vuonna 1999 lausutussa Bolognan julistuksessa tavoiteltiin yhtenäistä ja kilpailukykyistä eurooppalaista korkeakoulualuetta, joka edistää inklusiivisuutta Euroopassa sekä helpottaa eurooppalaisten opiskelijoiden ja korkeakoulujen henkilökunnan liikkuvuutta maasta toiseen (Euroopan komissio, ei pvm.). Ne maat, jotka ovat ottaneet Bolognan prosessin osaksi korkeakoulupolitiikkaansa, ovat sitoutuneet ottamaan käyttöön kolmeportaisen korkeakoulututkintojärjestelmän (kandidaatti-, maisteri- ja tohtorivaihe) sekä laadunvarmistusjärjestelmän, jolla varmistetaan oppimistulosten relevanssi (Euroopan komissio, ei pvm.). Tämän lisäksi maiden

on varmistettava, että korkeakoulut vastavuoroisesti tunnustavat toisissa ulkomaisissa yliopistoissa suoritettut tutkinnot. Näin eurooppalaiseen korkeakouluyhteisöön kuuluvat maat poistavat raja-aitoja korkeakoulutuksiansa väliltä ja helpottavat ihmisten liikkuvuutta.

2.2 Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälisyys

Kiihtyvä globalisaatio ja korkeakoulutuksen kansainvälistyminen globaaleina trendeinä vaikuttavat myös Suomessa. Suomi on Euroopan unionin jäsenvaltion ja sitoutunut Bolognan prosessiin sekä sen tavoitteisiin korkeakoulutuksen järjestämisessä. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälistäminen sekä suomalaisten tiede- ja tutkimusyhteisöjen kansainvälisen kilpailukyvyn vahvistaminen on muun muassa osa Sanna Marinin hallitusohjelmaa (2019). Hallitusohjelmaan on kirjattu tavoite suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälisen kilpailukyvyn edistämisestä sekä siitä, että Suomi olisi houkutteleva paikka opiskella, investoida ja tehdä tutkimusta (Marinin hallitusohjelma, 2019).

Korkeakoulutuksen kansainvälisyyttä ja kansainvälisten opiskelijoiden integroitumista on pyritty valtiollisella tasolla edistämään jo ennen Marinin hallitusta. Opetusministeriö (nykyinen opetus- ja kulttuuriministeriö) julkaisi vuonna 2009 korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategian, joka oli voimassa vuosina 2009-2015 (Opetusministeriö, 2009). Kansainvälistymisstrategian tavoitteena oli luoda Suomeen entistä laadukkaampi ja kansainvälisesti vetovoimaisempi korkeakoululaitos. Strategian viisi päätavoitetta olivat aidosti kansainvälisen korkeakouluyhteisön luominen, korkeakoulujen laadun ja kansainvälisen vetovoiman lisääminen, osaamisen viennin edistäminen, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen esimerkiksi maahanmuuttajaväestöä kouluttamalla ja globaalien vastuun edistäminen.

Sittemmin opetus- ja kulttuuriministeriö on laatinut uuden toimeenpano-ohjelman ”Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025”, jonka tavoitteena on suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen laadun parantaminen sekä globaalien edelläkävijän aseman saavuttaminen vuoteen 2025 mennessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Toimeenpano-ohjelman keinovalikoimassa on ollut

muun muassa Lippulaivaohjelma, jonka tavoitteena on vahvistaa suomalaisen tieteen huippuja ja tukea tutkimuksen vaikuttavuutta kansainvälisen kiinnostavuuden lisäämiseksi, lupaus koulutus- ja työpalvelujen yksinkertaistamisesta ja saatavuudesta englanninkielisenä sekä Team Finland Knowledge -verkoston perustaminen, jonka tehtävänä on edustaa suomalaista korkeakoulutusta ja tutkimusta valituissa Euroopan ulkopuolisissa maissa.

Kansalliset koulutuspoliittiset toimenpiteet sekä korkeakoulujen omat panostukset kansainvälisyyden edistämiseksi ovat houkutelleet kansainvälisiä opiskelijoita enenevässä määrin Suomeen 2000-luvulla. Suomalaisten ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen englanninkielisiin tutkinto-ohjelmiin hakeneiden ulkomaalaisten määrä on noussut merkittävästi vuosien 2018 ja 2021 välillä (Opetushallitus, ei pvm.-a), ja sama trendi on jatkunut pandemiasta huolimatta myös vuonna 2022 etenkin EU/ETA-alueen ulkopuolisten kansainvälisten opiskelijoiden osalta. Vuoden 2022 lokakuuhun mennessä oleskelunluvan opiskelun perusteella oli saanut 7060 EU:n ulkopuolelta tullutta henkilöä vuoden 2022 aikana, kun vuonna 2021 vastaavaan aikaan luku oli 4595 (Maahanmuuttovirasto, 2022).

Suuri tulevaisuuden haaste Suomessa on osaavan ja korkeakoulutetun työvoiman saaminen suomalaisille työmarkkinoille. Ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat nähdään enenevässä määrin yhtenä keinona suomalaisten työmarkkinoiden osaamispulan ratkaisuun ja paikkaamaan matalan syntyvyyden vaikutuksia työmarkkinoilla (Juusola ym., 2021). Vaikka kansainvälisten opiskelijoiden määrä korkeakouluissa on noussut viime vuosina (Opetushallitus, ei pvm.-a), heidän työllistymisensä Suomeen on ollut perinteisesti valtaväestöä hankalampaa (Korhonen, 2015).

2.3 Kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen

Opintoihin kiinnittyminen on prosessi, jossa opiskelija integroituu oppimisympäristöönsä (Korhonen, 2012), ja johon vaikuttaa yhtäältä opiskelijan henkilökohtaiset tekijät ja toisaalta institutionaaliset tekijät sekä laajempi sosiaalinen konteksti (Kahu, 2013). Vahvan opintoihin kiinnittymisen on tutkittu vaikuttavan positiivisesti opiskelijan akateemiseen suoriutumiseen, opintojen sujuvaan etenemiseen ja opiskelijan myönteiseen suhtautumiseen opintoja ja

opiskeluyhteisöään kohtaan (Zhao & Kuh, 2004). Opiskelijan heikko kiinnittyminen korkeakouluopintoihin ja opintoihin sitoutumattomuus taas lisäävät riskiä opintojen viivästykselle tai keskeytykselle sekä opintostressille ja ahdistukselle (Rautopuro & Korhonen, 2011). Opintoihin kiinnittymiseen vaikuttaa muun muassa opiskelijan odotukset, yhteisön toimintakulttuuri sekä mahdollisuudet, joita koulutusorganisaatio opiskelijalle tarjoaa (Rautopuro & Korhonen, 2011).

Kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymisen prosesseja voidaan kuvata neljän eri integraatioprosessin (kulttuurillinen, akateeminen, sosiaalinen ja uraintegraatio) näkökulmista (Korhonen, 2015). Sekä akateemisen integraation (opintojen sopiva haastavuus suhteessa opiskelijan akateemisiin valmiuksiin) että sosiaalisen integraation (kontaktit opiskelutovereihin ja opiskeluyhteisöön) olisi toteuduttava, jotta opiskelija sitoutuisi opintoihinsa ja riski opintojen keskeyttämiselle pienenesi (Tinto, 1975). Kansainvälisille opiskelijoille korkeakouluympäristö saattaa olla tärkein ja ensisijainen sosiaalinen ympäristö vieraassa maassa, ja akateeminen yhteisö voi edesauttaa merkittävästi ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden integroitumista uuteen maahan (Arthur, 2017).

Kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla kulttuurinen integraatio kuvaa sitä, miten opiskelija kiinnittyy suomalaiseen yhteiskuntaan, kieleen ja kulttuuriin sekä sitä, millaisia sosiaalisia verkostoja opiskelijalle muodostuu korkeakoulussa ja sen ulkopuolella (Korhonen, 2015). Uraintegraatio taas kuvaa sitä, miten opiskelija näkee asiantuntijuutensa ja uramahdollisuutensa Suomessa tai sen ulkopuolella (Korhonen, 2015). Mikäli kansainvälistä opiskelijaa pystytään auttamaan kulttuurisessa, akateemisessa ja sosiaalisessa integroitumisessa Suomeen, paranevat opiskelijan mahdollisuudet myös vahvaan uraintegraatioon ja työllistymiseen suomalaisille työmarkkinoille (Korhonen, 2015).

Kansainvälisten opiskelijoiden kiinnittymisestä korkeakouluopintoihin on saatu ristiriitaisia tuloksia aiemmassa tutkimuksessa. Yhdysvaltalais tutkimuksen (Kuh, Kinzie & Buckley, 2006) tulosten valossa kansainväliset opiskelijat kiinnittyvät yleisesti ottaen opintoihin hyvin tai jopa paremmin kuin yhdysvaltalaiset kansaopiskelijansa. Tutkimuksen mukaan etenkin ensimmäisen vuoden kansainväliset opiskelijat osallistuvat aktiivisemmin opiskeluun yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, ovat enemmän yhteydessä

korkeakoulun henkilökuntaan ja osallistuvat enemmän opiskeluihin liittyviin aktiviteetteihin. Opiskelijan aktiivisen osallistumisen opintoihin liittyviin aktiviteetteihin todettiin tutkimuksessa lisäävän todennäköisyyttä opinnoissa pärjäämiseen.

Kulttuurinen "välimatka" saattaa kuitenkin vaikeuttaa koulutukseen integroitumista. Esimerkiksi toisessa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Redmond & Bunyi, 1993) kävi ilmi, että amerikkalaisessa yliopistossa opiskelevat korealaiset, taiwanilaiset ja kaakkoisaasialaiset integroituivat opintoihinsa ja yhteisöön heikommin kuin eurooppalaiset tai eteläamerikkalaiset ulkomaalaiset opiskelijat. Samansuuntaisia tuloksia saatiin australialaistutkimuksessa (Burns, 1991), jossa vertailtiin paikallisten australialaisten opiskelijoiden sekä Singaporesta, Hongkongista ja Malesiasta muuttaneiden kansainvälisten ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sopeutumista akateemisiin opintoihin Australiassa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että kansainvälisillä opiskelijoilla oli enemmän vaikeuksia sopeutua paikalliseen akateemiseen kulttuuriin, itsenäiseen opiskeluun ja ajanhallintaan.

Vesa Korhosen tutkimuksessa Suomessa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden kiinnittymisestä (2016) kävi ilmi, että noin neljännes tutkimukseen osallistuneista Suomessa opiskelevista kansainvälisistä opiskelijoista tunsivat itsensä ulkopuolisiksi yliopistoyhteisöstä. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet pitivät kuitenkin suomalaista korkeakoulutusta laadukkaana, ja suurin osa koki, että heidän opintonsa Suomessa olivat edenneet tyydyttävästi. Tästä huolimatta noin puolet vastaajista olivat kokeneet jonkin asian hankaloittavan opintojensa etenemistä Suomessa. Useimmin mainitut opiskelua hankaloittavat asiat olivat se, että kurseja ei tarjottu tarpeeksi englannin kielellä, opintoihin ei saanut tarpeeksi ohjausta sekä työskentely opiskelun ohella oli hankalaa. Akateemiseen integroitumiseen liittyvänä positiivisena tekijänä monet opiskelijat olivat maininneet opiskelun merkityksen intellektuaalisen kasvun mahdollistajana sekä opiskeluyhteisön vastaanottavuuden.

Kiinnittymisen käsite on käyttökelpoinen silloin, kun haluamme ymmärtää paremmin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden kokemukseen korkeakouluopinnoistaan ja niiden järjestämisestä. Kansainvälisillä opiskelijoilla ei välttämättä ole Suomeen muuttaessaan muuta kiinnittymispintaa tai sosiaalisia ympyröitä kuin korkeakoulu ja akateeminen yhteisö. Koska heikko opintoihin

kiinnittyminen voi johtaa heikkoon suoriutumiseen opinnoissa, ahdistukseen ja jopa opintojen keskeyttämiseen, on tärkeä tutkia niitä yksilöllisiä, sosiaalisia ja institutionaalisia tekijöitä, joiden avulla kansainväliset opiskelijat voisivat kiinnittyä opintoihin ja sitä kautta suomalaiseen yhteiskuntaan ja myöhemmin mahdollisesti työelämään.

3 AKATEEMINEN KULTTUURI SUOMESSA JA ITÄ-AASIASSA

Tässä luvussa tarkastellaan Suomen ja Itä-Aasian kulttuuripiirteitä Hofsteden kulttuurien ulottuvuuksien teorian valossa sekä Cortazzin ja Jinin akateemisen kulttuurin, kommunikaation kulttuurin ja oppimisen kulttuurin käsitteiden kautta. Luvun tarkoituksena on esitellä sitä taustaa ja aiempaa tutkimusta, jota Suomen ja Itä-Aasian kulttuureista on tehty sekä peilata niitä korkeakoulukontekstiin ja kansainvälisten opiskelijoiden mahdollisesti kokemiin haasteisiin erilaisessa kulttuuriympäristössä.

3.1 Hofsteden kulttuurien ulottuvuudet

Alankomaalainen kulttuurintutkija ja sosiaalipsykologi Geert Hofstede on laajasti käytetyssä kulttuurien ulottuvuuksien teoriassaan (2001) tutkinut kansallisten kulttuurien piirteitä ja niiden vaikutuksia yksilöiden toimintaan. Tutkimustensa pohjalta Hofstede on luonut viisi ulottuvuutta, joiden avulla pystytään kuvaamaan kunkin alueen tai kansallisvaltion kulttuurin piirteitä ja vertailemaan niitä.

Hofsteden viisi kulttuurien ulottuvuutta ovat seuraavat:

1. individualismi ja kollektivismi
2. maskuliinisuus ja feminiinisyys
3. valtaetäisyys
4. epävarmuuden välttäminen ja epävarmuuden sietäminen
5. pitkän aikavälin orientaatio ja lyhyen aikavälin orientaatio

Suomen ja Itä-Aasian maiden selkeimmät erot näkyvät etenkin individualismin ja kollektivismien, valtaetäisyyden sekä pitkän aikavälin orientaation ja lyhyen aikavälin orientaation ulottuvuuksissa (Hofstede, 2001, 2007), minkä vuoksi

seuraavissa alaluvuissa avataan Suomen ja Itä-Aasian maiden kulttuurieroja näiden kolmen ulottuvuuden kautta.

3.1.1 Individualismi ja kollektivismi

Itäaasialaisten ja länsimaalaisten kulttuurien eroja on usein tarkasteltu siitä lähtökohdasta kuinka yksilökeskeinen (individualistinen) tai yhteisökeskeinen (kollektiivinen) kulttuuri on (Cao, Zhu & Meng, 2018). Individualismi vs. kollektivismi jaottelu kuvaa sitä, miten yksilö näyttäytyy suhteessa yhteisöön kussakin yhteiskunnassa; individualistisessa yhteiskunnassa ihmiset nähdään erillisinä yksilöinä, kun kollektiivisemmassa yhteiskunnassa yksilöt nähdään osana isompaa kokonaisuutta eli yhteisöä (Hofstede, 2001). Hofsteden tutkimuksessa (2001) Suomi sijoittui monien muiden länsimaiden tapaan korkealle mitattaessa individualismia, kun taas suuri osa aasialaisista yhteiskunnista sai korkeammat pisteet kollektivismissa. Poikkeuksen Aasian maiden joukossa muodostivat Intia ja Japani, jotka sijoittuivat individualismi-kollektivismi-akselin keskivälille.

Yksilö- ja yhteisökeskeiset kulttuurit eroavat toisistaan perusarvoiltaan sekä vuorovaikutukseltaan. Yksilökeskeisessä kulttuurissa perusarvona on yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien turvaaminen sekä yksityiselämän erottaminen työelämästä, kun taas yhteisökeskeisissä kulttuureissa suku voi olla yksilö merkityksellisempi yksikkö eikä työn ja yksityiselämän välille tehdä niin suurta eroa (Korhonen, 2013a). Vaikka Suomi nähdään individualistisena kulttuurina, suomalaisissakin on paljon yksilöitä, jotka ovat yhtä lailla yhteisöllisiä kuin monet aasialaiset, ja toisaalta osa Suomeen tulevista aasialaista saattaa olla samalla tavoin individualisteja kuin suurin osa suomalaisista (Korhonen, 2013a). Yksilöiden välillä on jokaisen kulttuurin sisällä paljon eroja. Länsimainen individualistinen kulttuuripiiri ei ole erityisen laaja verrattuna kollektivistisiin kulttuureihin, mutta globalisaation vuoksi länsimaalainen yksilökeskeinen kulttuuri on voimakkaimmin leviämässä (Korhonen, 2013a).

Individualistisissa kulttuureissa ”minä” on usein painottuneempi kuin ”me”, ja kollektiivisissa kulttuureissa ”meitä” painotetaan enemmän kuin ”minua” (Ting-Toomey & Dorjee, 2017). Tämä näkyy jopa kielen ja ilmaisujen tasolla selkeästi; suomeksi sanoisimme useimmiten ”minun perheeni”, kun taas esimerkiksi

korealaiset käyttävät lähes poikkeuksetta ilmausta ”우리 가족”, suomeksi ”meidän perheemme”, vaikka puhuja puhuisi perheestään yksilönä. Yksilön ja yhteisön merkitys näkyy siis paitsi yhteiskunnan arvoissa ja yhteiskuntarakenteessa, myös kielen ja vuorovaikutuksen tasolla.

3.1.2 Valtaetäisyys

Hofsteden tutkimuksen (2001) perusteella toinen yhteiskunnallinen piirre, joka erottaa länsimaita ja useita Aasian maita toisistaan on valtaetäisyys (eng. power distance). Valtaetäisyydellä tarkoitetaan sitä, miten suhtaudutaan yhteiskunnan ja yhteisöjen (esimerkiksi työ- tai koulutusorganisaation) sisäisiin sosiaalisiin hierarkioihin ja statuksiin (Hofstede, 2001). Pienen valtaetäisyyden kulttuureissa (esimerkiksi Suomessa) arvostetaan usein vallan tasaisempaa jakautumista sekä tasapuolista, yksilöllisiin meriitteihin perustuvaa palkitsemista, kun taas suurten valtaetäisyyksien kulttuureissa (esimerkiksi monissa Aasian maissa) ollaan usein valmiimpia hyväksymään korkeampi hierarkia, auktoriteettien ohjeiden noudattaminen sekä rooleihin, statuksiin, ikään tai jopa sukupuoleen perustuvat palkitsemis- ja sanktiokäytänteet (Ting-Toomey & Dorjee, 2017).

Valtaetäisyyden ja yhteisöjen hierarkisuuden ymmärtäminen on tarpeellista etenkin silloin, kun tarkastellaan kulttuurienvälistä viestintää, sillä yhteisön hierarkialla on usein yhteys siihen, miten toisia kuuluu kohdella. Itä-Aasian suuren valtaetäisyyden kulttuureissa pidetään keskimäärin tärkeämpänä auktoriteettien arvostusta organisaatioissa ja arvostavaa käytöstä vanhempia ihmisiä kohtaan kuin pienen valtaetäisyyden länsimaisissa kulttuureissa (Hofstede, 2007). Tämä pätee niin vanhempiin, esihenkilöihin kuin myös opettajiin, ja hierarkian eroja voidaan havaita myös koulutuksessa ja oppimistilanteissa. Pedagogisessa kirjallisuudessa itäaasialaisten opiskelijoiden tyypilliseen käytökseen liitetään usein hillittyys, hyväkäytöksisyys, auktoriteettien arvostus, alistuvuus sekä se, että yksilöt hyväksyvät annetut ohjeet kyseenalaistamatta niitä (Stadler, 2011). Arvostus opettajia kohtaan on useissa Aasian maissa suurta, ja opettajien ammattitaitoa ja -moraalia arvostetaan yhteiskunnassa korkealle (Cheng & Wong, 1996). Suomessa taasen yliopistossa on normaalia esittää omia näkemyksiä ja mielipiteitä, jotka saattavat olla

ristiriidassa opettajan ajatusten kanssa. Opettajalla on Itä-Aasiassa usein suuri rooli tiedon siirtäjä opiskelijoille, kun taas lännessä opettaja on usein kuin ohjaaja tai puheenjohtaja luokkahuone- tai luentotilanteissa.

3.1.3 Pitkän tähtäimen orientaatio ja lyhyen tähtäimen orientaatio

Hofsteden kulttuurien ulottuvuuksien teoriassa (2001) kulttuureja voidaan tarkastella sen mukaan, miten niissä suhtaudutaan menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Pitkän tähtäimen orientaation (eng. long-term orientation) kulttuureissa arvostetaan sinnikkyyttä, säästäväisyyttä, itsekuria ja harmonisuutta. Itä-Aasian maat kuuluvat Hofsteden mukaan pitkän tähtäimen orientaation maihin. Tällaisissa kulttuureissa perinteet muokkaantuvat yhteiskunnan mukana, ja ihmiset näkevät esimerkiksi koulutuksen ja rahan säästämisen tärkeinä tulevaisuusinvestointeina.

Suomalainen kulttuuri taasen on niin kutsuttu lyhyen tähtäimen orientaation (eng. short-term orientation) kulttuuri. Lyhyen tähtäimen orientaation kulttuureihin kuuluu nopean mielihyvän etsiminen, kuluttaminen ja perinteiden kunnioittaminen sellaisina kuin ne ovat olleet (Hofstede, 2001). Tällaiset yhteiskunnat ovat Hofsteden teorian mukaan normatiivisia, ja ihmiset niissä pyrkivät absoluuttisen totuuden löytämiseen. Tutkimuksessa (Merkin, 2010), jossa tutkittiin yhdysvaltalaisia ja hongkongilaisia huomattiin, että pitkän tähtäimen kulttuurin ihmiset käyttivät vuorovaikutuksessa enemmän kasvotyön strategioita (eng. facework strategies) ja arvostivat vuorovaikutuksen harmonisuutta enemmän kuin lyhyen tähtäimen orientaatioon tottuneet vastaajat.

Pitkän tai lyhyen tähtäimen orientaatio voi vaikuttaa paljonkin siihen, miten eri kulttuureissa arvostetaan koulutusta ja akateemista suoriutumista. Tutkimuksessa (Figlio, Giuliano, Özek & Sapienza, 2016), jossa tutkittiin Yhdysvaltoihin muuttaneiden maahanmuuttajien lapsien koulumenestystä havaittiin, että pitkän tähtäimen orientaation kulttuureista muuttaneet maahanmuuttajalapset pärjäsivät koulussa keskimäärin paremmin kuin ne maahanmuuttajalapset, jotka olivat kotoisin lyhyen tähtäimen orientaation kulttuureista. Pitkän tähtäimen orientaation kulttuureista tulevat vanhemmat hankkivat tutkimuksen mukaan lapsilleen keskimäärin paremman koulutuksen, ja

nämä lapset suorittavat todennäköisemmin lukion määräajassa ja valitsevat edistyneempiä kursseja kuin verrokkinsa.

3.2 *Cortazzin ja Jinin kolmijako*

Akateemiset yhteisöt ovat nykyään varsin kansainvälisiä ja monikulttuurisia, minkä vuoksi akateemisen kulttuurin ja eri kulttuurien erojen tarkasteleminen on tärkeää. Martin Cortazzi ja Lixian Jin ovat tarkastelleet kulttuurin vaikutusta kommunikaatioon ja oppimiseen ja löytäneet kolme tekijää, jotka voivat vaikuttaa kansainvälisten opiskelijoiden toimitaan akateemisessa ympäristössä (Cortazzi & Jin, 2002). Nämä kolme tekijää ovat akateemiset kulttuurit (eng. academic cultures), kommunikaation kulttuurit (eng. cultures of communication) ja oppimisen kulttuurit (eng. cultures of learning). Vaikka tämä tutkimus keskittyy akateemisiin kulttuureihin, ovat kommunikaation kulttuurit ja oppimisen kulttuurit osa akateemista kulttuuria, minkä vuoksi myös ne esitellään seuraavissa alaluvuissa.

3.2.1 Akateemiset kulttuurit

Kulttuuri laajempänä käsitteenä voidaan määritellä sarjaksi itsestään selvinä pidettyjä käyttäytymistapoja, käsityksiä ja arvoja, joita vahvistetaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa tietyn ryhmän välillä tietyssä kontekstissa (Becher & Trowler, 2001). Akateemiset kulttuurit ovat taasen järjestelmä käytänteitä, uskomuksia ja odotuksia siitä, miten yksilöiden tulisi suoriutua akateemisesti ja akateemisessa ympäristössä (Cortazzi & Jin, 2002). Erilaisia akateemisia kulttuureja voidaan havaita kansainvälisesti kansallisvaltioiden ja alueiden välillä mutta myös eri tieteenalojen tai oppilaitosten välillä. Becher ja Trowler (2001) ovat tarkastelleet akateemisia kulttuureja erityisesti eri tieteenalojen näkökulmasta. He puhuvat tieteenalojen "heimoista" (eng. tribes), joissa on omat, suhteelliset pysyvät akateemiset kulttuurinsa ja narratiivinsa.

Akateemista kulttuuria on tutkinut esimerkiksi Okamoto tutkimuksessaan (2016), jossa tarkasteltiin akateemista kulttuuria akateemisen ympäristön (eng. academic environment) ja akateemisten käytänteiden (eng. academic practices) kautta. Akateemisen ympäristön Okamoto määrittelee paikaksi tai tilanteeksi,

jossa akateeminen työskentely tapahtuu. Kansallinen poliittiset käytänteet, korkeakoulutuksen rahoitus, vaatimukset korkeakouluorganisaation yhteiskunnallisista tehtävistä sekä yhteiskunnan käsitys akateemisen tiedon käytöstä vaikuttavat akateemisiin ympäristöihin sekä niiden muotoutumiseen. Akateemiset käytänteet taasen voidaan Okamoto mukaan nähdä arkipäiväisinä tapoina, joiden päämäärä on akateemisen tiedon tuottaminen. Tällaisia käytänteitä voi olla esimerkiksi (opiskelija)kollegoiden kanssa keskusteleminen tai käytännön työskentely akateemisen tutkimuksen parissa.

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti kansallisiin akateemisiin kulttuureihin Suomessa ja Itä-Aasiassa sekä kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksiin erilaisista akateemisista kulttuureista. Kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla uuteen maahan ja siten uudenlaiseen akateemiseen kulttuuriin tottuminen voi aiheuttaa haasteita. Kulttuurinen kuilu saattaa näyttäytyä tilanteissa, joissa paikallinen akateeminen kulttuuri ja sen luomat odotukset ovat erilaisia kuin se akateeminen kulttuuri, johon opiskelija on aiempien opintojensa aikana tottunut (Cortazzi & Jin, 2002). Erot akateemisten normien välillä eri maissa voivat aiheuttaa hankaluuksia kansainvälisille opiskelijoille uudessa opiskelumaassaan ja heikentää opintoihin kiinnittymistä sekä opinnoissa suoriutumista (Godwin, 2009).

Akateemisia kulttuureja on vertailtu kansainvälisellä tasolla esimerkiksi sen mukaan, miten hierarkkisenä koulutus kussakin akateemisessa kontekstissa nähdään (Galtung, 1981). Hierarkkisuus voi vaikuttaa siihen, millaiset roolit opiskelijoilla ja opettajilla on akateemisessa kulttuurissa, ja siten vaikuttaa odotuksiin ja tapoihin kommunikoida. Aiemmassa tutkimuksessa akateemisen kulttuurin eroista on selvinnyt, että opiskelijat, jotka ovat opiskelleet sekä länsimaissa että Itä-Aasiassa, kuvaavat usein itäaasialaisen akateemisen kulttuurin olevan luento-orientoituneempaa ja luennoilla tapahtuvan vuorovaikutuksen olevan vähäisempää kuin länsimaissa (Chen, 2014). Esimerkiksi yhdysvaltalaisessa akateemisessa kulttuurissa on Godwinin (2009) mukaan suotavaa kysyä kysymyksiä ja "kritisoida" auktoriteettia. Amerikkalaisessa kontekstissa ryhmätyöt sekä informaalit suhteet opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat normi, mikä voi olla uutta kansainvälisille opiskelijoille, jotka saapuvat luentopainotteisesta akateemisesta kulttuurista, esimerkiksi Itä-Aasian maista (Godwin, 2009). Tällaisessa akateemisessa kulttuurissa opettajat

nähdään auktoriteetteina, joita ei pidä kyseenalaista tai joille ei kuulu esittää kysymyksiä.

3.2.2 Kommunikaatiokulttuurit

Toinen osa-alue Cortazzin ja Jinin (2002) kolmijaossa on kommunikaatiokulttuuri. Kommunikointi on olennainen osa ihmiselämää, tiedonsiirtoa ja lajimme selviytymistä. Korkeakouluympäristössä kommunikaatiokulttuuri liittyy olennaisena osana akateemiseen kulttuuriin ja siihen, miten akateemisessa yhteisössä toimitaan.

Kommunikaation tavat vaihtelevat yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien välillä. Kommunikaation tavat voidaan käsitteellistää verbaalisina ja nonverbaalisina kulttuurisesti värittyinä tapoina, joiden avulla yksilö vastaa ja toimii kulloisessa tilanteessa (Ting-Toomey & Dorjee, 2017). Tällaisia tilanteita voivat olla arkipäiväiset keskustelut, konfliktinpurkaminen ja kasvotyö. Kasvotyö on tekoja, jotka ihminen tekee saadakseen toimintansa yhteensopivaksi ”kasvojensa” kanssa (Goffman, 2012). Jokaisella yhteiskunnalla, alakulttuurilla ja henkilöllä on joukko luonteenomaisia, erilaisia tapoja säilyttää kasvot. Esimerkiksi Kiinassa ”kasvottomuudella” tai ”kasvojen menetyksellä” voidaan tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö nolaa itsensä ja perheensä, esimerkiksi jäämällä kiinni rikoksesta, epäonnistumalla yliopiston pääsykokeissa tai kun henkilö tekee virheen töissä tai koulussa (Ervin-Tripp, Nakamura & Guo, 1995), kun taas Suomessa hyvin toisenlaiset tilanteet voivat johtaa kasvojen menetykseen.

Kulttuureja voidaan karkeasti luokitella asiakeskeisiin, matalan kontekstin kulttuureihin (eng. low-context cultures) ja ihmissuhdekeskeisiin korkean kontekstin kulttuureihin (eng. high-context cultures) (Hall, 1989). Matalan kontekstin kulttuureissa, joihin monet länsimaat kuuluvat, vuorovaikutuksessa korostuu Hallin mukaan puhutun tai kirjoitetun sisällön merkitys. Ei-kielellistä viesteillä ja metaviesteillä ei usein matalan kontekstin kulttuureissa nähdä olevan erityisen suurta merkitystä, sillä viestintätilanteen fokus nähdään keskustelun asiasisällössä. Korkean kontekstin kulttuureissa, esimerkiksi monissa aasialaisissa kulttuureissa, suuri osa viestinnästä tulkitaan Hallin näkemyksen mukaan kontekstista ja ei-kielellisistä vihjeistä. Korkean kontekstin kulttuurit ovat usein kollektivistisia kulttuureja, minkä vuoksi epäsuoraa viestintää käytetään

paljon ryhmäharmonian ylläpitoon sekä kasvotyöhön (Hall, 1989). Suomalainen kommunikaatiokulttuuri on matalan kontekstin kulttuuri. Suomalaiselle keskustelukulttuurille on ominaista suorasanaisuus sekä siirtyminen nopeasti asiasta toiseen keskustelun edetessä (Korhonen, 2013a). Suorapuheisuuteen tottunut suomalainen saattaa esimerkiksi tahtomattaan vaikuttaa epäkohteliaalta itäaasialaisen silmissä, ja itäaasialainen saattaa kokea tuleensa väärinymmärretyksi, kun suomalainen ei osaa tulkita hienovaraisempia nyanseja ja merkityksiä puheesta.

Erilaiset nonverbaalit kommunikaation tavat saattavat hämmentää monikulttuurisessa vuorovaikutustilanteessa. Äänenpainot, tauot puheenvuorojen välissä, katsekontakti ja monet muut puheen sisältöön liittymättömät tekijät ovat sidoksissa paikallisiin kommunikaatiokulttuureihin. Pohjoismaalaisille ja etenkin suomalaisille on tyypillistä jättää pitkät tauot puheenvuorojen väliin, mikä saattaa aiheuttaa sen, että kansainvälisessä ryhmässä keskusteltaessa suomalaisesta voi tuntua, ettei saa puheenvuoroa (Cortazzi & Jin, 2002). Myös esimerkiksi nyökkäämisellä voi olla hyvin erilainen funktio eri kulttuureissa; Suomessa nyökkääminen koetaan useimmiten asian hyväksymisenä, kun taas monissa Aasian yhteisöissä kulttuureissa nyökkäämisellä voi näyttää kuuntelevansa puhujaa, mutta ei välttämättä hyväksymään puhuttua asiaa (Korhonen, 2013a). Monikulttuurisessa vuorovaikutustilanteessa tällaiset kommunikaatiokulttuurien erot saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä.

Cortazzin ja Jinin (2002) mukaan opiskelijat, jotka tulevat toisesta kulttuurisesta taustasta, saattavat kommunikoida eri tavalla paikallisiin nähden, vaikka akateemisessa yhteisössä käytetyn kielen (yleensä englannin kielen) taito olisikin hyvällä tasolla. Heidän mukaansa kulttuurin ohjaamat tapamme kommunikoida eivät juuri muutu, vaikka käyttäisimmekin vierasta kieltä äidinkielemme sijasta. Akateemisessa maailmassa kommunikointityyli saattaa kuitenkin olla jossain määrin universaalia korkeakouluinstituution kansainvälisen luonteen vuoksi. Esimerkiksi akateemisessa maailmassa toimivien japanilaisten yksilöiden kommunikointityyli ei eroa merkittävästi länsimaalaisten kollegojen kommunikointityylistä (Okamoto, 2016).

3.2.3 Oppimisen kulttuurit

Cortazzin ja Jinin kolmijaossa (2002) oppimisen kulttuurit muodostuvat akateemisten kulttuurien ja kommunikaatiokulttuurien yhteisvaikutuksesta. Heidän mukaansa oppimisen kulttuuri muodostuu yhteisön normeista sekä opettajan ja opiskelijoiden odotuksista siitä, mitä opetustilanteessa tapahtuu. Kansainvälisiä opiskelijoita tutkittaessa on tärkeä huomioida niitä oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyviä seikkoja, jotka vaihtelevat kulttuurista toiseen – tällaisia ovat esimerkiksi se, miten opetustilanteessa osallistutaan opetukseen sekä se, mikä kussakin kontekstissa nähdään hyväksi akateemiseksi tuotokseksi (Cortazzi & Jin, 2002).

Aiemman tutkimuksen valossa oppimisen kulttuurit ja opetustilanteisiin liittyvät odotukset voivat erota paljonkin lännen ja idän välillä. Cortazzi ja Jin (2002) esittävät esimerkin tällaisesta tilanteesta: Kiinassa oppimistilanteet ovat usein kahdensuuntainen siten, että opettaja on kuin vanhempi, joka auttaa ja patistelee opiskelijoitaan, ja opiskelijoiden tehtävä on kunnioittaa ja totella opettajaa sekä luottaa tämän ammattitaitoon. Kun kiinalaiset opiskelijat tulevat opiskelemaan länsimaalaiseen korkeakouluun (Cortazzin ja Jinin esimerkissä Iso-Britanniaan), he saattavat olla pettyneitä, jos opettaja ei kannakaan samanlaista vastuuta vuorovaikutustilanteen kahdensuuntaisuudesta kuin kiinalainen opettaja. Iso-Britannian akateemisessa kulttuurissa opettaja on useimmin opetustilanteen fasilitoija tai ystävällinen palautteenantaja, kun taas Kiinassa opettaja on enemmän auktoriteetti, joka antaa selkeitä vastauksia ja ohjausta (Cortazzi & Jin, 2002).

Opetustilanteen odotukset eivät kohdistu vain opettajaan vaan myös opiskelijoiden käytökseen. Länsimaissa odotetaan opiskelijoiden olevan itsenäisiä, osallistuvan luokkahuonekeskusteluun, kehittävän kriittistä ajattelua ja itsenäistä ongelmanratkaisukykyä, kun taas Itä-Aasiassa opiskelijoiden tulisi olla vastaanottavaisia, oppia kuuntelemalla opettajaa ja keskittyä ennen kaikkea opiskelun tuloksiin (Cortazzi & Jin, 2002). Länsimaalaisesta perspektiivistä katsoen aasialaiset opiskelijat on perinteisesti nähty passiivisinä opiskelijoina, ja itäaasialaisia akateemisia kulttuureja on pidetty kulttuureina, joissa oppiminen tapahtuu paljolti ulkoa opetteluun (eng. rote learning) kautta (Kember, 2000). Esimerkiksi Kiinassa asioiden ulkoa opettelu on tapa, jolla oppiminen useimmiten

tapahtuu, mutta sitä ei pidetä oppimisen pääasiallisena tavoitteena, vaan oppimisen välineenä kohti asioiden syvällistä ymmärtämistä (Cortazzi & Jin, 2002).

Erilaiset odotukset siitä, miten opetustilanteissa tulee toimia, törmäävät helposti monikulttuurisessa luokkahuone- tai opetustilanteessa, johon osallistuu erilaisiin akateemisiin kulttuureihin tottuneita opiskelijoita ja opettajia. Tämä saattaa vaikuttaa myös siihen, miten kansainväliset opiskelijat sopeutuvat opetustilanteisiin uudessa ympäristössä. Belgiassa opiskelevien kiinalaisten kansainvälisten opiskelijoiden stressitekijöitä kartoittaneessa tutkimuksessa (Cao ym., 2018) havaittiin, että kompetensseihin liittyvien haasteiden, kuten kielitaidon ja akateemisen kirjoitustaidon, lisäksi erilaisiin opiskelutyylihin liittyvät haasteet aiheuttivat stressiä kansainvälisille opiskelijoille. Tutkimuksessa havaittiin, että kiinalaisopiskelijat näkivät itsensä hiljaisina länsimaalaisten opiskelijoiden rinnalla, ja pelkäsivät muiden pitävän heitä passiivisina opiskelijoina. Useat tutkimukseen osallistuneet kollektivistiseen opiskelutyyliin tottuneet kiinalaisen kokivat hankalaksi länsimaalaiseen individualistiseen opiskelutyyliin liittyvän luokkakeskusteluun osallistumisen, itsenäisen työskentelyn sekä uusien ideoiden esilletuomisen ja kritiikin antamisen. Odotukset siitä, mitä hyvän opiskelijan tuli olla kiinalaisten opiskelijoiden ja belgialaisten opettajien näkökulmasta, törmäsivät monikulttuurisessa luokkahuonetilanteessa.

Aasialaisten opiskelijoiden oppimista ja opiskelumetodeja tutkineesta tutkimuksesta (Kember, 2000) käy ilmi, että opiskelijat mukautuvat siihen, mitä he olettavat opettajan tai kurssin vaativan: oli se sitten ulkoa opettelua tai syväoppimista. Opiskelijoilla saattaa kuitenkin mennä aikaa siihen, että he oppivat, mikä on kussakin akateemisessa ympäristössä toivottavaa käytöstä ja toivottavia oppimistapoja. Tähän peilaten kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla etenkin opintojen alkuvaihe uudessa maassa saattaa olla hankalaa aikaa opintoihin ja odotuksiin sopeutumisen kannalta, sillä uuteen akateemiseen kulttuuriin, kommunikaatiokulttuuriin ja oppimiskulttuuriin tottuminen saattaa viedä aikaa ja voimavaroja.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tällä tutkimuksella pyrin vastaamaan kysymykseen siitä, millaisena itäaasialaiset kansainväliset opiskelijat kokevat suomalaisen akateemisen kulttuurin, ja miten opiskelijat ovat kokeneet mahdolliset kulttuurierot opintoihin ja suomalaiseen yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen, sillä Suomeen saapuu joka vuosi suuri määrä uusia opiskelijoita Itä-Aasiasta (Opetushallitus, ei pvm.-b), ja kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin ja yhteiskuntaan integroiminen on merkittävä kansallinen agenda korkeakoulutetun työvoiman lisäämiseksi suomalaisille työmarkkinoille (kts. esim. Valtioneuvosto, 2021).

Olen asettanut kaksi tutkimuskysymystä, joihin pyrin tällä pro gradu -tutkimuksella vastaamaan. Kysymykset ovat:

1. Millaisena itäaasialaiset kansainvälisten opiskelijat kokevat suomalaisen akateemisen kulttuurin?
2. Miten itäaasialaiset opiskelijat ovat kokeneet mahdolliset kulttuurierot korkeakoulutuksessa Suomessa opintoihinsa ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta?

Tutkimus on laadullinen, minkä vuoksi en aseta tarkkoja hypoteeseja tutkimuksen tuloksista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei pitäisi olla vankkoja ennakkoletuksia tutkimuksesta tai sen tuloksista, vaikkakin tutkijan on tiedostettavat omat ennakkoletuksensa tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksen luonne hermeneuttis-fenomenologisena tutkimuksena vaatii sen, että tutkijana tiedostan omat ennakkoletukseni, jotka voivat vaikuttaa aineiston keräämiseen ja tulkintaan (Laine, 2018). Aiemman tutkimuksen (jota esittelin luvuissa 2 ja 3) sekä omien kokemuksieni valossa minulla oli ennakkoletuksia

siitä, että itäaasialaiset opiskelijat saattaisivat kokea suomalaisen akateemisen kulttuurien hyvin erilaisena ja hankalana sopeutumisen kannalta – etenkin mikä tulee itsenäisyyteen ja kommunikaatioon.

Suurin osa itäaasialaisista kansainvälisistä opiskelijoista tehdystä tutkimuksesta on kuitenkin tehty englanninkielisessä maailmassa, ja Suomessa opiskelevien itäaasialaisten opiskelijoiden kokemuksia on tutkittu vähemmän. Suomen konteksti saattaa kuitenkin olla merkittävästi erilainen opintoihin kiinnittymisen kannalta itäaasialaisen näkökulmasta kuin esimerkiksi australialainen tai yhdysvaltalainen korkeakoulukonteksti, joten aiempi tutkimus kansainvälisistä opiskelijoista ei välttämättä tavoita niitä akateemiseen kulttuuriin liittyviä piirteitä, jotka ovat ominaisia vain suomalaiselle akateemiselle kulttuurille.

4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Kaikessa ihmistutkimuksessa on taustalla jonkinlainen käsitys siitä, mitä on ihmisuus ja ihminen (Laine, 2018). Tämä tutkimus nojaa hermeneuttis-fenomenologiseen ihmis- ja tietokäsitykseen. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, ja fenomenologinen ihmiskäsitys pohjaa ajatukseen siitä, että ihmisen ja ympäröivän maailman suhde on kahdensuuntainen: yhtäältä ihmisyyksiä rakentuu suhteessa siihen maailmaan, jossa elää, ja toisaalta yksilöt myös rakentava maailmaa ympärillään (Laine, 2018). Jokaisella ihmisellä on omat yksilölliset kokemuksensa. Maailma näyttäytyy ihmisille merkityksinä, ja kokemuksia tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä (Laine, 2018). Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan itäaasialaisten kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa ja näihin kokemuksiin perustuvia merkityksiä, fenomenologinen lähestymistapa on perusteltu.

Fenomenologinen tutkimus on usein sanojen kautta välitettyjen kokemusten tutkimista, minkä vuoksi fenomenologiseen tutkimukseen sisältyy aina myös tutkijan omaa tulkintaa kokemuksesta (Laine, 2018). Omista kokemuksista ja ennako-oletuksista ei tarvitse irrottautua, vaan ne tulee tiedostaa tutkimusta tehdessä (Töykkäri, 2018). Tutkija ei siis ole tutkimuksen ulkopuolella persoonattomana observoijana, vaan luomassa osin omien kokemuksensa ja esiyymmärryksen värittämää tulkintaa informantin sanoiksi puetusta yksilöllisestä

kokemuksesta. Tätä tutkimusta sekä sen aineistonkeruuta ja analyysiä väärittää paitsi omat ennakkotietoni, jota olen kerännyt paitsi akateemisten tekstien lukemisen kautta myös omat kokemukseni kansainvälisenä opiskelijana vieraassa akateemisessa kulttuurissa.

Kokemusten tutkimuksessa yksilön elämä ja kokemusmaailmat katsotaan aina ainutlaatuisiksi, jolloin myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä (Töykkäri, 2018). Fenomenologisen teorian valossa ihminen on kuitenkin aina pohjimmiltaan yhteisöllinen, ja suuri osa kokemuksistamme on intersubjektiivisia, eli yhteisöllisesti jaettuja (Laine, 2018). Eri kulttuureissa ja kulttuuripiireissä elävien elämämaailmat ja kokemukset ovat erilaisia, sillä asioilla on heille erilaiset merkitykset, ja hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa onkin tarkoituksena ymmärtää näitä tietyn joukon jaettuja kokemuksia ja merkityksiä (Laine, 2018). Kokoavien johtopäätösten luominen yksittäisten yksilöiden kokemuksista onnistuu, kun joukon muodostaneiden yksilöiden elämäntilanteet ovat tarpeeksi samankaltaisia (Töykkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa olen kerännyt aineiston yksilöhaastatteluista, ja haastatteluaineistot koostuvat yksittäisten ihmisten kokemuksista, näkemyksistä ja merkityksistä. Rajasin tutkimukseen osallistuneet informantit kuitenkin tarkasti siten, että heillä kaikilla olisi mahdollisimman samankaltainen elämäntilanne ja tausta. Näin oli mahdollista vertailla ja löytää yhteneväisyyksiä heidän kokemuksistaan ja merkityksistään, mikä mahdollisti aineiston analysoinnin.

4.3 Aineistonkeruu

Tätä pro gradu -tutkielmaa varten keräsin haastatteluaineiston haastattelemalla yhdeksää suomalaisissa yliopistoissa opiskelevaa itäaasialaista tutkinto-opiskelijaa syksyllä 2022. Haastattelujen ideoinnissa auttoi Tampereen yliopiston Higher Education in Transition (HET) -tutkimusryhmän Vesa Korhonen. Ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista testasin haastattelurungon toimivuutta koehaastattelun avulla.

Informantit löytyivät omien verkostojeni sekä suomalaisissa yliopistoissa toimivien kansainvälisten opiskelijajärjestöjen kautta. Jokainen haastateltava sai tiedoksi saatekirjeen (liite 1) sekä tietosuojailmoituksen, jossa kerrottiin tarkemmin kerätyn datan käsittelemisestä ja tietosuojasta. Saatekirjeessä ja

tietosuojailmoituksessa kerrottiin muun muassa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, aineiston anonymisoinnista sekä siitä, että kaikki aineisto, jota haastattelujen tai litteroinnin yhteydessä tallennetaan, on suojattu salasanalla ja poistetaan heti, kun aineiston säilyttäminen ei ole enää tarpeellista. Dokumenteissa kerrottiin myös, että aineistoa saatetaan käyttää tämän pro gradu -tutkielman lisäksi yhteen akateemiseen artikkeliin, jonka toteuttaa HET-tutkimusryhmä.

Jokainen haastateltava sai ennen haastatteluja täytettäväksi suostumuslomakkeen, jossa ilmaisivat ymmärtävänsä omat oikeutensa tietojenkäsittelyssä ja suostuvansa siihen, että heidän tietojaan käsitellään tutkimuksenteon yhteydessä. Ennen haastattelujen alkua kertasin osallistujien kanssa tutkimuksen tarkoituksen, tietosuoja-asiat sekä sen, että osallistuja voi missä vaiheessa tahansa kieltäytyä haastatteluun osallistumisesta tai haastatteluaineiston käytöstä tutkimuksessa.

Keräsin aineiston haastatellen informantteja yksilohaastatteluissa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin, kestäen keskimäärin noin 45 minuuttia. Seitsemän haastattelua toteutin Microsoft Teamsin välityksellä ja kaksi haastattelua kasvokkain. Yhdessä kasvokkain toteutetussa haastattelussa oli informantin lisäksi mukana hänen ystävänsä, joka auttoi joidenkin sanojen ja ilmausten kääntämisessä, sillä informantti oli epävarma englannin kielen taidoistaan. Muutoin kaikki haastattelut tapahtuivat kahden kesken haastateltavan ja haastattelijan välillä. Tallensin haastattelut omalle salanasuojatulle Outlook -tililleni. Kaikki tallenteet poistettiin, kun haastattelut oli litteroitu.

4.3.1 Informantit

Rajasin haastatteluihin osallistujat siten, että he täyttivät seuraavat vaatimukset:

1. ovat kotoisin Itä-Aasiasta: Japani, Korea, Kiina (ml. Hong Kong ja Macao), Taiwan
2. ovat opiskelleet suomalaisessa yliopistossa vähintään yhden lukuvuoden

3. ovat opiskelleet kotimaassaan (tai muussa Itä-Aasian valtiossa) korkeakoulussa vähintään yhden lukuvuoden ennen opintojen aloittamista Suomessa

Nämä kolme vaatimusta valitsin, sillä halusin löytää opiskelijoita, joilla on kokemusta sekä suomalaisesta että itäaasialaisesta korkeakoulutuksesta, ja pystyvät näin avaamaan ja vertaamaan kokemuksiaan kahdesta eri kulttuurista. Vaikka tutkimus ei ole vertaileva tutkimus, oli informantin hyvä pystyä nimeämään kulttuurisia eroja oppimisessa ja korkeakoulutuksessa, jotta oli mahdollista selvittää, mitkä asiat korkeakoulutuksessa ja akateemisessa kulttuurissa ovat mahdollisesti kulttuurisesti linkittyneitä.

Informanteista kuusi oli kiinalaisia, yksi hongkongilainen, yksi japanilainen ja yksi korealainen. Heistä viisi oli naisia ja neljä miehiä. Opiskelijat opiskelivat viidessä eri suomalaisessa monialayliopistossa. Informanteista neljä oli kasvatustieteen opiskelijoita, kolme teknillisen alan opiskelijoita, yksi viestinnän opiskelija ja yksi aluetutkimuksen opiskelija. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat maisterivaiheen opiskelijoita. Ainut kandivaiheen opiskelija oli kuitenkin opiskellut vuoden kotimaassaan ennen Suomeen tuloa, eli myös hän täytti tutkimuksen kriteerit.

Vaikka tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää yleistettäviä, kaikkiin Itä-Aasiasta Suomeen muuttaneihin opiskelijoihin päteviä totuuksia, koen, että haastateltavien joukko on tarpeeksi moninainen tämän tutkimuksen tarpeisiin edustaen eri aloja, sukupuolia ja kansallisuuksia. Suuri osa haastatelluista on kiinalaisia, mikä oli odotettavissa, sillä kiinalaiset ovat yksi suurimmista yksittäisistä ryhmistä suomalaisissa korkeakouluissa (Opetushallitus, ei pvm.-b).

4.3.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on metodina hyvä etenkin, kun halutaan löytää syvällistä tietoa ihmisten käsityksistä, mielipiteistä tai siitä, miksi ihmiset toimivat kuten toimivat (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Koska tämän tutkimuksen tavoite on saada tietoa informanttien kokemuksista ja niihin perustuvista käsityksistä, oli haastattelu perusteltu aineistonkeruumenetelmä. Toisin kuin kirjallisessa kyselyssä,

haastattelussa voidaan toistaa kysymyksiä, oikaista väärinymmärryksiä puolin ja toisin sekä selventää sanamuotoja ja ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Väärinymmärrysten oikaisu tai ilmausten selventäminen saattaa tulla tarpeeseen erityisesti sellaisissa haastattelutilanteissa, joissa haastateltavat tulevat eri kulttuureista ja heillä on eri äidinkieli. Kukaan haastatteluihin osallistuneista ihmisistä (itseni mukaan lukien) ei puhunut englantia äidinkielenään, ja joidenkin sanojen tai ilmausten varmistaminen ja selittäminen auki oli ajoittain tarpeen.

Haastattelut toteutin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu eroaa strukturoiduista ja strukturoimattomista haastatteluista siten, ettei kysymysten järjestys ja muoto ole niin tarkasti määritelty kuin esimerkiksi strukturoidussa lomakehaastatteluissa, mutta haastattelu ei kuitenkaan ole niin avoin kuin strukturoimaton haastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Teemahaastattelussa tutkija ei lyö lukkoon tarkkoja haastattelukysymyksiä, vaan valitsee teoriapohjasta kumpuvia teemoja, joiden varaan rakentaa haastattelun (Hyvärinen, 2017).

Haastattelut olin rakentanut kolmen teeman ympärille. Teemat olivat teoriapohjasta nousseet Cortazzin ja Jinin (2002) kolme tekijää, jotka voivat vaikuttaa kansainvälisten opiskelijoiden toimintaan akateemisessa ympäristössä: akateeminen kulttuuri, kommunikaatiokulttuuri ja oppimiskulttuurit. Jokaiseen teemaa liittyen olin kehittänyt 3–4 haastattelukysymystä per teema. Teemoihin perustuvien kysymysten lisäksi kysyin haastatelluilta tarvittavat taustatiedot, opiskelijoiden motivaatiostaan tulla opiskelemaan Suomeen sekä tulevaisuuden suunnitelmistaan (kts. liite 2).

Aina tutkijan valitsemat teemat eivät ole informantille läheisiä tai tärkeitä, minkä vuoksi tutkijan on pohdittava ennen aineiston keräämistä, pääsevätkö haastateltavat itse vaikuttamaan teemoihin tai niiden painottumiseen haastattelun aikana (Hyvärinen, 2017). Käytin haastattelujen runkona etukäteen suunnittelemani kysymyspatteristoa, joka oli sama kaikille haastatelluille. Haastattelujen aikana kyselin kuitenkin tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa, ja toiston välttämiseksi ohitin muutamissa haastatteluissa yksittäisiä kysymyksiä, mikäli informantti oli vastannut kysymykseen aiemmin haastattelun aikana.

4.3.3 Monikulttuurisen haastattelun erityispiirteet

Haastattelutilanteessa, jossa tutkijalla ja tutkittavalla on erilainen kulttuurinen tausta, on otettava huomioon asioita, joita saman kulttuurin edustajien kesken suoritettujen haastattelujen ei välttämättä edellytä. Monikulttuurisessa vuorovaikutustilanteessa, esimerkiksi tutkimushaastattelussa, osallistujat katsovat ja tulkitsevat tilannetta omien sosiokulttuuristen linssien läpi (Korhonen, 2013a). Koska haastatteluissa oli osallisena itäaasialainen informantti ja suomalainen haastattelija, on tarpeellista huomioida se, miten tämä asetelma saattoi vaikuttaa haastattelujen kulkuun.

Aineiston validiteetin ja havaintojen tulkinnan kannalta on pohdittava, missä määrin kahden eri kulttuurin edustajan osallistuminen tutkimukseen vaikuttaa haastattelutilanteeseen, esimerkiksi puhutaanko ulkomaalaiselle tutkijalle eri tavalla kuin samasta kulttuurista tulevalle tutkijalle (Pietilä, 2010). Pietilän mukaan monikulttuurinen haastattelutilanne, jonka aiheena on maiden kansalliset tai yhteiskunnalliset ilmiöt - kuten tässä tutkimuksessa oli - rakentaa välttämättä asetelmaa, jossa osapuolet toimivat ikään kuin maidensa tai kulttuuriensa edustajina. Tämä voi kuitenkin olla myös etu, sillä ulkomaalaiselle tutkijalle saattaa avata sellaisia asioita, joita samasta kulttuurista tulevat saattavat pitää itsestään selvyyksinä ja täten sivuutettaisiin (Pietilä, 2010). Vaikka tämän tutkimuksen fokus ei ole maiden välisessä vertailussa tai Itä-Aasian maiden akateemisten kulttuurien analysoinnissa, haastatteluissa keskusteltiin paljon siitä, miten akateeminen todellisuus näyttäytyy haastateltujen kotimaissa ja miten se näyttäytyy Suomessa. Haastatellut halusivat luonnollisesti kertoa siitä, mistä näkökulmasta he tarkastelevat suomalaista akateemista kulttuuria, ja kyselin myös itse paljon haastattelujen aikana siitä, millaista opiskelu oli Itä-Aasiassa verrattuna Suomeen.

Monikulttuurisessa haastattelutilanteessa on huomioitava kulttuuriset erot vuorovaikutuksessa ja kerronnan tavoissa. Erot kerronnan tavoissa saattavat vaikuttaa siihen, miten omia kokemuksia ja identiteettiä jäsenellään haastattelussa. Esimerkiksi yhteisöllisemmissä kulttuureissa oma identiteetti määrittyy usein vahvemmin yhteisön muiden jäsenten kautta kuin länsimaisissa, keskimäärin individualistisemmissä kulttuureissa, joissa oma identiteetti nähdään muista riippumattomampana (Puukari & Korhonen, 2013). Riskinä asetelmassa,

jossa on mukana kahdesta eri kulttuurista tulevat osallistujat, voi olla, että oman maan asioita kaunistellaan tai vaihtoehtoisesti kritisoidaan ylenpalttisesti, jolloin tutkijan kuva ilmiöstä saattaa vääristyä (Pietilä, 2010). Itäaasialaisille korkean kontekstin kulttuureille on suomalaista kommunikaatiokulttuuria tyypillisempää se, että asioista ei puhuta niin suoraa suomalaisessa kulttuurissa usein puhutaan (Hall, 1989). Siinä missä suomalaiset saattavat ilmaista negatiivisia asioita ja mielipiteitä varsin suoraan, itäaasialaiset saattavat puhua negatiivisista asioista kierrellen vuorovaikutuksen harmonian ylläpitämiseksi. Olin haastatteluihin lähtiessä tietoinen tästä erosta, sillä olen itse asunut lukukauden Etelä-Koreassa ja tutustunut itäaasialaiseen tapaan kommunikoida. Koetin haastattelujen aikana tuoda haastatelluille ilmi, että myös negatiivistenkin asioiden ääneen sanominen on hyväksyttävää.

Haastattelutilannetta ohjaa kansallisten lakien ja säädösten lisäksi kulttuurinen etikettisäännöstö, ja erilaiset asiat vuorovaikutustilanteessa saatetaan kokea outoina tai epäkohteliaina (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Vaikka haastatteluasetelmassa kohtasi kaksi ihmistä kahdesta eri kulttuurisesta taustasta, koin, että haastatteluihin osallistuneiden taustat auttoivat kulttuuristen raja-aitojen kaatamisessa ja erilaisten kommunikaatiotapojen ymmärtämisessä. Koska kaikki haastatellut olivat asuneet Suomessa vähintään vuoden haastattelujen aikaan, olivat he todennäköisesti jo varsin tottuneita suomalaiseen tapaan kommunikoida ja toimia. Kerroin myös itse ennen haastattelujen alkua, että olin opiskellut Etelä-Koreassa, joten myös haastatellut tiesivät, että minullakin oli kokemus yhdestä itäaasialaisesta kulttuurista ja sen etikettisäännöstöstä. Tämä yhteinen ymmärrys sekä suomalaisesta että itäaasialaisista kulttuureista saattoi helpottaa haastattelutilanteiden suorittamista.

Etninen ryhmä saatetaan tulkita arkaluontoiseksi aiheeksi, minkä vuoksi tutkijan voi olla hyvä suhtautua aiheeseen erityisen kunnioittavasti, ja esimerkiksi kysyä haasteltavilta itseltään, miten he toivoisivat tutkijan kuvaavan heidän etnistä ryhmäänsä (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tämän vuoksi kysyin haastattelun alussa kaikilta kertaalleen sen, mistä he olivat kotoisin, vaikka olinkin tietoinen osallistujien kotimaista jo ennen haastatteluja.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tässä tutkielmassa analysoin aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Toisin kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä, aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii luomaan aineiston pohjalta teoreettisen kokonaisuuden, ja tutkimuksen tehtävänasettelu määrittää sen mitä analyysiyksiöitä aineistosta valitaan analysoitavaksi (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Itäaasialaisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista Suomessa ei ole tehty vielä paljoa tutkimusta, minkä vuoksi koin, että on tarpeellista antaa aineistosta kumpuavien asioiden johtaa analyysin suuntaa sen sijaan, että pysyisin tiukasti aiemmin kehitettyjen teorioiden kahleissa.

Haastattelujen toteuttamisen jälkeen litteroin tallennetun haastatteluaineiston tekstimuotoon Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroidun tekstin määrä oli yhteensä 83 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Koska haastattelut tapahtuivat englanniksi, myös litteroidun haastatteluaineiston kieli on englanti. Litteroidessa kiinnitin huomioni ennen kaikkea sanottujen asioiden sisältöön, ja litteroinnin aikana poistin tekstistä turhia täytesanoja ja korjasin kielioppivirheitä tekstin ymmärrettävyyden parantamiseksi. Englanti ei ollut kenenkään haastatteluun osallistuneen äidinkieli, minkä vuoksi kielioppivirheiden korjaaminen oli tarpeellista monessa haastattelussa. Litteroituun tekstiin lisäsin myös yksittäisiä sanoja sulkumerkkien sisään silloin, kun lauseesta selkeästi puuttui esimerkiksi tekemisen kohteeseen liittyvä sana ja kohdan ymmärrettävyys ilman sanaa olisi merkittävästi hankaloitunut. Koetin kuitenkin pitää huolen siitä, että lisäykset vastasivat mahdollisimman hyvin sitä, mitä informantin oli todennäköisesti tarkoitus sanoa, ja ettei sanotun sisältö muuttuisi. Informanttien anonymiteettiä pyrin suojaamaan siten, että analyysiin nostamissani sitaateissa merkitsin informantin kotimaan sijasta tekstiin ” [in my home country]” -merkinnän, mikäli informantti sitaatissa mainitsi oman kotimaansa sitaattipätkässä. Merkitsin myös tauot tai naurahdukset litteroituun tekstiin sellaisissa tilanteissa, kun koin, että nyanssien ymmärtäminen vaatisi niiden lisäämistä.

Analyysissa seurasin Milesin ja Hubermanin (1994) kuvausta aineistoanalyysin teknisen vaiheen etenemisestä. Heidän mukaansa aineistolähtöiseen analyysiin kuuluu kolme vaihetta: aineiston pelkistäminen eli redusointi, ilmausten ryhmitteleminen eli klusterointi ja yleiskäsitteiden muodostaminen eli abstraktointi. Analyysi alkaa tekstistä kumpuavien tutkimuskysymysten kannalta relevanttien alkuperäisilmaisujen luetteloinnilla ja pelkistämällä eli redustoinnilla. Seuraava aineistolähtöisen analyysin vaihe on klusterointi, jolloin pelkistetyistä ilmauksista etsitään eroja tai samankaltaisuuksia. Samaa asiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset liitetään yhteen, jolloin ne muodostavat kategorian. Nämä alakategoriat nimetään siten, että ne kuvaavat pelkistettyjen ilmauksien sisältöä. Alakategorioiden muodostamisen jälkeen samansisältöistä kategorioista muodostetaan yläkategorioita, ja tarvittaessa yläkategorioista pääkategorioita. Lopuksi Milesin ja Hubermanin mukaan kaikki kategoriat liitetään yhdeksi yhdistäväksi kategoriaksi. Näiden kategorioiden avulla vastataan tutkimuskysymyksiin.

Aineiston analyysin aloitin litteroituun tekstiin kokonaisvaltaisesti tutustumalla, jotta tuntisin aineiston ja sen piirteet. Tässä vaiheessa pohdin alustavasti sitä, mitkä asiat saattaisivat vastata tutkimuskysymyksiini. Valitsin analyysiyksiköiksi ajatuskokonaisuudet, jotka muodostuivat yhdestä tai useammasta lauseesta ja liittyivät tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Poimin erilliseen tiedostoon kaikki tekstipätkät, joissa informantit puhuvat tutkimuskysymyksieni kannalta oleellisista tai niitä sivuavista asioista eli käsityksistä suomalaisesta akateemisesta kulttuurista (tutkimuskysymys 1) ja maininnat siitä, miten kulttuurierot tai samankaltaisuudet ovat vaikuttaneet informanttien opintoihin Suomessa (tutkimuskysymys 2). Informantit puhuivat paljon omista kotimaistaan ja kotimaidensa akateemisesta kulttuurista, mutta pyrin valitsemaan analyysiin ennen kaikkea suomalaista akateemista kulttuuria koskevat käsitykset. Kotimaiden kulttuurien ymmärrys on kuitenkin tärkeää, ja pidin tekstipätkät informanttien puheesta kotimaiden kulttuureista mukana analyysia tehdessä, sillä niiden kautta pystyi peilaamaan informanttien käsityksiä ja kokemuksia Suomessa.

Kun olin kerännyt kaikki litteroidusta aineistosta löytyvät tutkimuksen kannalta merkittävät osat, aloitin redusoinnin eli aineiston pelkistämisen. Tässä vaiheessa pyrin yksinkertaistamaan tekstipätkän pääajatuksen muutamaksi

sanaksi tai lyhyeksi lauseeksi kuitenkin kadottamatta datan sisällöstä mitään (kts. taulukko 1).

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>“I think during our conversations with my fellow students, we never say “you are better than me” or “I’m better than you”. We just encourage each other and be good together. Every time I finish a presentation or assignment, we will always say “well done, I’m so happy for you”. Yeah. Not too much pressure.” (H8)</p>	<p>Encouragement from peers means less pressure.</p>
<p>“I found courses here more practical than in [my home country]. In my technical field, I need to do more coding. I think the perception on courses is more practical and the knowledge, skills I learn though this project are useful in work.” (H4)</p>	<p>My courses in Finland are more practical than in home country. Skills I learn are useful in work life.</p>

TAULUKKO 1. Esimerkki alkuperäisilmausten redusoinnista

Ilmausten redusoinnin jälkeen jaoin ilmaukset kahteen eri tiedostoon sen mukaan, kumpaan tutkimuskysymykseen ne vastasivat. Kokosin informanttien käsitykset ja kokemukset suomalaisesta akateemisesta kulttuurista ja heidän mainitsemistaan kulttuurieroista toiseen tiedostoon, ja ne ilmaukset, joissa informantit kertovat siitä, miten erot ovat vaikuttaneet opiskeluun tai elämään Suomessa, toiseen tiedostoon. Osa ilmauksista oli sellaisia, jotka sopivat molempiin tutkimuskysymyksiin, ja ne otin mukaan molempiin analyyseihin.

Kun pelkistetyt ilmaukset oli jaettu tutkimuskysymysten mukaan eri tiedostoihin, aloitin ilmausten ryhmittelyn alakategorioihin (kts. taulukko 2). Tässä vaiheessa tiputin yksittäisiä ilmauksia pois analyysistä, jos ne tuntuivat irtonaisilta muuhun kokonaisuuteen nähden. Myös mikäli vain yksi henkilö oli maininnut jonkin asian ja muut kahdeksan informanttia eivät, saatoin tiputtaa asian pois analyysistä. Alakategorioiden luomisen jälkeen niputin alakategoita yhteen sen mukaan, miten niiden sisällöt liittyivät toisiinsa, ja näin muodostin yläkategoriat. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen löytyi 15 yläkategoriaa, joista loin 3 pääkategoriaa. Pääkategorioiksi muodostui suomalaisen akateemisen kulttuurin pääpiirteet, yliopisto-opintojen käytänteet ja opettajan rooli.

Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria	
Professors here are more willing to help students. Teacher booked time to discuss problem.	Opettaja auttaa ja kannustaa	Opettaja antaa positiivista ja rakentavaa palautetta	
They are always supportive and always encouraging me on topic of thesis.			
They encourage you to communicate with them and they're glad to clarify everything.			
Teachers try to be supportive and helpful.			
It's more comfortable to present something since teachers won't challenge you. They always encourage.			
Teachers are very knowledgeable. They are willing to learn from other subjects too and give us feedback.	Opettaja antaa rakentavaa palautetta	Opettaja antaa positiivista ja rakentavaa palautetta	
Teachers are constructive when they give us feedback			
We get positive feedback from the teachers. It's support as well.			
Teachers are more flexible and don't blame students for being lazy.	Opettaja ei anna negatiivista palautetta		Opettaja antaa positiivista ja rakentavaa palautetta
They don't really give any negative comments to students.			
Students are not afraid of the teachers. They are not there to scold you. They are there to guide you.			

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten kokoamisesta alakategorioiksi ja alakategorioiden kokoamisesta yläkategorioiksi

Toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten itäaasialaiset opiskelijat ovat kokeneet mahdolliset kulttuurierot korkeakoulutuksessa Suomessa opintoihinsa ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta?” vastasin etsimällä ja erottelemalla

positiiviset, negatiiviset ja neutraalit tekijät, joita informantit ovat maininneet liittyen suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin sekä siihen sopeutumiseen. Analyysi eteni muuten samoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Erottelun jälkeen aloin muodostaa pelkistetyistä ilmauksista alakategorioita, ja jatkoin analyysia samoin kuin ensimmäisessä kysymyksessä. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui lopulta yhteensä 7 pääkategoriaa (neljä positiivista ja kolme negatiivista). Neutraaleiksi tekijöiksi laskettavia asioita ja ilmauksia löytyi huomattavasti vähemmän, eikä niistä saanut muodostettua kategorioita, mutta päätin silti nostaa yksittäisiä huomioita mukaan tutkimukseen.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Luvussa 5.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, miten haastatellut itäaasialaiset opiskelijat kokevat suomalaisen akateemiseen kulttuurin. Tämän jälkeen luvussa 5.2 vastaan aineiston avulla toiseen tutkimuskysymykseen akateemiseen kulttuuriin liittyvistä tekijöistä, jotka haastatellut opiskelijat ovat kokeneet positiivisina, negatiivisina tai neutraaleina tekijöinä opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta.

5.1 Itäaasialaisten opiskelijoiden käsitykset suomalaisesta akateemisesta kulttuurista

Analyysin tuloksena syntyi kolme pääkategoriaa, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen 1. ”Millaisena itäaasialaiset kansainväliset opiskelijat kokevat suomalaisen akateemisen kulttuurin?”. Kategoriat ovat suomalaisen akateemisen kulttuurin pääpiirteet, yliopisto-opintojen käytänteet sekä opettajan rooli. Ensimmäiseen kategoriaan on kerätty asioita, jotka kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä suomalaisen akateemisen kulttuurin pääpiirteistä ja arvosta, toisessa kategoriassa tarkastellaan tarkemmin opintojen käytänteitä ja opiskelijoiden käsityksiä opetustilanteiden käytännöneröistä, ja kolmanteen kategoriaan on koottu opettajan roolia koskevat käsitykset.

5.1.1 Suomalaisen akateemisen kulttuurin pääpiirteet

Itsenäisyys

Suomalaisen akateemisen kulttuurin itsenäisyys toistui teemana lähes kaikissa haastatteluissa jossain muodossa, ja useat itäaasialaiset informantit pitivät itsenäisyyttä suurena erona itäaasialaiseen akateemiseen kulttuuriin. Opiskelijat mainitsevat muun muassa, että Suomessa akateeminen kulttuuri kannustaa

nuoria olemaan ”omien opintojensa herra”, ja opiskelijoiden on pakko olla itsenäisempiä, sillä vanhemmat eivät ole tiiviisti mukana nuoren opinnoissa tai niiden maksamisessa kuin Itä-Aasian maissa. Eräs haastateltava kertoi, että hänen kotimaassaan on normaalia, että myös vanhemmille lähetetään tieto opiskelijan kurssien arvosanoista ja opiskelijan pärjäämisestä. Toinen opiskelija kertoi, että hänen kotimaassaan ei juuri kannusteta itsenäisyyteen opinnoissaan, eivätkä opiskelijat päätä monista opiskeluun liittyvistä asioista itse toisin kuin Suomessa. Opiskelijoiden itsenäisyys Suomessa näkyy etenkin yhteiskunnan ja opettajien luottamuksena opiskelijoihin ja heidän harkintakykynsä.

I think this culture and this academic culture encourage students to be their own masters. So, they trust the students have the ability to be responsible for themselves. But I think in [my home country] we just care too much about the result. (H3)

Itsenäisyys tuli esille keskusteluissa etenkin opiskelun organisoinnin näkökulmasta. Useissa haastatteluissa opiskelijat ottivat esille, että Suomessa opiskelijoiden on pakko organisoida itse omat opintonsa ja pitää huolta esimerkiksi deadlineista, sillä kukaan ei tee sitä opiskelijoiden puolesta. Opiskelijat myös kokivat, että Suomessa ei aina saa tarkkoja ohjeistuksia tehtäviin, vaan opiskelijat saatetaan jättää yksin pohtimaan, miten tehtävä kuuluisi tehdä. Itsenäisyys opintojen organisoimisessa ja suorittamisessa oli osalle opiskelijoista ollut hankalaa etenkin opintojen alussa. Muutama opiskelija otti kuitenkin esille myös sen, että he kokevat olevansa Suomessa itsenäisempiä ja aktiivisempia opiskelijoita, ja he kokevat itsenäisyyden pääasiassa positiivisena asiana.

Style of the study is very independent. I can create my schedule and my plan by myself but at the same time there are no specific or strict instruction that I need to follow. (H1)

Itsenäisyyteen liittyen useat haastatellut ottivat esille aktiivisuuden vaateen, jonka liittivät suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin. Pari haastateltua kertoi, että kotimaissaan he olivat tottuneet siihen, että opiskelijat ovat pääasiassa passiivisia tiedon vastaanottajia. Suomessa taasen opiskelijoiden odotettiin olevan aktiivisempia sekä omien opintojensa organisoinnissa että luentokeskusteluihin osallistuessaan.

Rentous

Toinen haastatteluja läpileikkaava teema, jota informantit toivat useissa kohdissa esille, oli suomalaisen akateemisen kulttuurin rentous ja informaalius verrattuna itäaasialaiseen akateemiseen kulttuuriin. Suomalainen yliopisto-opiskelu nähdään rentona ja vähemmän kilpailuhenkisenä kuin opiskelu Itä-Aasiassa. Arvosanoilla ei ole Suomessa niin suurta painoarvoa, eikä kilpailua siten pidetä niin kovana kuin informanttien kotimaissa. Tämä näkyi opiskelijoiden mukaan muun muassa kannustavana ilmapiirinä sekä opettajien että muiden opiskelijoiden taholta. Tasa-arvoisuus sekä opettajien ja opiskelijoiden että muiden opiskelijoiden välillä mainittiin haastatteluissa usein.

I think during our conversations with my fellow students (in Finland), we never say “you are better than me” or “I’m better than you”. We just encourage each other and be good together. Every time I finish a presentation or assignment, we will always say “well done, I’m so happy for you”. Yeah. Not too much pressure. (H8)

Arvosanojen lisäksi useat informantit ottivat esille sen, että Aasiassa korkeakoulujen sijoittuminen rankingeissa on tärkeä mittari paitsi korkeakoulun maineelle, mutta myös niissä opiskelevien opiskelijoiden maineelle. Informantit olivat havainneet, että Suomessa koulun sijoittuminen kansainvälisillä ranking-listoilla ei ollut niin tärkeä tekijä siinä, miten yliopistoa tai sen opiskelijoita arvostettiin yhteiskunnassa tai työmarkkinoilla. Haastatellut toivat esille, että monissa tapauksissa Itä-Aasiassa kilpailu alkaa jo hyvin nuorena parhaista koulupaikoista ja jatkuu aina yliopistoon ja työelämään asti. Tämä ero heijasteli sitä, miksi itäaasialaiset opiskelijat kokivat Suomen kulttuurin tasa-arvoisemmaksi ja rennommaksi.

Sisäinen motivaatio opiskelun ajurina

Useat itäaasialaiset opiskelijat mainitsivat haastatteluissaan, että Suomessa yliopistoon haetaan heidän näkemyksensä ennen kaikkea omasta halusta oppia uutta ja sivistyä, ei niinkään sen vuoksi, että työelämä välttämättä vaatisi yliopistotutkintoa. Opiskelijat näkivät, että suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa painotetaan henkilökohtaista kasvua ja elinikäistä oppimista enemmän kuin arvosanoja tai muita ulkoisia motivaatiotekijöitä.

Here, I think my attitude, or at least my classmates' attitude, towards learning is more personal. So, if they felt like they learned, then they are satisfied. No matter the grade because a lot of courses don't even give us grade in terms of numbers. So, I think the attitude towards learning simply put in [my home country], it's more about proving how good we are, versus here it's more about self-satisfaction. (H2)

Itäaasialaiset opiskelijat mainitsivat, että Suomessa opiskelijat ovat paitsi itsenäisempiä, myös vapaampia valitsemaan sekä kurssinsa että tutkinto-ohjelmansa omien mielenkiinnonkohteiden, ei yhteiskunnan odotusten, mukaisesti. Useissa haastatteluissa informantit mainitsivat erona suomalaisen ja heidän kotimaidensa akateemisten kulttuurien välillä sen, että Suomessa opettajat eivät juurikaan rajoita esseiden tai tutkielmien aiheita, vaan opiskelija saa suunnata opintonsa siten, että ne tukevat opiskelijan omia mielenkiinnonkohteita ja urapyrkimyksiä. Yksi haastatelluista mainitsi muun muassa, että Suomessa puhutaan jatkuvasti akateemisesta vapaudesta, mutta hänen kotimaassaan käsitettä ei käytetty opintojen aikana. Opiskelijat näkivät, että Suomessa opiskelumotivaatio lähtee ennen kaikkea sisäisestä motivaatiosta oppia uutta, ja sitä tuetaan akateemisella vapaudella.

Here in Finland, I have the feeling that I can spend more time on what I want. - - And also, if I find a topic that I really like, I can spend more time [on the topic], much more time than when I was in [my home country]. (H9)

Muutamassa haastattelussa kävi ilmi, että Suomessa opiskelu oli muuttanut opiskelijoiden tapaa ajatella oppimista. Aiemmin kotimaissaan opiskelijoilla oli saattanut olla olo, että opiskelevat vain tenttejä ja arvosanoja varten, mutta Suomessa he olivat löytäneet uuden tavan lähestyä oppimista. Yksittäiset opiskelijat kertoivat, että ovat ymmärtäneen muun muassa syväoppimisen merkityksen ja elinikäisen oppimisen tärkeyden Suomessa opiskellessaan. Iso muutos oli ollut siinä, että muutama opiskelija kertoi, että opiskelee nykyisin ennen kaikkea itseään ja omaa oppimistaan varten.

Työelämäorientoituneisuus

Työelämän ja opintojen suhde Suomessa näyttäytyi informanttien käsitysten valossa kaksinaiselta: toisaalta suomalaisten opiskelijoiden nähdään panostavan omiin mielenkiinnonkohteisiin sen sijaan, että he opiskelisivat vain korkeamman palkkatason tai paremman työpaikan takia, ja taas toisaalta suomalaiset yliopisto-

opinnot valmistavat informanttien mielestä hyvin opiskelijoita työelämään. Itä-Aasian maissa korkeakoulutuksen ja työelämän suhde vaikuttaisi olevan yksioikoisempi kuin Suomessa: Itä-Aasiassa hyvästä lukiosta valmistuneet pääsevät hyviin yliopistoihin, ja hyvistä yliopistoista valmistuvat pääsevät hyviin virkoihin yrityksissä ja julkisella sektorilla. Muutama opiskelija kertoi, että työelämässä tarvittavat taidot opitaan usein vasta valmistumisen jälkeen, kun työelämään on jo siirrytty.

Haastateltujen mukaan Suomessa opiskelijat ovat enemmän yhteydessä työelämään opintojen aikana kuin Itä-Aasiassa. Suomessa on normaalimpaa käydä opintojen ohella töissä, ja harjoittelumahdollisuuksia sekä -tukia on paremmin saatavilla. Itä-Aasiassa opiskelijat ovat pääasiassa vain opiskelijoita etenkin ensimmäiset vuodet opinnoistaan, eikä heidän oleteta tekevän töitä opintojen ohella. Muutamassa haastattelussa myös mainitaan yliopistojen tarjoamat työnohjauspalvelut, yrittäjäyryskurssit ja muut opiskelijoiden yrittäjyyttä tukevat palvelut, jotka opiskelijat kokivat hyviksi työelämävalmiuksia kasvattaviksi palveluiksi suomalaisessa yliopistomaailmassa.

In [my home country], students are not expected to support themselves because they can get financial support from their parents. So, all we need to do is to study hard. And get a good GPA and maybe in the last year prepare for their job, like to go into the job market. But here, I feel like Finnish students they have a lot on their plate like working, studying and also they do internships, which is like fulltime thing. So, they are more versatile, I think.
(H2)

5.1.2 Yliopisto-opintojen käytänteet

Opintojen joustavuus

Suomalaisen akateemisen kulttuurin ja sen käytäntöjen joustavuus oli teema, jota haastatellut opiskelijat toivat ilmi useissa eri yhteyksissä haastattelujen aikana. Suomalainen yliopisto-opiskelu koettiin lähtökohtaisesti joustavampana kuin opiskelu itäaasialaisissa yliopistoissa. Esimerkiksi deadlinejen ja tenttien aikataulujen sopimisen ja siirtämisen mahdollisuus mainittiin useissa haastatteluissa. Suomessa opettajat ovat haastateltujen mukaan lähtökohtaisesti valmiimpia joustamaan opiskelijoiden aikataulujen mukaan kuin informanttien kotimaissa.

Joustavampi ajankäyttö oli myös asia, joka toistui haastatteluissa. Opiskelijat kokivat, että suomalaisessa yliopistossa opiskelijoiden ei tarvitse käyttää niin paljon aikaa opiskeluun kuin heidän kotimaassaan opiskelijat usein joutuvat. Opiskelijat pystyvät itse määrittämään omia aikataulujaan enemmän ja valitsemaan, milloin tekevät mitään. Itä-Aasiassa tämä ei välttämättä ole vaihtoehto, sillä kurssien aikataulut saattavat olla tiukkoja. Haastatteluissa tuotiin esille muun muassa se, että kursseja ei tarvitse ottaa Suomessa niin montaa kuin he olivat tottuneet, eivätkä tehtävät yleisesti ottaen vaatineen niin paljon aikaa.

Of course, here in Finland students are really serious with their studies, but I'm not sure how much effort they actually take in their studies. But I'm pretty sure that in [my home country], especially for those very good students, they spend a lot of time in their studies. (H5)

Pakollisen läsnäolon vähyys koettiin suurena opintojen järjestämiseen liittyvänä erona Suomen ja haastateltujen kotimaiden välillä. Informantit mainitsivat useassa kohdissa haastatteluista kokevansa, että suomalaiset opiskelijat eivät osallistu luennoille tai opiskeluun liittyviin tapaamisiin kovin aktiivisesti, mikäli tapaaminen ei ole pakollinen. Tällainen oli monille haastatelluille ollut uutta.

Here, you can miss a few classes and you can still be a good student. Or you can be late for class, and you can still be a good student. - - But back in [my home country], if you miss classes, even if you're very active and you share everything, you still might not qualify as a very good student. (H2)

In [my home country], most of the teaching are in the form of lectures, so every student should attend the lecture. - - But I remember in that course (in Finland) only four students attended, and I was one of them. (H9)

Kurssien valitsemiseen liittyi myös ajatus suomalaisen akateemisen kulttuurin joustavuudesta. Opiskelijat kertoivat, että Suomessa opiskelijoilla on enemmän vapautta valita kurssejaan ja määrittää omia aikataulujaan opintojen aikana. Haastatteluissa tuotiin esille muun muassa se, että kursseja oli mahdollista ottaa myös muista tiedekunnista ja yliopistoista, eivätkä opiskelijat olleet niin sidoksissa tutkinto-ohjelman omiin kursseihin ja opetussuunnitelmiin. Eräs opiskelija myös mainitsi, että kurssien keskeyttäminen oli Suomessa helpompaa kuin hänen aiemmissa opinnoissaan, mikä lisää opiskelun joustavuutta. Opiskeluun liittyvät hallinnolliset ja käytännön järjestelyt tukivat useiden

opiskelijoiden mielestä opintojen joustavaa etenemistä ja itseä kiinnostavien kurssien suorittamista.

Keskustelukulttuuri

Monet haastatelluista itäaasialaisista kansainvälisistä opiskelijoista kokivat, että suomalaisessa yliopistokulttuurissa vuorovaikutus opetustilanteissa mahdollistaa avoimen, monen suuntaisen vuorovaikutuksen. Useat haastatellut kertoivat, että heidän kotimaissaan yliopisto-opetus painottuu luentoihin, joiden aikana professori opettaa luentosalin edessä ja opiskelijat kuuntelevat. Suomalaisessa yliopistossa taas korostuu informanttien mielestä opiskelijoiden aktiivisuus ja opetuksen interaktiivisuus. Suomessa luentojen aikana käydään enemmän keskusteluita, ja opiskelijat viittaavat sekä kysyvät enemmän luentojen aikana. Toisaalta yksi haastatelluista mainitsi, että hän oli odottanut suomalaisen koulutuksen olevan interaktiivisempaa ja vähemmän passiivista, kuin mitä hän on kokenut sen olevan.

In Finland, students are more active in classes. They always raise their hands and ask questions towards the professors, but in [my home country], it's basically like the professor is talking all the time and students just listen to the professor. They don't really ask questions. They just accept whatever they hear. So here I think the atmosphere in the classes is more active. (H5)

Toisaalta opiskelijat tunnustivat myös samankaltaisuuksia keskustelukulttuurissa Suomen ja Itä-Aasian välillä. Kaksi haastateltua opiskelijaa mainitsivat siitä, että suomalaiset ovat ujompia, hiljaisempia ja passiivisempia opetustilanteissa moniin muihin länsimaalaisiin verrattuna, mutta suhteellisen samanlaisia kuin itäaasialaiset. Tämä oli helpottanut sopeutumista suomalaiseen yliopistoon ja akateemiseen kulttuuriin.

Finnish students are not so talkative or not super participating. They are more quiet compared to other international students. But if I compare them to [students of my home country], I think the behavior is pretty similar. (H2)

Suoraa puhuminen oli myös asia, joka nousi muutamassa haastattelussa. Haastatellut kokivat, että Suomessa opiskelija voi matalammalla kynnyksellä keskeyttää opettajan opetustilanteessa, puhua suoraan omista mielipiteistä ja olla eri mieltä opettajan kanssa. Opiskelijaa saatetaan Suomessa pitää hyvänä opiskelijana, mikäli tämä kyselee paljon, on vuorovaikutuksessa opettajan

kanssa ja esittää kriittisiä puheenvuoroja. Itä-Aasiassa on haastateltujen mukaan yleisempää, että kysytään vain, jos on pakko, eikä siihen kannusteta. Opettaja saattaa kokea opetuksen keskeyttämisen epäkohteliaana, joten opiskelijoiden on tiedettävä, milloin on sallittua kysyä tai kommentoida. Mikäli opettajan kanssa ei ole samaa mieltä, on parempi pitää mielipide omana tietonaan tai tuoda se esille siten, ettei opettaja menetä kasvojaan.

Opetus- ja arviointikäytänteiden monipuolisuus

Opiskelijat toivat esille monia yliopisto-opetuksen käytänteisiin liittyviä asioita, jotka ovat heidän havaintojensa mukaan erilaisia Suomessa ja Itä-Aasiassa. Monet olivat kokeneet, että Suomessa opetuskäytännöt olivat monipuolisempia kuin mihin he olivat aiemmissa opinnoissaan tottuneet. Asiat, jotka toistuivat haastatteluissa liittyen opetuksen käytänteisiin, olivat ryhmätöiden paljous, esitelmien pitäminen ja itsenäiset opiskelumuodot. Monet opiskelijat olivat tottuneet aiemmissa opinnoissaan opiskelemaan luentokeskeisemmin, vaikkakin kaksi haastateltua otti esiin, että Suomessakin on paljon luento-opetusta.

In [my home country], mostly we attend the lecture, and we are mostly kind of listeners and very passive in that way. Of course, there are some like presentations or group work, but not as much as here. (H1)

Kurssien erilaiset arviointimenetelmät mainittiin myös monessa haastattelussa. Suomalaista akateemista kulttuuria ei pidetty niin tenttikeskeisenä kuin itäaasialaisia akateemista kulttuuria, ja arviointimenetelmiä Suomessa pidettiin monipuolisina. Monelle oli myös tullut yllätyksenä, että Suomessa on vähemmän tenttejä, ja että huonosti menneet tentit voi uusia. Pari opiskelijaa totesi, että heidän kotimaassaan opiskellaan usein ulkoa asioita, ja tenttien tavoitteena on testata muistamista, ei niinkään asioiden syväoppimista tai soveltamista.

Here, we don't have so many exams. Back in [my home country], we have a lot of exams and there are right and wrong answers. Getting good grades is important in [my home country]. Professors don't know how much you really learned, it's more important to get a good grade. (H4)

Myös itsereflektio ja itsearviointi nousi useissa haastatteluissa esiin. Muutama opiskelija kertoi, että Suomessa he olivat olleet kurseilla, joissa arviointi perustuu siihen, miten he itse kokevat suoriutuneensa, eikä arvioinnissa

välttämättä ole oikeita tai väriä vastauksia. Tällainen arviointi ei ole tavallista Itä-Aasiassa haastateltujen mukaan. Oppimispäiväkirjat mainittiin menetelmänä, jota Suomessa käytetään paljon oman oppimisen reflektoinnissa, mutta Itä-Aasiassa menetelmää ei käytetä yhtä paljon, jos ollenkaan.

Here I appreciate there are more diverse ways to evaluate students. And also, I found out there are some courses even they ask you to evaluate yourself. That is very new to me. - - At first, I didn't really understand, but then I think it's also very a good way to help students to reflect on your own studies. I think reflection is also a very important part of your learning. (H3)

Opintojen käytännölläheisyys

Haastatteluissa kävi ilmi, että useat itäaasialaiset opiskelijat kokevat suomalaiset yliopisto-opinnot käytännölläheisinä ja työelämäorientoituneina. Yliopisto-opintojen aikana opiskelijat Suomessa pääsevät harjoittelemaan työelämätaitoja, kuten esiintymistä, vuorovaikutustaitoa ja opittujen asioiden soveltamista. Useiden haastateltujen mukaan työelämätaitoja ei välttämättä opi itäaasialaisissa korkeakouluissa, vaan taidot opitaan vasta, kun siirtyy työelämään. Osa haastatelluista kuitenkin kaipasi lisää käytännönopetusta opintoihinsa Suomessa. Aineistosta oli havaittavissa eroja opiskelijoiden kokemuksista työelämälähtöisyydestä eri aloja opiskelevien opiskelijoiden välillä, mutta koska aineisto on pieni, ei tätä voida tämän aineiston perusteella tutkia tarkemmin.

5.1.3 Opettajan rooli

Opettajat ja opiskelijat ovat tasa-arvoisia

Opettajien ja opiskelijoiden tasa-arvoisuus suomalaisessa korkeakoulutuksessa tuotiin tavalla tai toisella ilmi lähes kaikissa haastatteluissa. Itäaasialaiset informantit tunsivat, että Suomessa he ovat tasa-arvoisia tai ainakin tasa-arvoisempia opettajiensa kanssa kuin kotimaissaan. Useat informantit kertoivat siitä, että opettaja tai professori on usein Itä-Aasiassa auktoriteetti, jota tulee kunnioittaa erityisellä tavalla. Eräs opiskelija kuvasi kiinalaisten opettajien olevan kuin "tiukkoja vanhempia", joita tulee kuunnella ja kunnioittaa kaikissa tilanteissa. Haastatellut eivät kokeneet samanlaista suhdetta opettajiinsa Suomessa. Monien opiskelijoiden käsitys oli, että suomalaiset opettajat haluavat olla kuin ystäviä opiskelijoille, eivät auktoriteetteja.

In [my home country], - - there is such hierarchy between professors and students. Professors are the elder ones and students should pay very much respect to them. But here I just feel I'm just on an equal level with the professors. (H5)

Asia, joka toistui haastattelusta toiseen, oli se, että Suomessa opettajia ei kutsuta nimikkeellä "professor", "teacher", "Ms." tai "Mr.", vaan etunimellä. Tämän useat haastatellut toivat usein esille ensimmäisten asioiden joukossa, kun heiltä kysyttiin akateemisen kulttuurin eroista ja kulttuurishokeista Suomessa. Opiskelijat näkivät, että opettajien kutsuminen rennosti etunimellä alleviivaa suomalaisen akateemisen kulttuurin tasa-arvoisuutta. Haastateltujen kotimaissa opettajaa etunimellä kutsumista saatettaisiin pitää epäkunnioittavana. Ainoastaan hongkongilainen haastateltu kertoi, että hän oli kotimaassaan tottunut siihen, että monet opettajat toivovat opiskelijoiden kutsuvan heitä etunimellään. Tasa-arvoisuus näkyi opiskelijoiden ajatuksissa lisääntyneenä luottamuksena opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä avoimempana keskusteluna opetustilanteissa.

You don't have to use the title when you send emails or when you communicate with the lecturers. So, I think it shows some sort of respect and equality in academia. So, it's not because you're professor so you're always right. There is room for discussions and room for equal levels. (H6)

Opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus on rennompaa

Opiskelijoiden ja opettajien tasa-arvoisuuteen liittyen moni informantti kuvasi opiskelija-opettaja-suhteen Suomessa olevan rento. Suomessa opettajia pidetään helposti lähestyttävänä ja kommunikaation koetaan olevan sujuvaa. Muutama haastateltu kertoi, etteivät Suomessa stressaa opettajille puhumista tai sähköpostien lähettämistä opettajille toisin kuin kotimaissaan. Haastatellut kertovat, että Suomessa opettajat auttavat mielellään ja heidän kanssaan on helppo neuvotella esimerkiksi deadlinejen siirtämisestä. Myös opettajan keskeyttäminen luennon aikana nähtiin olevan normaalia Suomessa, ja kysymysten esittäminen koettiin Suomessa helpompana.

In Finland, professors are so close to students, and even on e-mails, they're like "Moi", using emoji. It's surprising for me. - - I don't feel too much pressure when I talk with them. So, it makes me feel more welcomed, and also, I can easily go and just talk to them. (H1)

Muutama opiskelija otti esille sen, että Suomessa opettajan kanssa saa olla eri mieltä avoimesti. Haastatteluissa kävi ilmi, että normaalia itäaasialaisessa kulttuurissa on se, että mahdollisista virheistä opettajan dioissa tai opetuksessa tuli kertoa opettajalle vasta luennon jälkeen kahden kesken, jottei opettaja joudu noloon tilanteeseen tai "menetä kasvojaan" koko luokan edessä. Suomessa haastatellut kokivat voivansa vapaammin huomauttaa virheistä tai kertoa, mikäli olivat eri mieltä opettajan kanssa.

They want to make the atmosphere easygoing. We don't need to be stressed out. You can stop teacher if you have questions. You can just say it, you don't need to wait for a suitable time. (H8)

Of course, sometimes you will have different opinions, but the way you express your disagreement, [in my home country] you need to sugar-coat or soften it a little bit so the teachers can take it well. But here you don't have to. (H3)

Opettaja on etäinen

Suomessa opettajilla ei ole informanttien näkökulmasta korkeita odotuksia opiskelijoilleen eivätkä opettajat painosta opiskelijoita tekemään enemmän tai paremmin. Muutama opiskelija näki asian niin, että opettajan rooli Suomessa on opettaa asia luennolla ja lähteä luentosalista. Opettaja saatetaan kokea etäisenä. Kotimaissaan monet olivat tottuneet siihen, että opettaja piti huolen siinä, että tehtävät tulevat tehdyksi ja että opiskelijat pääsisivät aina vain parempiin oppimistuloksiin. Erään opiskelijan näkemyksen mukaan Suomessa opettajia ei kiinnosta, vaikka opiskelija suoriutuisi huonosti, sillä opiskelijoiden ei nähdä olevan opettajien vastuulla.

In Finland, the lecturers and the teachers, their responsibility is only to give the lecture instead of pushing you to finish your work or finish your assignment. But in [my home country], the responsibilities of the teachers are more than just to give the lectures and upload some PDF online. They are also kind of like your parents, I think. They really care about your grades and your final test. And they might text you to ask if you have done your homework. (H7)

Useat haastatellut toivat ilmi sen, etteivät suomalaiset opettajat useinkaan olleet läheisiä opiskelijoiden kanssa. Muutama kiinalainen haastateltu nosti esille sen, että Kiinassa maisteriopiskelijat olivat "kuin työsuhteessa" graduohjaajaansa maisteriopintojen ajan, ja ohjaaja saattoikin olla opiskelijoihin yhteydessä jopa

iltaisin ja viikonloppuisin. Ohjaajat saattoivat pyytää opiskelijoita auttamaan omissa hallinnollisissa tai tutkimuksiin liittyvissä töissään. Suomessa he eivät olleen tällaista kokeneet.

In [my home country], master's students are closely bonded to one professor as their thesis guide professor. And those students are like tools - - to help them to do their research from the perspective of the professor. So, for those master's students in their [professor's] eyes, especially those students are under his or her control are - - their kids or team members. (H9)

Ohjausta on vähän

Useat opiskelijat kokivat, että Suomessa he eivät saa tarpeeksi ohjausta opettajilta tai opinnäytetyön ohjaajalta, ja tehtävien ohjeistukset koettiin usein epäselkeinä. Muutama opiskelija yhdisti tämän kokemaansa itsenäisyyden vaateeseen suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa. Opiskelijat kertoivat, etteivät olleet tottuneet näin itsenäiseen opiskelutyyliin, jossa opettaja ei juurikaan ohjaile opiskelijaa esimerkiksi esseen tai opinnäytetyön aiheen tai suunnan kanssa, vaan ainoastaan tarkistaa silloin tällöin, että työ etenee.

Master's students back in [my home country] - - are given a lot of guidance from professor or their supervisor. So, as long as you follow your supervisor's guidance and advise, you are in good hands. But here, I don't think that the case. You have to have your own schedule, and supervisors are there just to give you minimum guidance. In Finland, you have to figure things out yourself. (H2)

Ohjauksen vähyys liittyi myös siihen, etteivät opiskelijat aina tienneet, mitä heiltä vaadittiin. Opiskelijat kertoivat, että heidän kotimaissaan oli usein selvemmat ohjeet ja tarkemmat raamit tehtävien suorittamiselle kuin Suomessa. He myös kokivat, että Suomessa oli hankalampi tietää, miten opettajat määrittelivät hyvää opiskelijan, sillä kursseilla ei aina ollut selkeitä tavoitteita tai arviointiasteikkoja. Yksi opiskelija myös koki, että Suomessa opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa opiskelijoille, minkä vuoksi tehtävänannot saattoivat jäädä epämääräisiksi.

I think in [my home country] probably it's easy to know if you are good student by certain criteria, your grades, and if you are a troublemaker for teachers. So, I think it's quite easy to self-check if you are good still or not. But here, I'm not so sure what are the teachers' conceptions or perceptions of a good student. (H3)

Opettaja antaa positiivista ja rakentavaa palautetta

Vaikka opettajat suomalaisissa yliopistoissa koettiin joidenkin informanttien mielestä etäisinä, vastauksissa toistui se, että opettajia pidettiin avuliaina ja kannustavina. Haastatellut kokivat, että opettajat kannustavat opiskelijoita avoimeen kommunikaatioon ja omien päätösten tekemiseen enemmän kuin opettajat heidän kotimaissaan.

It's more comfortable to present something. Even if you didn't present well, they [teachers] will not challenge you. They will always encourage you. (H8)

Useat opiskelijat toivat myös ilmi, että Suomessa opettajat eivät juurikaan anna negatiivista palautetta, vaan palaute on lähes aina positiivista tai rakentavaa. Opettajat eivät opiskelijoiden kokemuksen mukaan syyttele opiskelijoita tai vahdi opiskelijoiden tekemistä, vaan ovat pikemminkin kuin mentoreita.

I think here students are less... it's a weird way to say, but less scared of the professors. I feel more friendly towards the teachers because teachers are not there to scold you or lecture you. They are there to guide you. (H2)

Opettaja ymmärtää opiskelijoiden elämäntilanteita

Opiskelijat kokivat, että suomalaisissa yliopistoissa opettajat ymmärtävät opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita ja välittävät opiskelijoidensa hyvinvoinnista. Muutama haastatelluista mainitsi, että suomalainen akateeminen kulttuuri on vastaanottavampi eri elämäntilanteista tuleville opiskelijoille. Aikuisena ja mahdollisesti perheellisenä yliopistotutkinnon suorittaminen on Suomessa normaalimpaa kuin Itä-Aasian maissa. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan opettajat ovat Suomessa joustavia ja pyrkivät räätälöimään opetustaan ja tehtäviä siten, että eri elämäntilanteissa olevat opiskelijat pystyvät suoriutumaan yliopistossa. Haastateltujen mukaan heidän kotimaissaan vallitsee ennemminkin ajatus siitä, että opiskelijan on mukauduttava opettajan vaatimuksiin ja aikatauluihin, eikä toisinpäin.

So it's different because here I feel like - - the school or teachers are trying to satisfy your needs. They understand you and understand that every person has different situations. (H3)

Muutama informantti mainitsi haastatteluissaan, että Suomessa yliopisto-opettajat tuntuvat välittävän opiskelijoidensa hyvinvoinnista. Tämä tulee esille

esimerkiksi siten, että opettajat kannustavat pitämään huolta omasta jaksamisesta, eivätkä keskity vain oppimistuloksiin ja arvosanoihin.

I'd say professors here care more about their students, their life, and other things. It's more than only the studying. Wellbeing. (H4)

5.2 Opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten itäaasialaiset opiskelijat ovat kokeneet mahdolliset kulttuurierot korkeakoulutuksessa Suomessa opintoihinsa ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta?”. Analyysi on jaettu positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin tekijöihin, jotka ovat vaikuttaneet haastateltujen itäaasialaisten opiskelijoiden sopeutumiseen Suomeen ja suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin.

5.2.1 Positiiviset tekijät

Suuri osa informanteista piti suomalaista korkeakoulutusta ja akateemista kulttuuria sopivina itselleen ja omalle oppimiselleen. Useat haastatelluista kertoivat olevansa Suomessa opiskellessaan itsevarmempia, itsenäisempiä ja vapaampia päättämään omista asioistaan. Monet myös kertoivat suomalaisen akateemisen kulttuurin sopivan heille jopa paremmin kuin akateemisen kulttuurin heidän kotimaissaan. Yksittäisissä kommenteissa kävi myös ilmi, että joidenkin haastateltujen mukaan Suomi ja suomalainen akateeminen kulttuuri on melko samanlainen Itä-Aasiaan verrattuna, minkä vuoksi sopeutuminen on ollut helppoa.

Vähemmän stressiä

Asia, joka nousi monissa haastatteluissa, oli suomalaisen akateemisen kulttuurin stressittömyys verrattuna Itä-Aasiaan. Haastatellut opiskelijat kokivat, että Suomessa heillä on vähemmän ulkopuolelta tulevia paineita opinnoissa, ja he eivät koe Suomessa samanlaista opiskeluun liittyvää stressiä kuin kotimaissaan. Eräs haastatelluista kertoi, että Suomessa opiskellessaan hänen stressiperäiset terveysongelmansa katosivat. Myös toinen haastateltu mainitsi, että suomalainen akateeminen kulttuuri on parempi hänen mielenterveydelleen. Vähemmän stressin syiksi mainittiin muun muassa se, että asioiden opiskeluun on Suomessa

enemmän aikaa, opettajat ovat joustavampia sekä se, että hyvien arvosanojen saaminen ei ole Suomessa niin tärkeää Itä-Aasiassa.

I think that students, at least I, experience less stress (in Finland). Less academic stress when it comes to homework because I know that I will be given enough time. (H6)

Ilmapiiri kannustaa oppimiseen ja itsensä kehittämiseen

Monet itäaasialaiset haastatellut opiskelijat kokivat saavansa Suomessa paljon kannustusta opinnoissaan sekä opettajilta että muilta opiskelijoilta. Haastatellut kertoivat, että kannustava ilmapiiri on nostanut heidän motivaatiotaan opiskelua ja oppimista kohtaa, sekä parantanut itsetuntoa. Monet opiskelijat kertoivat löytäneensä Suomessa uuden innon opiskella ja tutkia asioita syvällisesti, sillä suomalainen akateeminen kulttuuri kannustaa omien mielenkiinnonkohteiden tutkimiseen sen sijaan, että keskityttäisiin vain hyvien arvosanojen saamiseen.

I'm more willing to learn more because I'm encouraged to learn more. And also, because I know that I have more chances to get a better grade, so I feel relaxed and, in this mood, I can learn more. (H5)

Kommunikaatio opettajien kanssa on helppoa

Opiskelijat kertoivat haastatteluissa, että kommunikaatio opettajien kanssa on Suomessa helpompaa ja suorempaa kuin Itä-Aasiassa keskimäärin. Kommunikaation vaivattomuus ja tasa-arvoisuus luovat rennompaa ilmapiiriä, jossa opiskelijat kokevat vähemmän stressiä ja akateemisia paineita. Eräs opiskelija kertoi tuntevansa itsensä Suomessa vapaammaksi, sillä opettajat eivät ole Suomessa niin tiukkoja kuin hänen kotimaassaan. Toinen opiskelija kertoi, että hänen on helpompi pyytää opettajalta apua Suomessa, mikäli ei ymmärrä tehtävää, sillä Suomessa kannustetaan kysymään ja opettajat ovat valmiita auttamaan. Opettajien tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin luo opiskelijoille turvallisuuden tunnetta sekä rennomman ympäristön oppimiselle.

I think I'm more relaxed in here during the lectures, and even if I don't understand something, I'm less scared to ask. - - I always worry that if I ask stupid questions and they would judge me. But I would say I'm less worried about it. (H2)

Enemmän vapautta ja mahdollisuuksia

Useat opiskelijat kertoivat, että pitävät suomalaisesta akateemisesta kulttuurista etenkin siksi, että Suomessa heillä on mahdollisuus valita vapaammin opintojansa, kurssejansa ja suoritustapoja. Suomessa opiskeluun käytettyä aikaa pystyy itse hallitsemaan, ja opintojen sisältöä pystyy suuntaamaan aiheisiin, jotka kiinnostavat itseä. Vapaus valita itseä kiinnostavia kurssuja ja aiheita koettiin pääasiassa positiivisina ja motivoivina asioina. Usea haastateltu myös mainitsi, että Suomessa opettajat tai yhteiskunta eivät samalla tavalla painosta opiskelijoita kuin Itä-Aasiassa, vaan opiskelijoihin ja heidän omaan tekemiseensä luotetaan.

I want to choose my time when I feel like active, energetic to finish these courses. Yeah, I can choose my time (in Finland). It's much more flexible. (H7)

Opiskelijat myös kokivat, että Suomessa opiskelu mahdollistaa heille mahdollisuuksia esimerkiksi jatkokouluttautumiseen. Ajatus elinikäisestä oppimisesta koettiin opintojen mahdollistajana. Eräässä haastattelussa opiskelija kertoi, että hänen kotimaassaan ei juurikaan opiskella enää aikuisiällä kuten Suomessa, minkä vuoksi esimerkiksi alan vaihtaminen on hankalampaa. Opiskelija koki, että Suomessa ollaan suopeampia erilaisia opiskelijoita ja elämäntilanteita kohtaan, mikä vähentää paineita opiskelusta. Myös laajat vaihtoopiskelumahdollisuudet sekä yliopiston harjoittelutuki mainittiin asioina, jotka laajentavat opiskelijoiden mahdollisuushorisonttia Suomessa.

This kind of flexibility or idea of lifelong learning, I think it's very motivational factor, and that really helped me to have the courage or to have the power to continue studying further in the future. (H6)

5.2.2 Negatiiviset tekijät

Itäaasialaiset opiskelijat mainitsivat paljon positiivisia asioita suomalaisesta akateemisesta kulttuurista, mutta kertoivat myös asioista, jotka olivat olleet heille vaikeita. Yksi mainittu asia oli se, että opinnot tai Suomi eivät olleetkaan vastanneet odotuksia. Itä-Aasian maissa Suomi on maana ja etenkin koulutusmaana lähtökohtaisesti hyvin tunnettu, joten muutamat opiskelijat kertoivat, että heille oli ollut yllättävää, ettei Suomi ollutkaan niin edistysellinen maa kuin he olivat ajatelleet. Muita mainittuja asioita, jotka olivat hankaloittaneet

opiskelijoiden opintoja ja elämää Suomessa, olivat muun muassa itsenäisyyden vaade, vieraan kielen käyttäminen ja suomalaiseen yhteiskuntaan kiinnittymisen haasteet.

Itsenäisyyden ja aktiivisuuden vaade hankaloittavat opintoja

Asia, joka nousi useissa haastatteluissa negatiivisena opintoihin vaikuttavana tekijänä, oli suomalaisen akateemisen kulttuurin itsenäisyyden vaade. Opiskelijat olivat kotimaissaan tottuneet siihen, että ohjeistukset ja tavoitteet olivat selkeämpiä, eikä opiskelijoiden tarvinnut itse organisoida opintojensa etenemistä tai ajankäyttöä niin paljon kuin Suomessa. Muutama haastateltu kertoi, että etenkin opintojen alkuvaiheessa uuteen kulttuuriin tottuminen oli ollut hankalaa, sillä asioita piti itse selvittää enemmän. Samoin oli aktiivisuuden kanssa. Opiskelijat kertoivat, että aktiivisuus luennoilla ja osallistuminen keskusteluihin oli useille heistä asia, joka piti Suomessa opetella uudelleen, sillä keskustelukulttuuri on erilainen kuin Itä-Aasiassa. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että opiskelijat olivat tunnistaneeet kulttuurieron ja siten pystyneet totuttelemaan siihen opintojen edetessä.

In the beginning, it was hard for me because I needed to open up my mouth, and I needed to talk, and I needed to say something. Because contributing to discussion is the one of the key [aspects] in the group discussion and in group work. So, in the beginning it was hard to come up with the idea or like what to say. (H1)

Itsenäiseen opiskelutyyliin oli useilla opiskelijoilla ristiriitainen suhtautuminen, sillä vaikka itsenäisyys antoi vapautta, muutama opiskelija otti esille, että joustavuus tekee opintojen organisoinnista Suomessa hankalaa. Vaihtoehtoja on paljon eikä ohjausta välttämättä ole tarjolla. Opettajat eivät aina kursseilla anna selkeitä ohjeita, mikä oli aiheuttanut stressiä osalle haastatelluista. Uuteen kulttuuriin muuttaminen oli aiheuttanut joillekin opiskelijoille sen, että koska he olivat tottuneet tiukkoihin raameihin ja deadlineihin aiemmissa opinnoissaan, heille oli ollut vaikeaa Suomessa toimia itseohjautuvasti. Tämä oli muutamalla opiskelijalla johtanut "laiskistumiseen" opintojaan kohtaan ainakin jossain vaiheessa opintoja.

The negative side is no one forced me to do something. It's like when I was lazy, I can do whatever I want. I play computer games all day long and no

one will supervise me. But in [my home country], as you need to go to lecture, you have at least a schedule to follow with. (H9)

Vieraan kielen käyttäminen on hankalaa

Ulkomaille opiskelemaan muuttava joutuu usein vaihtamaan arkikielensä äidinkielestään johonkin toiseen. Suomen tapauksessa kansainväliset opiskelijat opiskelevat Suomessa pääosin englanniksi. Tämän lisäksi ulkomailla opiskellessa olisi hyvä oppia myös paikallista kieltä eli Suomessa suomea tai ruotsia. Suomessa opiskelijat joutuvat siis opettelemaan arkea käytännössä kahdella vieraalla kielellä, mikäli on luonut omat haasteensa myös haastatelluille itäaasialaisille opiskelijoille

Suomen kielen oppiminen mainittiin hankalana tai jopa hankalimpana asiana Suomessa opiskelussa useassa haastattelussa. Osa opiskelijoista oli tunnistanut, että suomen kielen taito helpottaisi työelämään ja yhteiskunnan toimintaan mukaan pääsemistä. Toisaalta osalle myös englanniksi opiskelu oli aiheuttanut haasteita etenkin opintojen alkuvaiheessa, ja opinnot olivat kärsineet, sillä keskusteluihin osallistuminen oli ollut hankalaa heikon kielitaidon takia.

Kiinnittyminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään on vaikeaa

Pari opiskelijaa pohti haastatteluissa sitä, etteivät olleet kiinnittyneet tarpeeksi opiskelijayhteisöön opiskeluaikanaan. Suurin osa haastatelluista opiskelijoista oli muuttanut Suomeen pandemia-aikana, joten opiskelujen alun verkostoituminen ja aktiivisuus oli jäänyt vähemmälle. Opiskelijat, jotka ottivat aiheen puheeksi haastatteluissa, kokivat, että olisivat aktiivisempia opiskelijayhteisön jäseniä, jos voisivat tehdä jotain toisin opintojensa suhteen.

Haastattelurunkoon kuuluivat kysymykset ”Millainen on hyvä opiskelija kotimaassasi?” ja ”Millainen on hyvä opiskelija Suomessa?”. Useat informantit lähestyivät kysymyksiä siitä näkökulmasta, millaisia taitoja yliopisto ja työelämä kussakin ympäristössä vaatii. Itä-Aasiassa hyvät arvosanat kertovat hyvästä työntekijästä, mutta Suomessa työnantajat arvostavat opiskelijoiden mukaan enemmän opintojen aikana kerättyä työkokemusta, verkostoja, sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Kaksi opiskelijaa kertoi, että olivat ymmärtäneet tämän eron melko myöhäisessä vaiheessa opintoja, eivätkä olleet omasta mielestään panostaneet tarpeeksi siihen, että olisivat luoneet verkostoja ja

osallistuneet työelämätaitoja kehittäviin aktiviteetteihin, mikä olisi voinut parantaa heidän mahdollisuuksiaan työllistyä Suomessa opintojen jälkeen.

In [my home country], as long as you are graduate from a good university and you have a really good scores, then the company is welcoming you to be one of their employers. But in Finland, they are also considering your extracurricular activities, like your volunteer work or the student union work, or your background experience, like summer projects. And also in the (job) interview, you are being evaluated in perspective of the leaderships and communication skills. So, in Finland, it's from different perspective. (H9)

Noin puolet haastatelluista yhdeksästä opiskelijasta kertoi, että haluaa jäädä Suomeen jatko-opiskelemaan tai työskentelemään valmistuttuaan nykyisestä tutkinnostaan. Vaikka useimmat haastatellut kertoivat pohtivansa Suomeen jäämistä ja työskentelyä Suomessa, sitä ei pidetty helppona vaihtoehtona. Kielitaito, verkostot ja tiettyjen työelämätaitojen puuttuminen pohdituttivat opiskelijoita, sillä kotimaissa kerätyt taidot, meriitit ja verkostot eivät useinkaan ole Suomessa enää relevantteja. Osalle haastatelluista Suomi ei myöskään ollut opintojen aikana tullut läheiseksi maaksi, ja useat opiskelijoista olivat pohtineet muuttamista muualle valmistumisen jälkeen.

5.2.3 Neutraalit tekijät

Haastatteluaineistosta löytyi jonkin verran Suomessa opiskeluun ja elämiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka eivät olleet haastateltujen mielestä yksinomaan negatiivisia tai positiivisia. Opiskelijat muun muassa mainitsivat kulttuurien samankaltaisuuden syyksi sille, ettei Suomeen sopeutuminen tuntunut ylitsepääsemättömän vaikealta. Vaikka kulttuurien erilaisuus tunnistettiin, vaikeuksiin osattiin suhtautua, sillä opiskelijat olivat asennoituneet siihen, että ulkomailla olisi hieman erilaista kotimaahan verrattuna.

Monet haastatellut olivat suorittaneet kandidaatin tutkinnon kotimaassaan ja tulleet Suomeen suorittamaan maisteriopintojaan, ja eräs haastatelluista kertoikin, että hän piti aluksi esimerkiksi itsenäisyysvaadetta yleisesti maisteriopintoihin liittyvänä piirteenä, eikä suomalaisen akateemisen kulttuurin piirteenä, mikä oli helpottanut asennoitumista. Muutama opiskelija pohti haastatteluissa myös sitä muutosta, minkä uuteen kulttuuriin sopeutuminen on aiheuttanut heidän ajattelutavoissaan ja suhteessaan koulutukseen. Uuteen

kulttuuriin sopeutuminen ja toisenlaiset tavat opiskella vaatinut tietoista muutosta asenteissa ja opiskelutyylyissä, mikä ei aina ole helppoa.

6 POHDINTA

Viimeisessä luvussa esitellään johtopäätökset tuloksista sekä vedetään yhteen tuloksia peilaten niitä luvuissa 2 ja 3 esiteltyyn teoriaan ja aiempaan tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen eri vaiheiden eettisiä ratkaisuja käydään läpi alaluvussa 6.2. Lopuksi esitellään tulosten pohjalta ehdotuksia eri toimijoille tiedon hyödyntämiseen sekä jatkotutkimusehdotukset.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa Itä-Aasiasta Suomeen muuttaneiden kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista suomalaisessa akateemisessa kulttuurista sekä siitä, miten mahdolliset kulttuurierot korkeakoulutuksessa vaikuttavat opiskelijoiden opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Vaikka tutkimuksen tavoitteena ei ollut löytää yleistettävää, kaikkiin Itä-Aasiasta Suomeen opiskelemaan muuttaneisiin opiskelijoihin sopivaa tietoa, aineistonkeruun edetessä monet asiat toistuivat useissa tai kaikissa haastatteluissa. Tulokset voivat siis antaa viitteitä siitä, miten useat itäaasialaiset opiskelijat kokevat Suomessa opiskelun ja akateemisen kulttuurin erot, ja mitä asioita olisi huomioitava, jotta nämä opiskelijat integroituisivat opintoihinsa sekä suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään.

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten Itä-Aasiasta Suomen muuttaneet yliopisto-opiskelijat kokevat suomalaisen akateemisen kulttuurin ja sen piirteet. Opiskelijat pitivät suomalaista akateemista kulttuuria itsenäisyyteen kannustavana, joustavana ja tasa-arvoisena, mutta myös opettajia etäisinä ja oppimistavoitteita ajoittain epäselvinä. Haastatteluissa korostui itäaasialaisten akateemisten kulttuurien sekä suomalaisen akateemisen kulttuurin eroavaisuudet etenkin korkeakoulukontekstissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa sekä asioissa, joita kussakin kulttuurissa pidetään arvossa.

Se, miten itäaasialaiset opiskelijat kuvasivat käsityksiään suomalaisesta akateemisesta kulttuurista ja sen pääpiirteistä, oli pitkälti linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Aiemman tutkimuksen valossa länsimaissa opiskelijoiden odotetaan olevan itseohjautuvia, aktiivisia keskustelijoita ja kriittisiä ajattelijoita, kun taas Itä-Aasiassa opiskelijan rooli on perinteisesti ollut ennen kaikkea luottaa opettajan tietämykseen ja oppia opettajaa kuunnellen (Cortazzi & Jin, 2002). Haastatellut opiskelijat olivat opintojensa aikana tunnistaneeet nämä erot, ja pitivät suomalaista akateemista kulttuuria itsenäisyyteen ja kriittiseen ajatteluun kannustavana.

Opiskelijoiden tunnistamat tasa-arvoisuus ja rentous akateemisissa opetustilanteissa ovat myös linjassa Hofsteden kulttuurien ulottuvuuksien teorian (2001) kanssa: Suomessa hierarkia yhteiskunnassa ja instituutioiden sisällä ei ole lähtökohtaisesti niin korkea kuin Itä-Aasian maissa keskimäärin, mikä saattaa vaikuttaa kokemukseen siitä, että vuorovaikutus tuntuu tasa-arvoisemmalta ja informaalimmalta. Suomessa vuorovaikutustilanteita ei määritä yhtä voimakkaasti osapuolten sosiaalinen asema kuin Itä-Aasiassa. Opettajien ammattitaidon arvostus on Aasian maissa usein suurta (Cheng & Wong, 1996), eikä auktoriteetin kyseenalaistaminen ole monissa tilanteissa sallittua. Haastatellut opiskelijat kertoivat, että kokivat suomalaisen kulttuurin tasa-arvoiseksi ja rennommaksi juuri siksi, että opettajat olivat Suomessa ennen kaikkea ”kaverillisia” opiskelijoita kohtaan sekä avoimempia erilaisille mielipiteille ja keskustelulle. Suomessa opettajat usein tietoisesti myös haluavat laskea itseään hierarkian mahdollistamalta auktoriteettijalustalta ollakseen helpommin lähestyttäviä opiskelijoiden silmissä.

Haastatellut opiskelijat olivat kokeneet, että suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa arvostetaan opiskelua sisäisen motivaation kautta, mikä eroaa itäaasialaisesta pedagogiikasta siten, että opiskelijat ovat pääasiassa vastuussa opinnoista itselleen, eivät opettajalleen tai yhteisölleen. Eri akateemisissa konteksteissa vaihtelee se, mikä nähdään ”oikeaksi” tavaksi oppia ja millainen on hyvä akateeminen tuotos tai opiskelun lopputulos (Cortazzi & Jin, 2002), ja suomalainen akateeminen kulttuuri painottaa itäaasialaisten opiskelijoiden näkemyksen mukaan opiskelijan omaa aktiivisuutta etsiä omia kiinnostuksenkohteita ja ymmärtää oppimiaan asioita syvällisesti. Hyvä lopputulos suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa on se, jossa opiskelija itse

kokee oppineensa ja inspiroituneensa – ainakin haastateltujen itäaasialaisten mielestä. Suomessa opiskelijat olivat tehneet yliopistossa huomattavasti enemmän itsearviointeja ja itsereflektiota omasta oppimisestaan kuin olivat aiemmissa opinnoissaan kotimaissaan tehneet. Tällaisen ajattelutavan voidaan nähdä olevan tyypillistä individualistille kulttuurille; yksilö on vastuussa tekemisistään ensisijaisesti itselleen (Hofstede, 2001), kun taas aiemmissa opinnoissaan Itä-Aasiassa opiskelijat kokivat olleensa vastuussa opiskelujensa sujumisesta myös opettajilleen ja perheelleen. Opiskelijat toivat myös esille sen, että Suomessa opiskelu on opiskelijalähtöisempää, eli opiskelija saa paljon itse vaikuttaa opintoihinsa, ja opettajat ovat valmiita joustamaan opiskelijoiden takia. Myös tämä lienee tyypillistä individualistisille kulttuureille.

Opiskelutilanteiden käytänteiden kohdalla nousivat erot etenkin keskustelukulttuurissa ja opetuksen monipuolisuudessa. Aasialaiset akateemiset kulttuurit ovat perinteisesti olleet opettajavetoisia ja luento-orientoituneita, kun taas länsimaalaisessa korkeakoulukontekstissa ollaan nähty yhdessä keskustelu ja monen suuntainen vuorovaikutus oppimisen mahdollistajana (Chen, 2014). Nämä asiat tulivat esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa: itäaasialaiset opiskelijat kokivat, että Suomessa vuorovaikutus luentojen aikana opettajan ja opiskelijoiden välillä on vapaampaa, ja opetus on vähemmän opettajavetoista, kuin heidän aiemmissa opinnoissaan. Vaikka monipuolisiin opetuksen tapoihin suhtauduttiinkin lähtökohtaisesti positiivisesti, haastatteluissa kävi myös ilmi, että erilaiseen keskustelukulttuuriin tottuminen oli aiheuttanut osalle opiskelijoista stressiä. Myös tämä löydös on samansuuntainen kuin Caon, Zhun ja Mengin tutkimuksen (2018) tulos aasialaisista kansainvälisistä opiskelijoista, jossa käy ilmi, että kiinalaiset opiskelijat kokevat belgialaisessa korkeakoulussa stressiä uudenlaisiin opetuksen ja oppimisen tapoihin totuttelemisesta. Erilaiset opetustavat ja odotukset voivat olla syynä kansainvälisten opiskelijoiden kokemaan kulttuurishokkiin ja opiskelustressiin, minkä vuoksi aiheita ei tulisi sivuuttaa esimerkiksi yliopistopedagogiikan opetuksessa.

Myös muita kommunikaatiokulttuurien eroja Suomen ja Itä-Aasian välillä tuotiin paljon esille haastattelujen aikana. Itä-Aasiassa auktoriteetin kunnioitus, ryhmäharmonian ylläpito ja kasvotyö ovat vuorovaikutustilanteissa korostuneemmassa asemassa kuin länsimaissa (Hall, 1989), mikä voi olla syynä siihen, että useat itäaasialaiset opiskelijat pitivät suomalaisten ja muiden

länsimaalaisten opiskelijoiden tapaa puhutella opettajaa rennosti tai esittää kriittisiä mielipiteitä opettajan kuullen erikoisina. Suomessa vaara sille, että opettaja menettää kasvonsa opiskelijoiden edessä ei ole yhtä suuri kuin Itä-Aasian maissa keskimäärin, sillä Suomen akateemisessa kulttuurissa vallitsevien ajatusjärjestelmien kritisointia ja keskustelun herättämistä pidetään useimmin hedelmällisinä oppimistilanteina, ei niinkään epäkunnioittavana käytöksenä.

Opiskelijoiden näkemykset opettajan roolista Suomessa ja Itä-Aasiassa ovat myös linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Itä-Aasiassa opettaja on arvostettu auktoriteetti tai ”kuin vanhempi”, jonka ohjeita on noudatettava ja tietoihin luotettava, kun taas Suomessa opettaja on ”kuin kaveri”, joka maltillisesti ohjailee opiskelijoita tarvittaessa. Saman olivat todenneet esimerkiksi Cortazzi ja Jin (2002) vertaillen brittiläisiä ja kiinalaisia opiskelijoita, eli tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat heidän näkemyksiään länsimaisen ja itäaasialaisen akateemisen kulttuurin ja kommunikaatiokulttuurin eroista. Ero siinä, mitä opettajalta odotetaan, saattaa johtaa monikulttuurisessa opetustilanteessa siihen, että Suomessa opettaja näyttäytyy itäaasialaisesta kulttuurista tulevalle opiskelijalle välinpitämättömänä henkilönä, joka ei anna ohjeita niin selkeästi kuin opiskelija on aiemmin tottunut saamaan, eikä näytä välittävän opiskelijoidensa oppimistuloksista. Vaikka opiskelijat kertoivat rennon ilmapiirin vähentävän opiskelustressiään, voi opettajan ”etäinen” suhtautuminen opiskelijoihin olla hämmentävää itäaasialaiselle opiskelijalle.

Siitä huolimatta, että eroja haastateltujen opiskelijoiden kotimaihin osattiin nimetä haastattelujen aikana helposti, Suomen akateeminen kulttuuri ja sen kommunikaatiokulttuuri eivät välttämättä eroa loppujen lopuksi paljoakaan itäaasialaisesta: myös suomalaisia opiskelijoita pidettiin hiljaisia ja ulkoapäin katsottuna ”passiivisia” opiskelijoita moniin muihin länsimaalaisiin verrattuna. Kenties muissa länsimaissa tehdyt tutkimukset, joissa todetaan aasialaisten opiskelijoiden kärsivän hiljaisesta ja passiivisesta maineesta (esim. Cao ym., 2018), ei päde aivan samalla tavalla Suomen kontekstissa, sillä Suomen akateeminen kulttuuri ja kommunikaatiokulttuuri saattavat erota esimerkiksi länsieurooppalaisesta tai pohjoisamerikkalaisesta kulttuurista siten, että Suomessa ollaan tottuneempia hiljaisempaa ja ulkopäin ”passiivisempaan” osallistumistyyliin esimerkiksi luennoilla. Tämä voi olla myös yksi syy siihen, miksi

itäaasialaiset opiskelijat olivat kokeneet suomalaisiin opintoihin integroitumisen odotettua helpommaksi.

Toisessa tutkimuskysymyksessä ja siihen pohjautuvassa analyysissä etsittiin haastatteluaineistosta akateemiseen kulttuuriin liittyviä asioita, jotka itäaasialaiset opiskelijat kokivat opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymisen mahdollistavia tai hankaloittavia tekijöinä. Positiivisia tekijöitä, joita monet opiskelijat mainitsivat haastatteluissa, oli vähentynyt stressi, kannustava ilmapiiri, hyvä kommunikaatiosuhde opettajien kanssa sekä valinnanvapaus opinnoissa. Itäaasialaiset opiskelijat kokivat suomalaisen akateemisen kulttuurin pääosin oppimista ja hyvinvointia edistäväksi. Opiskeluihin kiinnittymiseen negatiivisesti vaikuttavia asioita oli muun muassa itsenäisyyden ja aktiivisuuden vaade, kielitaito tai sen puute sekä vaikeus integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään.

Vahva opintoihin kiinnittyminen vaikuttaa positiivisesti opiskelijan akateemiseen suoriutumiseen, opintojen sujuvaan etenemiseen ja opiskelijan myönteiseen suhtautumiseen opintoja ja opiskeluyhteisöään kohtaan (Zhao & Kuh, 2004). Heikko kiinnittyminen taas lisää riskiä opintojen viivästymiselle tai keskeytymiselle sekä opintostressille ja ahdistukselle (Rautopuro & Korhonen, 2011). Koska opintoihin kiinnittymiseen vaikuttaa opiskelijan omien odotusten ja ominaisuuksien lisäksi yhteisön toimintakulttuuri ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet (Rautopuro & Korhonen, 2011), tulisi myös korkeakoulujen ja korkeakoulujen henkilökunnan olla tietoisia niistä kiinnittymiseen vaikuttavista seikoista, joita erilaisista kulttuuritaustoista tulevat opiskelijat kokevat kiinnittymisen mahdollistajina ja hankaloittajina. Tämän tutkimuksen tulosten valossa etenkin yliopistojen opettajilla on tärkeä rooli itäaasialaisten opiskelijoiden kokemuksissa suomalaisesta akateemisesta kulttuurista sekä siitä, miten opinnot etenevät ja kuinka paljon stressiä ne aiheuttavat opiskelijoille.

Aiemman tutkimuksessa (kts. esim. Burns, 1991; Cao ym., 2018; Redmond & Bunyi, 1993) on huomattu, että aasialaisilla opiskelijoilla on perinteisesti ollut hankaluuksia länsimaalaiseen akateemiseen kulttuuriin integroitumisessa ja uudenlaisten oppimistapojen haltuunotossa. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin viittaisivat siihen, että itäaasialaiset opiskelijat sopeutuvat opintoihin ja suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin lähtökohtaisesti melko hyvin – jopa

odotettua paremmin. Itäaasialaiset opiskelijat olivat kotimaissaan tottuneet selkeisiin opiskelun raameihin, korkeampaan hierarkiaan sekä suurempaan kilpailuun opiskelijoiden välillä. Useat haastatelluista opiskelijoista kokivat, että Suomessa opiskellessaan he saivat hieman hengähtää ja ”paeta” kotimaidensa suoritus- ja arvosanakeskeisyyttä sekä opiskella asioita, jotka oikeasti kiinnostavat heitä. Moni näkikin Suomen akateemisen kulttuuriin ennen kaikkea positiivisessa valossa syvemmän oppimisen mahdollistajana. On kuitenkin huomioitava, että haastattelutilanteessa opiskelijat saattoivat haluta sanoa ennen kaikkea positiivisia asioita suomalaisesta kulttuurista suomalaiselle haastattelijalle, mikä on saattanut vaikuttaa haastattelussa esille tulleisiin asioihin.

Tästä tutkimuksesta käy ilmi sama kuin esimerkiksi Korhosen tutkimuksesta (2016) kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksista opintoihin integroitumisesta: opiskelujen ohjauksen vähyyks koetaan opintojen etenemistä hankaloittavana ja stressiä lisäävänä tekijänä. Vaikka haastatellut tunnustivatkin, että suomalaisessa yliopistossa on helppo kommunikoida henkilökunnan kanssa ja ohjauspalveluita on saatavilla myös kansainvälisille opiskelijoille, itäaasialaiset opiskelijat kokivat jäävänsä jossain määrin yksin opintojensa kanssa. Suomalaisen akateemisen kulttuurin itsenäisyyden vaade ja opettajan etäinen rooli voivat aiheuttaa sen, että itäaasialaiseen akateemiseen kulttuuriin tottunut opiskelija saattaa stressaantua tai ahdistua. Tästä yliopisto-opettajien ja muun yliopiston henkilökunnan olisi hyvä olla tietoisia aasialaisten kansainvälisten opiskelijoiden kanssa toimiessa. Juuri vuorovaikutukseen ja opettajan rooliin liittyvät tekijät mainittiin usein haastatteluissa ensimmäisten asioiden joukossa, kun opiskelijat pohtivat suomalaista akateemista kulttuuria verrattuna aiempiin kokemuksiinsa. Yliopiston henkilökunta voi toiminnallaan ja ohjauksellaan vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hyvin Itä-Aasiasta tulevat opiskelijat sopeutuvat suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin ja sitä kautta kiinnittyvät opintoihin ja yhteiskuntaan. Etenkin opintojen alkuvaiheessa ohjauksen merkitys korostuu.

Suomen kansallisessa koulutuspolitiikassa on asetettu tavoitteeksi, että vuoteen 2030 mennessä Suomeen tulisi joka vuosi 15 000 uutta kansainvälistä opiskelijaa, ja heistä 75% työllistyisi suomalaisille työmarkkinoille (Valtioneuvosto, 2021). Kuitenkin viime vuosina vain noin puolet kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista on suunnitellut Suomeen töihin jäämistä valmistumisen

jälkeen (Juusola ym., 2021). Myös tähän tutkimukseen osallistujista noin puolet oli suunnitellut Suomeen jäämistä valmistumisen jälkeen. Koska vahva kulttuurillinen, akateeminen ja sosiaalinen integroituminen voi johtaa vahvempaan uraintegraatioon (Korhonen, 2015), kansainvälisten opiskelijoiden vahva kiinnittyminen yliopisto-opintoihin voisi merkittävästi parantaa mahdollisuuksia siihen, että suurempi osa opiskelijoista jäisi Suomeen valmistumisen jälkeen työskentelemään sen sijaan, että palaisivat kotimaihinsa tai muuttaisivat muualle työskentelemään tai jatko-opiskelemaan. Vaikka tässä tutkimuksessa ei selvitetty kansainvälisten opiskelijoiden urasuunnitelmia, työllistymisnäkökulmaa tuotiin ilmi haastatteluissa, ja se on myös kansallisen korkeakoulupolitiikan keskeinen näkökulma kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla, minkä vuoksi sitä ei voi jättää huomiotta.

Tämän tutkimuksen tuloksista voi havaita, että suomalainen ja itäaasialaiset työkulttuurit ovat varsin erilaisia ja toimivat eri logiikalla. Opiskelijat tunnistivat, että Suomessa työn saamiseksi vaaditaan vahvoja vuorovaikutustaitoja, kielitaitoa ja aiempaa kokemusta esimerkiksi työharjoittelusta tai järjestötoiminnasta. Itä-Aasiassa hyvä opiskelija, joka on valmistunut arvostetusta yliopistosta, saattaa saada työpaikan arvostetusta yrityksestä, sillä perustella, että hänet tunnetaan kuuliaisena opiskelijana. Tämä ero ei ehkä aina ole selkeä Suomeen muuttaville kansainvälisille opiskelijoille. Mikäli opiskelijat haluavat työllistyä valmistumisen jälkeen Suomeen, heidän olisi oltava aikaisessa vaiheessa opintoja tietoisia siitä, että Suomessa työnantajat eivät juuri välitä arvosanoista, vaan pikemminkin kertyneestä kokemuksesta ja ”pehmeiden taitojen” hallitsemisesta. Tämä ei toki päde kaikilla aloilla. Jos kansainvälisille opiskelijoille kerrottaisiin jo yliopisto-opintojen alkuvaiheessa suomalaisen työelämän toimintalogiikasta, saattaisi heillä olla paremmat mahdollisuudet työllistyä opintojen aikana ja niiden jälkeen.

Haastatellut opiskelijat arvostivat suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa sitä, että työelämässä arvostettuja vuorovaikutustaitoja ja teorian soveltamista käytäntöön opetetaan yliopisto-opintojen aikana. Osa myös mainitsi, että Suomessa harjoittelutukia ja työelämäohjausta on hyvin saatavilla opiskelijoille, mikä voi helpottaa uraintegroutumista. Näistä asioista huolimatta suomalaiseen työelämään kiinni pääseminen näyttäytyi opiskelijoille hankalana. Tämä paradoksi on mielenkiintoinen. Voi olla, että työllistymisen tuesta

huolimatta suomalainen työelämä ei ole vielä niin vastaanottava kuin yliopistomaailma on kansainvälisille osaajille. Suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin vahvasti kiinnittyminen ei välttämättä kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla tarkoita suomalaiseen työelämään kiinnittymistä, sillä erot ympäristöjen avoimuudessa ja kansainvälisyydessä voivat olla suuret. Voi myös olla, että diskurssi siitä, että suomalaiseen työelämään on vaikea päästä sisälle, on vaikuttanut opiskelijoiden ajatuksiin heidän työllistymismahdollisuuksistaan.

Haastatellut opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa Suomessa, kun koronapandemia vielä vaikutti yhteiskunnan toimintaan voimakkaasti. Opiskelijatapahtumia oli vähemmän ja opetus oli siirretty pitkälti etäopetuksiksi. Tämä on voinut vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opiskelijat olivat kokeneet opinnot Suomessa, ja miten he olivat kiinnittyneet opintoihin. Etäopiskeluaika vaati paljon itsenäisyyttä ja omaa aktiivisuutta myös suomalaisilta opiskelijoilta, joten voi olla, että pandemian vuoksi myös kansainväliset opiskelijat kokivat Suomen akateemisen kulttuurin todella itsenäisenä. Vaikkei kukaan haastatelluista maininnut kokeneensa yksinäisyyttä Suomessa, yksittäiset opiskelijat mainitsivat, etteivät olleet juuri osallistuneet opiskelijatapahtumiin opintojensa aikana. Sosiaalinen integraatio on yhteydessä akateemiseen integraatioon (Korhonen, 2015), joten pandemia on saattanut heikentää opiskelijoiden kokemusta opintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymisestä, mikä on syytä huomioida tuloksia tarkastellessa.

6.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Etiikka ja eettisten kysymysten pohtiminen on olennainen osa akateemisen tutkimuksen tekemistä. Eettiset näkökulmat on huomioitava tutkimuksen jokaisessa vaiheessa aina aiheen valinnasta tulosten raportointiin ja julkaisemiseen. Tutkimusetiikka käsitteenä voidaan määritellä tutkijoiden ammattietiikaksi, johon luetaan esimerkiksi normit, arvot ja eettiset periaatteet, joita tutkijan tulisi noudattaa (Kuula, 2011). Tutkijan tulee pitää huoli siitä, että tutkimuksen vaiheet on tehty laadukkaasti ja hyvin, sillä huonosti tehty tutkimus voi aiheuttaa eettisiä ongelmia, mikäli virheellisten tulosten pohjalta tehdään toimenpiteitä esimerkiksi valtiollisen toimijan taholta (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

Eettinen tutkimus on tehty läpinäkyvästi ja luotettavasti, sekä siten, että se kunnioittaa tutkittavien ja heidän yhteisöjensä itsemääräämisoikeutta, eikä aiheuta heille merkittävää haittaa (Kuula, 2011). Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kansallisia/alueellisia kulttuureja ja henkilöitä, jotka edustavat tiettyä yhteisöä, on äärimmäisen tärkeää huomioida tutkimuksen eettisyys kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja pitää huoli siitä, ettei tutkimus vahvista negatiivisia stereotyyppioita, vaan pikemminkin antaa äänen tutkituille ja heidän kokemuksilleen.

Tutkimusaineiston keruussa, analysoinnissa ja säilytyksessä on huomioitava sekä laki että hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia on muun muassa tiedeyhteisön yleisesti hyväksytyjen toimintatapojen kuten rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen, tutkimustulosten avoimuus ja vastuullisen tiedeviestinnän noudattaminen, toisten tutkijoiden työn kunnioittaminen ja asianmukainen viittaaminen sekä tutkimuslupien hankkiminen. Tässä tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä on pyritty harjoittamaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina aiheen valinnasta aineistonkeruuseen ja sen analysointiin sekä tulosten julkaisuun asti. Tutkimuslupaa ei tarvinnut tämän tutkimuksen kohdalla hakea, sillä tutkimus ei kohdistunut mihinkään tiettyyn organisaatioon tai sen jäseniin, ja haastattelut järjestettiin tutkittavien omalla ajalla. Sen sijaan tutkittavia henkilöitä informoitiin heidän oikeuksistaan useasti aineistonkeruun aikana, ja haastateltujen tietosuojasta on huolehdittu tarkoin, muun muassa tallentamalla litteroidut haastattelut salasanasuojatun pilvipalvelun taakse ilman henkilöiden nimiä tai muita tunnistetietoja, joita tässä tutkimuksessa ei ollut tarpeen kerätä.

Kun tutkimuksessa haastatellaan ihmisiä, on tutkijan informoitava tutkittavia tutkimuksen aiheesta ja päämääristä, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä aineiston käytöstä ja säilytysajasta (Kuula, 2011). Etenkin tilanteessa, jossa informantti tulee eri kulttuurista, on tärkeää tehdä selväksi Suomessa tehtävän tutkimuksen käyttötarkoitus ja intressi. Tietoisien suostumuksen antaminen tutkimuksen osallistumiseen edellyttää, että henkilö on pätevä tekemään itseään koskevia valintoja, hän osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti, henkilö on saanut tutkimuksesta riittävästi tietoa, ja hän ymmärtää täysin tutkimuksen laadun (Cohen ym., 2017). Kaikki neljä edellä

mainittua asiaa toteutuivat tutkittavien kohdalla tässä tutkimuksessa. Kaikki osallistujat olivat itsekkin opiskelijoita, ja olivat tietoisia pro gradu -tutkielman luonteesta sekä tutkimuksen aiheesta etukäteen. Lähes kaikki tutkittavat ottivat ensin minuun yhteyttä ja ilmaisivat halunsa osallistua tutkimukseen. Yksi tutkittavista löytyi omasta lähipiiristäni, mutta hänellekin annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Etukäteen kaikki osallistujat saivat luettaviksi sekä saatekirjeen (liite 1) että tietosuojailmoituksen henkilötietojen käsittelystä. Lisäksi annoin heille mahdollisuuden kysyä tutkimuksesta etukäteen sähköpostitse sekä ennen haastattelun aloittamista.

Tässä tutkimuksessa asetelma, jossa tutkitaan suomalaisen ja itäaasialaisten kulttuurien suhdetta, vaatii tarkastelemaan kulttuurien tutkimuksen problematiikkaa ja rajoituksia sekä tutkijan ja informanttien rooleja kulttuuriensa edustajina. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina aineiston tulkitsejä, ja seikat kuten tutkijan ikä, sukupuoli, kansalaisuus, poliittinen asenne tai muu vastaava asia saattaa vaikuttaa siihen, miten aineistoa havainnoidaan ja analysoidaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimushaastattelussa haastattelijan ja haastateltavan rooli on aina epäsymmetrinen, ja haastattelijalla on valta päättää siitä, millaisista asioista keskustellaan, miten pitkään haastattelu jatkuu, ja mitä asioita valitaan lopulta analysoitavaksi (Cohen ym., 2017). Monikulttuurinen ja vieraskielinen haastattelutilanne vaatii tutkijalta erityisiä taitoja ja eettistä pohdintaa. Tutkija tarvitsee riittävän kielitaidon haastattelun ymmärtämiseen ja toteuttamiseen sekä haastateltavan kulttuurin, historian sekä vuorovaikutukseen vaikuttavien tapojen tuntemusta (Pietilä, 2010). Kulttuureja tutkittaessa on huomioitava se, ettei aiheuta tutkittaville, muille kulttuurin edustajille tai kulttuurin maineelle haittaa. Roolini suomalaisena opiskelijana ja tutkijana ei ole tutkimuksen kannalta yhdentekevä: minulla on itsellenikin esikäsitys ja omia kokemuksia tutkittavasta aiheesta eli suomalaisesta akateemisesta kulttuurista. Tämän lisäksi minulla on omia käsityksiä ja kokemuksia myös yhdestä itäaasialaisesta akateemisesta kulttuurista sen pohjalta, mitä koin vaihtojaksonei aikana Etelä-Koreassa.

Tutkimusta tehdessäni minun tuli tunnistaa ja asettaa omat esitietoni ja mahdolliset ennakkoluuloni sivuun, jotta pystyin tulkitsemaan informanttien kokemuksia ja käsityksiä sellaisina kuin informantit olivat ne tarkoittaneet.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija kuitenkin aina luo oman ymmärryksensä pohjalta tietoa ja analyysin (Laine, 2018), eli täydellinen objektiivisuus ei koskaan ole kuitenkaan mahdollista. Koin, että ymmärrykseni Itä-Aasian kulttuureista oli ennen kaikkea etu tutkimusta tehdessä. Mikäli tutkija ei tunne informantin kulttuurista taustaa, saattaa tutkija lukea haastatteluaineistoa oman kulttuurinsa lähtökohdista (Pietilä, 2010), ja tulkita asioita mahdollisesti liian yleistävästi, mustavalkoisesti tai virheellisesti. Tämän vuoksi esitietoni ja -ymmärrykseni esimerkiksi siitä, miten itäaasialaiset haastateltavat saattavat käyttäytyä haastattelutilanteessa ja millaisia asioita he saattavat kertoa, auttoi minua valmistautumaan haastatteluihin paremmin. Etenkin haastattelu- ja analyysivaiheissa minun tuli kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota siihen, ettei ohjaile tutkittavaa liikaa haastattelun aikana tai etten analyysissä projisoi omia kokemuksiani kansainvälisenä opiskelijana, vaan keskityn analysoimaan vain informanttien esille tuomia käsityksiä ja kokemuksia.

Eräässä haastattelussa huomasin, että haastateltu koetti keksiä ennen kaikkea positiivisia asioita suomalaisesta akateemisesta kulttuurista, vaikka hänellä selkeästi oli myös negatiivisia kokemuksia takanaan. Tämä saattaa jossain määrin olla kulttuurisidonnaista, sillä Itä-Aasiassa korkean kontekstin kulttuureissa ryhmäharmonian ja kasvojen ylläpito on tärkeää (Hall, 1989), joten negatiivisten asioiden kertomista toisen henkilön ”kotikulttuurista” saatetaan pitää epäkunnioittavana. Kerroin kyseiselle informantille, että negatiivisten asioiden esilletuominen oli hyväksyttävää ja jopa toivottavaa haastattelun onnistumisen kannalta, ja ettei hänen tarvinnut koettaa olla diplomaattinen hänen negatiivisista kokemuksistaan Suomessa vain siksi, että minä olen suomalainen. Tämän jälkeen hän kertoi hieman vapautuneemmin myös negatiivisista kokemuksistaan. Käytin tätä keinoa haastattelun jälkeen myös lopuissa jäljellä olevissa haastatteluissa, ja koin, että sanomalla ääneen sen, että on hyväksyttävää puhua myös negatiivisista kokemuksista suoraan, sain paremmin kiinni informanttien todellisista kokemuksista ja käsityksistä.

Monikulttuurisessa haastattelussa informantin ja haastattelijan suhdetta saattaa leimata kansalliset ylemmyyden tai alemmuuden tunteet, jotka saattavat vaikuttaa siihen, miten haastateltava näkee tutkijan sekä tämän mielipiteet ja arvot (Pietilä, 2010). Pohdin tätä aspektia tutkimusta tehdessä paljon: voinko suomalaisena tutkijana kirjoittaa Itä-Aasian kulttuureista ja itäaasialaisten

kokemuksista Suomessa? Valkoisena länsimaalaisena tutkijana oman roolini ja etuoikeuksieni tunnistaminen oli tärkeä lähtökohta tutkimuksen tekemiseen, ja tutkijana tulee aina välttää tutkimuksen aiheenvalinnassa, aineistonkeruussa ja raportoinnissa vahingollisten stereotyyppien vahvistamista tai kulttuurien asettamista paremmuusjärjestykseen. Etenkin länsimaista kulttuuria on tieteen historiassa arvotettu usein ei-länsimaalaisia kulttuureja korkeammalle, ja hyväinkin tarkoittavat tutkijat ja toimijat ovat saattaneet ajatella, että länsimaalaisten tehtävänä on levittää tietoaan ja tapojaan ”vähemmän sivistyneille” ei-länsimaalaisille (Okamoto, 2016). Vaikka tutkimus ei varsinaisesti ole vertaileva tutkimus, on tutkimuksessa ja analyysissä jonkin verran informanttien esille tuomaa vertailua eri maiden akateemisista kulttuureista. Pidin kuitenkin huolen siitä, että kirjoitin tulokset auki siten, miten informantit toivat asioita esille, ja pyrin välttämään turhaa vertailua tai kulttuurien laittamista paremmuusjärjestykseen ja annan tilan informanttien omille äänille ja kokemuksille.

Myös analyysivaiheessa tutkijan on tarkasteltava sitä, miten toteuttaa analyysi mahdollisimman eettisesti. Tutkijan on huolehdittava muun muassa siitä, ettei valikoi analyysiin vain itselleen sopivia kohtia aineistosta, käytä tutkimusongelman kannalta vääriä analyysimenetelmiä tai liioittele tai vähättele aineistosta kumpuavia asioita (Cohen ym., 2017). Laadullisessa analyysissä osa aineistosta kumpuavista asioista on jätettävä pois, jotta analyysi ei paisu liian suureksi tutkimusongelmaan nähden. Tässä tutkimuksessa analyysiin valikoitui vain ne asiat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin, joten paljon mielenkiintoista ja tärkeää informaatiota jäi analyysin ulkopuolelle. Luotettavuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että analyysi tehtiin järjestelmällisesti ja systemaattisesti siten, että kaikki mahdolliset tutkimusongelman kannalta oleelliset asiat otettiin mukaan analyysiin. Analyysin aikana tiputin pois kuitenkin muutamia yksittäisiä ilmaisuja, sillä osa asioista oli irtonaisia muuhun aineistoon nähden.

Tulosten kohdalla luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, ovatko tulokset vahvistettavissa eli saavatko ne tukea muista samaa ilmiötä tukeista tuloksista (Eskola & Suoranta, 1998). Tätä on tarkasteltu luvussa 6.1 ”Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset”, ja monet tämän tutkimuksen tuloksista ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa aasialaisista kansainvälisistä opiskelijoista on saatu. Suomalaisesta kontekstista ja akateemisista kulttuurista

itäaasialaisten silmin ei kuitenkaan löytynyt paljoa tutkimusta, joten tutkimus olisi hyvä toistaa myöhemmin samankaltaisella asetelmalla, ja verrata tuloksia tähän tutkimukseen, jotta tämän tutkimuksen vahvistettavuutta voitaisiin arvioida paremmin. Lisäksi on huomioitava, että tähän tutkimukseen osallistui vain pieni määrä ihmisiä, minkä vuoksi suoria yleistyksiä ei ole mahdollista tai edes tarpeellista vetää. Vaikka osallistujat olivat monista eri akateemisista ja kansallisista taustoista ja varsin edustava joukko tutkimuksen kokoon nähden, se, että haastelluista kuusi yhdeksästä oli kiinalaisia, on voinut vaikuttaa tuloksiin siten, että muiden itäaasialaisten näkemykset ja kokemukset ovat jääneet vähemmälle painoarvolle.

Haastateltujen anonymiteetin turvattiin siten, ettei nimiä kerätty haastattelujen aikana, ja julkaistavaan pro gradu -tutkielmaan ei ole merkitty haastateltavien kansallisuuksia, yliopistoja tai muitakaan tunnistetietoja siten, että tiedot voisi yhdistää yksittäiseen henkilöön. Haastattelujen merkitsemisessä käytettiin juoksevaa numerointia (H1-H9). Anonymiteetin suojaamista olisi voinut parantaa vielä siten, ettei haastatteluissa olisi kysytty taustatietoina esimerkiksi informantin ikää, sillä se ei lopulta ollut tämän tutkimuksen tulosten kannalta tärkeä tieto.

Tutkimuksessa on tärkeää huomioida, ettei haastattelumateriaali joudu muiden kuin tutkijoiden käsiin, jotta tutkittavien yksityisyys pysyy suojattuna (Kuula, 2011). Haastattelutallenteet poistettiin, kun litteroinnit olivat valmiit, ja litteroitu materiaali tallennettiin Tampereen yliopiston tarjoamaan Office365 One Drive -pilvipalveluun, joka vaatii kaksivaiheisen tunnistautumisen. Koska HET-tutkimusryhmä saattaa käyttää aineistoa, aineistoon on pääsy myös tutkimusryhmän johtajalla Vesa Korhosella. Litteroitu aineisto poistetaan, kun tämä pro gradu -tutkielma on arvioitu ja palautettu sekä mahdollinen tutkimusartikkeli on valmis.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka kirjallinen kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimuksen eri vaiheista (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkielman luvussa 4 ”Tutkimuksen toteutus” on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi tutkimuksen tavoite ja tieteenfilosofinen tausta, aineistonkeruu ja sen eri vaiheet sekä aineiston analyysin eteneminen. Läpi tutkielman on viitattu tieteellisiin lähteisiin ja pyritty asianmukaiseen tieteelliseen lähdeviittaukseen, jotta tutkielman lukija pystyy

tarvittaessa löytämään lähteen helposti. Viittaukset toisten tutkijoiden töihin lisättiin tekstiin Zotero-viitteidenhallintaohjelman avulla. Työ on käynyt läpi Turnitin-alkuperäsitarkastuksen.

6.3 Tiedon hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämän pro gradu -tutkielman tuloksista voi olla hyötyä paitsi korkeakouluille ja niiden henkilökunnalle, joka työskentelee kansainvälisten opiskelijoiden parissa, myös valtiollisille toimijoille, jotka suunnittelevat kansainvälisten opiskelijoiden houkuttelu- ja työllistymistoimia. Erilaisten opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien ymmärtäminen voi auttaa opettamaan ja ohjaamaan opiskelijoita paremmin sekä huomioimaan erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden tarpeita ja mahdollisia hankaluuksia, joihin he saattavat opinnoissaan törmätä. Ymmärtämällä paremmin opiskelijoiden taustoja ja kokemusmaailmaa, yliopisto-opettajat ja muu henkilökunta voivat keventää sitä taakkaa, minkä uuteen maahan muuttaminen ja uudessa ympäristössä toimiminen kansainvälisille opiskelijoille aiheuttaa. Esimerkiksi yliopistopedagogiikan opetuksessa olisi hyvä opettaa tässäkin tutkimuksessa esille tulleita asioita, esimerkiksi siitä, miten eri tavalla kansainväliset itäaasialaiset opiskelijat kokevat opettajan roolin, ja miten luoda näille opiskelijoille ympäristö, jossa he voivat tutustua turvallisesti suomalaiseen akateemiseen kulttuuriin ja totutella kulttuurieroihin koulutuksessa.

Myös valtiollisille toimijoille ja korkeakoulujen kansainvälisten opiskelijoiden rekrytoinnin parissa toimiville tahoille tämän tutkimuksen tuloksista saattaa olla hyötyä. Kuten luvussa 5.2.1 kävi ilmi, suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa on paljon hyvää itäaasialaisten opiskelijoiden silmissä. Stressittömyys, opintojen joustavuus ja laajat opiskelumahdollisuudet näyttäytyivät tämän tutkimuksen perusteella itäaasialaisten opiskelijoiden kokemina positiivisina asioina Suomessa, ja nämä asiat kannattaisi nostaa esille Itä-Aasiaan suuntautuvassa koulutusmarkkinoinnissa sekä maakuvatyössä.

Tutkielmasta sekä sen tuloksista nousee teemoja ja kysymyksiä, joita olisi tarpeellista tarkastella jatkotutkimuksissa. Suomessa opiskelee kasvava määrä kansainvälisiä opiskelijoita, ja Itä-Aasiasta tulevia kansainvälisiä opiskelijoita on toistaiseksi Suomessa tutkittu vähän. Kansainvälisten opiskelijoiden työllisyysnäkökulmat ja Suomessa tarvittavien työelämätaitojen kehittyminen

yliopistoaikana näyttäytyivät tämän tutkimuksen haastatteluissa opiskelijoita mietityttävinä asioina. Kansainvälisten opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä korkeakouluopintojen aikana voisi olla tärkeää tutkia enemmän, mikäli kansallisella agendalla on se, että suurempi osuus kansainvälisistä opiskelijoista työllistyisi suomalaisille työmarkkinoille. Aineistosta oli havaittavissa eroja opiskelijoiden kokemuksista opintojen työelämälähtöisyydestä eri aloja opiskelevien opiskelijoiden välillä, joten eri alojen opiskelijoiden tutkiminen erillisinä ryhminä voisi myös olla tarpeen tulevaisuudessa.

Pitkittäistutkimuksia itäaasialaisten kansainvälisten opiskelijoiden elämästä Suomessa olisi hyvä toteuttaa, jotta voitaisiin seurata tarkemmin sitä, mitkä tekijät saattavat ennustaa opiskelijan vahvaa kiinnittymistä opintoihin ja myöhemmin Suomeen jäämistä ja työllistymistä sekä sitä, miten opiskelija kokee suomalaisen akateemisen kulttuurin ennen opintoja, niiden aikana ja opintojen jälkeen. Tällaisen tiedon avulla voitaisiin löytää syvällisempää tietoa integroitumisen eri vaiheista sekä integroitumista mahdollistavista ja hankaloittavista tekijöistä. Näin erilaisista kulttuuritaustoista tulevia kansainvälisiä opiskelijoita voitaisiin kenties paremmin auttaa korkeakouluissa sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin.

Tutkimuksia opiskelijoiden kokemuksista ja opintoihin kiinnittymisestä olisi tärkeää tehdä myös muista kansainvälisten opiskelijoiden ryhmistä. Esimerkiksi Kaakkois-Aasiasta tulee Suomeen paljon opiskelijoita opiskelemaan kokonaisia tutkintoja, ja myös kaakkoisaasialaiset akateemiset kulttuurit lienevät varsin erilaisia länsimaalaisiin kulttuureihin nähden. Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia myös näitä opiskelijoita, jotta heidän kokemuksiaan ymmärrettäisiin paremmin ja suuremmalle määrälle opiskelijoista saataisiin luotua vahva opintoihin ja lopulta työelämään ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kokemus Suomessa.

LÄHTEET

- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/102831530151002>
- Arthur, N. (2017). Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*, 42(5), 887–894. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293876>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories* (2. painos). McGraw-Hill Education (UK).
- Burns, R. (1991). *Study and Stress among First Year Overseas Students in an Australian University: Higher Education Research & Development: Vol 10, No 1*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436910100106>
- Cao, C., Zhu, C., & Meng, Q. (2018). Chinese International Students' Coping Strategies, Social Support Resources in Response to Academic Stressors: Does Heritage Culture or Host Context Matter? *Current Psychology*, 40(1), 242–252. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9929-0>
- Chen, R. (2014). East-Asian teaching practices through the eyes of Western learners. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 26–37. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827652>

- Cheng, K., & Wong, K. (1996). School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32–49. <https://doi.org/10.1108/09578239610148269>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8. p.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cortazzi, M. V., & Jin, L. (2002). Communication for learning across cultures. Teoksessa *In Overseas students in higher education* (Vsk. 2002, ss. 88–102). Routledge.
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=jAiFAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA76&dq=Communication+for+learning+across+cultures.+&ots=3onmHuV3gs&sig=XYu2eecneL8wujCqq-wlxa8qqn8&redir_esc=y#v=onepage&q=Communication%20for%20learning%20across%20cultures.&f=false
- Ervin-Tripp, S., Nakamura, K., & Guo, J. (1995). Shifting face from Asia to Europe. Teoksessa M. Shibatani & S. A. Thompson (Toim.), *Essays in Semantics and Pragmatics*. John Benjamins Publishing.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen>
- Euroopan komissio. (ei pvm.). *Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue | European Education Area*. Noudettu 10. tammikuuta 2023, osoitteesta <https://education.ec.europa.eu/fi/node/1522>
- Figlio, D., Giuliano, P., Özek, U., & Sapienza, P. (2016). *Long-Term Orientation and Educational Performance*.

- Galtung, J. (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxonic, teutonic, gallic and nipponic approaches. *Social Science Information, 20*(6), 817–856.
<https://doi.org/10.1177/053901848102000601>
- Godwin, K. A. (2009). Academic Culture Shock. *30 NEW ENGLAND BOARD OF HIGHER EDUCATION, 2009*(5), 30.
- Goffman, E. (2012). *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Vastapaino.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. SAGE Publications.
- Hofstede, G. (2007). Asian management in the 21st century. *Asia Pacific Journal of Management, 24*(4), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9049-0>
- Hyvärinen, M. (2017). Johdanto. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino; Tampere.
- Juusola, H., Nori, H., Lyytinen, A., & Kivistö, J. (2021). Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758–773.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99–121.
<https://doi.org/10.1023/A:1004036826490>
- Korhonen, V. (2012). Towards Inclusive Higher Education? – Outlining a Student-centred Counselling Framework for Strengthening Student Engagement. *Challenges and reforms in vocational education, 2012*, 97–318.
- Korhonen, V. (2013a). Haasteena monikulttuuriset ohjaustilanteet— Sosiokulttuurisen oppimisen ja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmia. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (Toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-kustannus.
- Korhonen, V. (2013b). Kulttuurien kohtaaminen yhteiskunnallisena kysymyksenä. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (Toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*.
- Korhonen, V. (2015). Ajelehtien kulttuurien välisessä tilassa? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(2), 44–60.
- Korhonen, V. (2016). "In-between" different cultures: The integration experiences and future career expectations of international degree students studying in Finland. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/100011>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. 156.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Tampere: Vastapaino.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus.
- Maahanmuuttovirasto. (2022). *Ennätysmäärä kansainvälisiä opiskelijoita on muuttanut Suomeen tänä vuonna | Maahanmuuttovirasto*.
<https://www.sttinfo.fi/tiedote/ennatysmaara-kansainvalisia-opiskelijoita-on-muuttanut-suomeen-tana-vuonna?publisherId=69817837&releaseId=69957060>
- Marinin hallitusohjelma. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019*.
- Merkin, R. S. (2010). Cultural Long-Term Orientation and Facework Strategies. *Atlantic Journal of Communication*.
https://doi.org/10.1207/s15456889ajc1203_3
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Mäkelä, I. (2020). *Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kiinnittyminen korkeakouluopintoihin Suomessa: Sosiaalisten prosessien vaikutus Suomessa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen*. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/120642>
- OECD. (ei pvm.). *International Students* [Data set]. OECD.
- Okamoto, K. (2016). *Academic Culture: An Analytical Framework for Understanding Academic Work: A Case Study about the Social Science Academe in Japan*. Ibidem Verlag.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=57826>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus. (ei pvm.-a). *Korkeakoulujen ulkomaalaiset hakijat, valitut ja paikan vastaanottaneet 2018-2021*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Korkeakoulujen%20ulko%20maalaiset%20hakijat%2C%20valitut%20ja%20paikan%20vastaanottaneet%202018-2021.pdf>
- Opetushallitus. (ei pvm.-b). *Ulkomaalaisten opiskelijoiden yleisimmät kansalaisuudet 2016 ja 2020*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Yleisimm%C3%A4t%20kansalaisuudet%202016%20ja%202020_0.pdf
- Opetusministeriö. (2009). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015*. Opetusministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77777/opm21.pdf>
- Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa *Haastattelun analyysi* (ss. 411–423). Tampere: Vastapaino.
- Puukari, S., & Korhonen, V. (2013). Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa S. Puukari & V. Korhonen (Toim.), *Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö*. PS-kustannus.
- Rautopuro, J., & Korhonen, V. (2011). *Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat*.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66168>

- Redmond, M. V., & Bunyi, J. M. (1993). The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 17(2), 235–254. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(93\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(93)90027-6)
- Song, S. (2020). Multiculturalism. Teoksessa E. N. Zalta (Toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/multiculturalism/>
- Stadler, S. (2011). Intercultural communication and East Asian politeness. Teoksessa D. Z. Kádár & S. Mills (Toim.), *Politeness in East Asia*. Cambridge University Press.
- Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2017). Multifaceted identity approaches and cross-cultural communication styles: Selective overview and future directions. Teoksessa L. Chen (Toim.), *Intercultural communication*. De Gruyter.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Töykkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI*. Lapland University Press.
- Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*.
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/VNS_1+2021.pdf
- Wiberg, M. (2011). *Politiikan sanakirja* (K. Koukkunen, Toim.). Helsinki: Siltala. Yhdistyneet Kansakunnat. (ei pvm.). *Geographic Regions*. Noudettu 22. maaliskuuta 2022, osoitteesta
<https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/>
- Zhao, C.-M., & Kuh, G. D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138.
<https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de>

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Looking for degree students from the East Asia region for thesis interviews

Hello! My name is Iina Mäkelä and I am a master's degree student of educational sciences at Tampere University. I am writing my master's thesis on East Asian students' experiences with Finnish academic culture, and I am looking for students to take part in short interviews for my thesis.

The study aims to get more information on East Asian students' experiences of their life and studies at Finnish universities, and possibly find ways to make East Asian students' academic integration easier into Finnish academic culture in the future.

I am looking for students who

1. are from China, Japan, Korea or Taiwan
2. have studied at a Finnish university for at least one academic year
3. have studied at the university level in China, Taiwan, Japan or Korea at least for one year before coming to study in Finland

The interviews will be held one-on-one either in person or on Teams/Zoom during autumn 2022. The duration of the interview is approximately 30-45 minutes. Taking part in this study is voluntary and you can refuse to participate in the study at any point. The interview will be recorded and transcribed into text. After the transcribing is finished, the recordings will be deleted. The transcribed interviews will be anonymized. The interview material will be used for one master's thesis and one research article by Higher Education in Transition (HET) research group. The contact person for HET research group is Vesa Korhonen.

If you fit the descriptions above and are willing to discuss your experiences or if you have any questions, please contact me by email (iina.makela@tuni.fi) or on Telegram @iinaem. Also, if you know someone who would fit into these descriptions, I would highly appreciate if you shared this message to them. Every interview and perspective on the subject are important and highly appreciated. Thank you in advance!

Kind regards,

Iina Mäkelä

Student at Faculty of Education and Culture, Tampere University

Email: iina.makela@tuni.fi

Telegram: iinaem

Vesa Korhonen

Higher Education in Transition (HET) research group leader, Tampere University
Email: vesa.korhonen@tuni.fi

Päivi Hökkä
Thesis Supervisor, Associate Professor (tenure track), Faculty of Education and Culture,
Tampere University
Email: paivi.hokka@tuni.fi

Liite 2: Haastattelurunko

Background information

1. Country of origin
2. Age
3. Study field and year of studying
4. Study history before coming to study in Finland

Motivation to come to study in Finland

5. Why did you decide to come to study in Finland?
6. Have your university studies and life in Finland met your expectations?

Academic culture: “Academic culture refers to the attitudes, values and ways of behaving that are shared by people who work or study in universities.” (Brick, J, 2009, p.2)

7. What are the main differences or similarities between academic culture in *home country* and Finland in your opinion?
8. Is there a difference in what society or teachers expect from the students between your home country and Finland?
9. Have you encountered a situation during your studies in Finland that gave you a culture shock?
10. Have the differences (and similarities) between *home country's* and Finland's academic culture affected your studies in Finland?

Social/communication culture

11. Are there different social norms in universities between *home country* and Finland?
12. When you think about your university studies in Finland, have you noticed differences on how students and teachers are interacting with each other?
13. If there are differences, how do you feel about them? Have they affected your studies in Finland?

Learning culture

14. Are there differences in learning/studying methods between *home country* and Finland?
15. What kind of university student is considered a good student in *home country*? How about in Finland?
16. Do you consider yourself a good student in *home country* or in Finland?
17. Can you tell me about your most significant learning experience (or situation related to learning/university) in Finland?

Future

18. What are your plans after graduation/following years?
19. Anything else you would like to mention about academic culture?
20. (Do you know other people I could ask to interview next?)