

**Kansainvälinen opettajavaihto ja työn kansainvälistyminen
yliopisto-opettajien näkemänä**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Laura Pylväs
Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2007

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

PYLVÄS, LAURA: Kansainvälinen opettajavaihto ja työn kansainvälistyminen yliopisto-opettajien näkemänä

Pro gradu -tutkielma, 74 s., 2 liitesivua

Kasvatustiede

Marraskuu 2007

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielman pääteemoiksi nousevat kansainvälinen opettajaliikkuvuus ja korkeakoulutuksen kansainvälistyminen. Tutkimuksessa tarkastellaan kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneiden yliopisto-opettajien kansainvälisille kokemuksilleen antamia merkityksiä sekä opettajavaihtoa yhtenä kansainvälistymismuotona yliopisto-opettajien näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opettajien näkemyksiä korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja kansainvälisyydestä osana yliopisto-opettajan työtä. Tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, jota Flickin (1998) episodisen haastattelun tavoin syvennettiin narratiivisella ulottuvuudella. Narratiivista lähestymistapaa hyödynnettiin erityisesti teemojen rakentamisessa sekä aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa, jonka avulla pyrittiin huomioimaan opettajien elämäntarinoiden kietoutuminen tutkittavaan ilmiöön. Tutkimusta varten haastateltiin kymmentä kansainväliseen opettajavaihtoon osallistunutta yliopisto-opettajaa, jotka valikoitiin edustamaan eri laitoksia ja tiedekuntia. Haastateltavista oli puolet naisia ja puolet miehiä.

Tutkimus osoitti kansainvälisten opettajavaihtojen olevan hyvin merkittäviä kokemuksia yliopisto-opettajien näkökulmasta. Yhtenä tärkeimpänä syynä ulkomaille lähtemiseen opettajat näkivät vahvan henkilökohtaisen motivaation. Muita motivaatiotekijöitä käsiteltiin yhdessä vaihtokokemuksesta saatujen hyötyjen kanssa, jotka vastasivat läheisesti toisiaan. Kansainvälisen opettajavaihdon nähtiin ennen kaikkea tukevan opettajan kokonaisvaltaista henkilökohtaista kehitystä. Lisäksi sen todettiin mm. laajentavan perspektiivejä, tuovan ammatillista vaihtelua työhön, kasvattavan oman alan tuntemusta, laajentavan verkostoja, parantavan kielitaidollisia valmiuksia, tutustuttavan uuteen (opetus-) kulttuuriin sekä edistävän laitoksen kansainvälistä yhteistyötä.

Yliopiston ja laitosten tuki opettajien kansainvälisen asiantuntemuksen hyödyntämisessä ja kehittämisessä koettiin vielä paikoin riittämättömänä. Ongelmallisena nähtiin erityisesti työn reunaehdot, joiden puitteissa aktiivinen kansainväliseen toimintaan osallistuminen nähtiin hyvin haasteellisena ja työläänä. Yliopistoja ja laitoksia kritisoitiin myös kansainvälisten opettajavaihtojen irrallisuudesta suhteessa yliopistojen muuhun toimintaan, vaihtokokemusten arvostuksen puutteesta sekä opettajien välisestä epätasa-arvosta kansainvälisten verkostojen suhteen.

Työn kansainvälistyminen näyttäytyi yliopisto-opettajien arjessa hyvin monimuotoisena toimintana; verkostojen laajenemisena, kansainvälisen yhteistyön lisääntymisenä, kansainvälisinä hankkeina, englanninkielisen opetuksen lisääntymisenä ja teknologian aktiivisena hyödyntämisenä. Työn kansainvälistymisen nähtiin toisaalta tarjoavan uusia kiinnostavia mahdollisuuksia, mutta toisaalta luovan myös paineita työn arkeen. Opettajien suhtautumisessa kansainvälisyyteen osana työnkuvaa havaittiin myös eroja, jotka olivat läheisesti yhteydessä siihen, kuinka systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti kansainvälisyys ulottuvuutena oli integroitu osaksi oman laitoksen toimintaa. Eroista huolimatta korostettiin yliopisto-opettajien keskuudessa yhtenevästi monipuolisten kansainvälistymismahdollisuuksien tärkeyttä kansainvälisiä toimintamuotoja kehitettäessä, jotta kansainvälistymisprosessin asettamia paineita voitaisiin helpottaa.

Asiasanat: kansainvälisyys, yliopistot, opettajavaihto, korkeakoulutuksen kansainvälistyminen, opettajuus, yliopisto-opettajat.

SISÄLTÖ

JOHDANTO	1
1 KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISTYMINEN	3
1.1 Korkeakoulutus globaalilla aikakaudella	3
1.2 Opetushenkilökunnan kansainvälinen liikkuvuus	5
1.3 Kansainvälisen yhteistyön tavoitteita.....	6
2 TUTKIMUKSIA YLIOPISTOJEN KANSAINVÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ	8
2.1 Kansainvälisen toiminnan merkityksistä opetuksessa ja tutkimuksessa.....	8
2.2 Kansainvälisten opettajavierailujen vaikutuksia	10
2.3 Kansainvälinen vaihtokokemus kulttuurisena kehitystehtävänä	12
3 OPETUSTYÖN MUUTTUVAT TOIMINTAYMPÄRISTÖT.....	18
3.1 Opettajuus ja työn muutospainet	18
3.2 Kansainvälisyys yliopistoissa	20
3.3 Yliopisto-opettajuus ja akateeminen työkenttä.....	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1 Tutkimusongelmat.....	25
4.2 Tutkimusmenetelmä	26
4.3 Tutkittavat	30
4.4 Aineiston analyysi	32
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	35
5.1 Kansainvälinen opettajavaihto.....	35
5.1.1 Valmiuksia ja motivaatiotekijöitä	35
5.1.2 Vaihtokokemusten anti	39
5.1.3 Vaihtokokemusten hyödyntäminen.....	43
5.1.4 Kansainvälinen opettajavaihto yliopisto-opettajan työssä.....	47
5.2 Yliopisto-opettaja ja kansainvälistyvä korkeakoulutus.....	53
5.2.1 Työn kansainvälistyminen	53
5.2.2 Kansainvälistymisprosessin edistäminen.....	56
5.2.3 Kohti laajempaa kuvaa kansainvälisyydestä	58
6 DISKUSSIO.....	61
6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	61
6.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimushaasteita.....	65
LÄHTEET	71
LIITTEET.....	75

JOHDANTO

Kansainvälistyminen on ajankohtainen ilmiö korkeakoulumaailmassa ja koskettaa prosessina kaikkia korkeakoulutuksen taholla toimivia henkilöitä. Korkeakoulujen opettajien voidaan nähdä olevan etulinjassa vastaanottamassa kansainvälisyyttä, joka asettaa heidän työlleen uudenlaisia reunaehtoja niin toimintaympäristön kuin oman kehittämisenkin suhteen. Kansainvälisyyttä koskevassa keskustelussa nostetaan usein esille, kuinka tärkeää olisi kiihtyvän kansainvälistymisprosessin pyönteissä pysähtyä arvioimaan myös kansainvälisen toiminnan laadullista puolta. Kansainvälisen toiminnan määrällisen kehityksen uskotaan tähän asti tapahtuneen jokseenkin laadullisen kehityksen kustannuksella. Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on ottaa yksi askel kohti kansainvälisyyden laadullista tarkastelua ja antaa uudenlaisia näkökulmia kansainvälisyyden edistämiseen korkeakouluissa. Opettajien kansainvälinen liikkuvuus on yksi tärkeä osa korkeakoulujen kansainvälistymisprosessia. Tarkastelen tutkimuksessa kansainvälisessä opettajavaihdossa olleiden yliopisto-opettajien kansainvälisille kokemuksilleen antamia merkityksiä sekä heidän näkemyksiään kansainvälisyydestä osana yliopisto-opettajan työtä.

Kansainvälistä liikkuvuutta on aikaisemmin tutkittu erityisesti opiskelijoiden osalta (esim. Taajamo 1999; Garam 2000) sekä yhtenä teemana korkeakoulutuksen kansainvälistymistä laajemmin käsiteltäessä (esim. Ollikainen & Honkanen 1996). Opettajien kansainvälistä liikkuvuutta omana tutkimusteemanaan on sen sijaan toistaiseksi tarkasteltu vain muutamien tutkimusten (esim. Riitanoja 2007) voimin. Pyrin tutkimuksellani vastaamaan opettajien kansainvälistä liikkuvuutta koskevaan tutkimustarpeeseen, joka tutkimusmaaperänä tarjoaa vielä lukuisia haasteita ja tuntemattomia polkuja. Kohdistan tutkimuksessa huomioni yliopisto-opettajiin, jotka kohderyhmänä ovat yleisemminkin varsin vähän tutkittu ryhmä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia merkityksiä kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneet yliopisto-opettajat antavat kansainvälisille kokemuksilleen osana opettajuutta ja yleisemmin elämänkulkua. Kiinnostuksen kohteeksi nousee myös kansainvälisten opettajavaihtojen rooli yhtenä kansainvälistymismuotona yliopisto-opettajan työssä. Samalla tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, miten

korkeakoulutuksen kansainvälistyminen ja kansainvälisyys osana opettajan työtä nähdään yliopisto-opettajien keskuudessa ja millä tavoin kansainvälisyys heidän puheissaan määrittyy.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä lähdän ensimmäisessä luvussa rakentamaan perehtymällä globaalia aikakautta luonnehtivaan keskusteluun korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä sekä kansainvälisestä liikkuvuudesta osana korkeakoulujen kansainvälistymisprosessia. Toisessa luvussa käyn läpi keskeisiä tutkimuksia yliopistojen kansainväliseen toimintaan liittyen. Kolmannessa luvussa siirryn tarkastelemaan opettajuutta ja opetustyön muuttuvia toimintaympäristöjä, joihin kansainvälisyyden voidaan nähdä liittyvän yhtenä kiinteänä ulottuvuutena. Tutkimuksen empiirisen aineiston keruussa käytin teemahaastattelua, jonka menetelmälliseen kehykseen sovelsin narratiivisia lähtökohtia Flickin (1998) episodista haastattelua mukailen. Tutkimukseen osallistui kymmenen yliopisto-opettajaa, jotka opettajavaihtorekisterin avulla valittiin poikkitieteellisesti eri tiedekunnista ja laitoksilta tasaista sukupuolijakaumaa samalla silmällä pitäen.

Tutkimus tuo kansainvälistä liikkuvuutta sekä yleisemminkin korkeakoulutuksen kansainvälistymistä koskevalla tutkimuskentällä esille uuden näkökulman siinä mielessä, että tutkimuksessa huomio kiinnitetään yliopisto-opettajiin omana kohderyhmänään. Kansainvälisten opettajavaihtokokemusten tarkastelu yhdistettiin lisäksi yliopisto-opettajien näkemyksiin korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja kansainvälisyydestä osana työnkuvaa. Yliopisto-opettajien kansainvälinen asiantuntemus voidaan nähdä yhtenä yliopistojen kansainvälistymisprosessin tärkeimmistä voimavaroista, jonka vaikutuspiiri ulottuu parhaimmillaan aina työyhteisöistä opiskelijoihin. Tutkimuksen tarkoituksena on kiteytettynä saada yliopisto-opettajan ääni kuuluville, joka kansainvälisten kokemustensa ja asiantuntemuksensa valossa tarkastelee korkeakoulutuksen kansainvälistymisprosessia näköalapaikalta samalla uutta kansainvälistä yliopistokulttuuria rakentaen. Tieto siitä, millä tavoin kansainväliset opettajavaihdot ja kansainvälisyyden eri ulottuvuudet opettajan työssä näyttäytyvät, tarjoaa uusia mahdollisuuksia myös yliopiston kansainvälisyyttä koskevia kehitystoimenpiteitä ajatellen.

1 KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISTYMINEN

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa perehdyn korkeakoulutuksen kansainvälistymistä luonnehtivaan keskusteluun sekä korkeakoulujen opetushenkilökunnan kansainväliseen liikkuvuuteen yhtenä kansainvälistymismuotona osana korkeakoulujen kansainvälistymisprosessia. Kansainvälisellä opettajaliikkuvuudella on toisaalta pitkät perinteet korkeakoulujen historiassa, mutta samalla sen voidaan nähdä rakenteellisesti muuttuneen hyvin voimakkaasti yhteiskunnan muutoksen mukana. Nostan lopuksi esille myös kansainvälistä opettajaliikkuvuutta koskevia tavoitteita, jotka toimivat yhtenä lähtökohtana yliopisto-opettajien kansainvälisille kokemuksilleen antamien merkitysten tarkastelussa.

1.1 Korkeakoulutus globaalilla aikakaudella

Kansainvälisyys eri ulottuvuuksineen kytkeytyy tänä päivänä yhteiskunnan kaikille elämän alueille ja erityisesti prosessin voidaan nähdä kohdistavan muutospainetta koulutusjärjestelmään, johon vaikuttavat niin akateemiset, poliittiset, taloudelliset kuin kulttuurisetkin suhteet. Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna koulutus voidaan liittää mm. taloudelliseen kasvuun ja kilpailukykyyn, koulutetun työvoiman tuottamiseen ja taloudellisen hyödyn lisääntymiseen kansainvälisen yhteistyön myötä. Poliittisen suhteet sen sijaan liittyvät ulko- ja turvallisuuspoliittisiin etuihin, rauhan- ja keskinäisen ymmärryksen vahvistamiseen sekä kansallisen ja alueellisen identiteetin vahvistamiseen. Kulttuuriset perustelut korostavat tarvetta oppia ymmärtämään ja kunnioittamaan vieraita kieliä ja kulttuureja sekä tulemaan toimeen eri kansallisuuksia ja etnisiä ryhmiä edustavien ihmisten kanssa. Akateemisesta näkökulmasta katsottuna kansainvälistymisen on ajateltu parantavan opetuksen ja tutkimuksen laatua sekä kohottavan korkeakoulujen statusta. Kansainvälistymisen myötä tulevien kontaktien uskotaan usein takaavan uusimman akateemisen tiedon saavutettavuus ja parhaimpien opetusmenetelmien käyttöönotto. Kaiken kaikkiaan koulutuksen kansainvälistyminen liitetään yhteiskunnallisessa keskustelussa lukuisiin globaalia aikakautta luonnehtiviin aiheisiin. (Ollikainen & Honkanen 1996, 9.)

Toimintaympäristön nopeasta muuttumisesta johtuen sekä tieteen nopeasta evoluutiosta aiheutuu yliopistoille kasvavia kansainvälistymistarpeita ja voidaankin sanoa kehittämistarpeiden olevan jopa niin mittavia, että yliopistot ovat jälleen uudenlaisen kansainvälistymisvaiheen kynnyksellä. Globalisaatio erilaisine ilmenemismuotoineen muuttaa ja monimutkaistaa yliopistojen toimintaympäristöä. Globalisaatiolla tarkoitetaan tässä pitkää historiallista ja 1980-luvulta lähtien voimistunutta trendiä, jossa taloudellinen kehitys saavuttaa teknologian vauhdittamana uuden vaiheen kaupan ja markkinoiden vapautuessa ja kansallisten markkinoiden yhdyttyessä rajattomaksi globaalitaloudeksi. Prosessina globalisaatio näyttäytyy työn ja pääomien vapaana liikkuvuutena yli rajojen. Eniten vaikuttanee kilpailun kiristyminen inhimillisistä resursseista, osaavista ihmisistä, laatuvaatimusten samalla noustessa. Vaikka globalisaation on pelätty murentavan perinteisiä akateemisia arvoja, on yliopistoissa myös tarpeen ymmärtää paremmin kuin ennen avoimen markkinatalouden mekanismeja ja luomaan sellaisia toimintatapoja, joiden avulla menestyminen laajenevilla tutkimus- ja koulutusmarkkinoilla on mahdollista omaa ja ainutkertaista identiteettiään menettämättä. Yliopistojen täytyy osaltaan myös toimia kriittisenä äänenä kehitystendenssejä kohtaan. Erilaisista riskeistä huolimatta tarjoaa integraatio tutkimukselle ja korkea-asteen koulutukselle ennen näkemättömiä kehitysmahdollisuuksia. (Sallinen 2003, 5-6.)

Suomen edellytykset toimia kansainvälisessä tiede-, koulutus- ja innovaatioympäristössä ovat kansainvälisessä vertailussa hyvät ja jatkuvasti kohentuneet. Vaikka tulokset näyttävät hyviltä, on osa sekä määrällisistä ja erityisesti laadullisista tavoitteista edelleen saavuttamatta, samalla kun uusia tarpeita ilmaantuu näköpiiriin. (Sallinen 2003, 8.) Kehittyvä korkeakoulutus on tullut siihen pisteeseen, että kansainvälistymisen politiikan ja käytäntöjen osalta rajat tulevat useassakin kohdassa vastaan ja siitä koituu moninaisia ongelmia, ellei keskitytä huolella toimintojen lisäämisen ohella laatuun ja sen asettamiin uusiin haasteisiin (Van Damme 2001, 417). Menestyksen takaamiseksi tulevaisuudessakin edellytetään tutkimus- ja oppimisympäristöiltä lisääntyvää kansainvälistämistä, kiinnittymistä globaaleihin tietovirtoihin ja strategiaan osaamisverkostoihin sekä aktiivista toimimista laajentuville tutkimus- ja koulutusmarkkinoilla. Ulkomaiseen huippuosaamiseen kytkeytyminen edellyttää taas korkeatasoista omaa kompetenssia. Kehittämispaineet kohdistuvat niin ylikansallisiin kuin kansallisiinkin järjestelmiin ja edellyttävät myös yksittäisiltä yliopistoilta strategisia toimia. Nämä heijastuvat jokaisen yliopisto-opettajan ja tutkijan työhön. (Sallinen 2003, 8-9.)

1.2 Opetushenkilökunnan kansainvälinen liikkuvuus

Korkeakoulujen henkilökunnan työskentely ulkomailla ja vastaavasti ulkomaisten tutkijoiden ja opettajien vastaanottaminen suomalaisiin korkeakouluihin mielletään tärkeäksi osaksi korkeakoulun kansainvälisyyttä (Ollikainen & Honkanen 1996, 67). Suomalaiset tutkijat ovat liikkuneet maailmalla jo satojen vuosien ajan ja yliopisto-opiskelijat ja -opettajat heitäkin kauemmin, sillä tutkimus ulottui yli kansallisten rajojen jo tiedeyhteisön alkaessa muotoutua 1600- ja 1700-luvuilla akatemioiden perustalle. Kansainvälisyys kukoisti keskiajalla ja ulkomaiset opiskelujaksot hallitsivat pohjoismaisten opiskelijoiden ja yliopisto-opettajien koulutusta ja toimintaa 1300-luvulta lähtien aina 1800-luvulle saakka. Liikkuvuutta pidettiin itsestään selvänä, tieto oli kansainvälistä ja keskiaikaisten yliopistojen opettajia ja opiskelijoita luonnehdittiin todellisiksi kosmopoliiteiksi. Ulkomailla opiskelu oli myös osa pätevyyttä, sillä maisteritutkinnon suorittaneet saivat oikeuden opettaa myös kaikkialla Euroopassa. Ulkomaalaiset olivat vielä tavallinen näky eurooppalaisten yliopistojen opettajakunnassa, ja opiskelija- ja opettajavaihto pysyi eloisana yliopistojen välillä keskiajalta aina 1800-luvun alkupuolelle saakka, kunnes suuntaus muuttui kansallisvaltioiden kehityksen myötä ja koulutus muuttui voittopuoleisesti kansalliseksi intressiksi. Yliopistojen kansainvälistyminen vilkastui seuraavan kerran vasta toisen maailmansodan jälkeen. (Sallinen 2003, 9-10.)

Erityisesti Euroopan integraatio näyttäisi laittaneen liikkeelle korkeakoulujen valtaisan suosion saavuttaneen kansainvälistymisprosessin (Ollikainen & Honkanen 1996, 10). Euroopan unioni on laajentanut toimintaansa koulutuksen alueella voimakkaasti viime vuosikymmenten aikana, tavoitteenaan luoda eräänlaiset koulutuksen sisämarkkinat, joilla kansalaiset liikkuisivat kansainvälisesti koulutuksen ja myöhemmin työn perässä, ja ajan mittaan oppisivat pitämään itseään Euroopan kansalaisina (Ollikainen 1999, 264). Korkeakoulutuksen kansainvälisyyden keskustelluin ja näkyvin muoto on ollut sekä Suomessa että muissa maissa määrääikaisten opintojen suorittaminen ulkomaisessa oppilaitoksessa, ja vaihto-ohjelmat näin ollen laajentuneet nopeasti Suomen liittyttyä Euroopan unioniin. Opettajavaihtoa käsitellään usein opiskelijavaihdon rinnalla korkeakoulujen kansainvälistymissuunnitelmissa ja se saatetaan jopa nähdä edellytyksenä opiskelijavaihdon luomiselle. (Ollikainen & Honkanen 1996, 47–48.)

Opetusministeriö ylläpitää KOTA tietokanta -palvelua, joka vuosittain kerää yliopistoilta tiedot henkilökunnan ulkomaisessa korkeakoulussa tai tutkimuslaitoksessa työskentelystä tai jatko-opiskelusta keston mukaan. KOTA -tietokannassa kansainväliseksi opettajavierailuksi katsotaan kaikki opettajavaihto riippumatta siitä, onko se perus- tai jatkotutkintotasoista. (KOTA 2005.) Keskiarvo kertoo opettajien ja tutkijoiden liikkuvuuden lisääntyneen 1990-luvun alkuvuosina, vaikka ulkomaille tehtyjen ja ulkomaalaisten tekemien työvierailujen kasvutrendi ei näykään yhtä selvästi kaikissa korkeakouluissa. Ulkomaalaisten vierailut Suomeen lisääntyivät vielä voimakkaammin verrattuna suomalaisten ulkomaille tehtyihin työkuukausiin. (Ollikainen & Honkanen 1996, 71.) Vuosina 1995–2005 liikkuvuus ei kuitenkaan jatkanut kasvuaan, sillä opettaja- ja tutkija vierailut niin Suomesta ulkomaille kuin ulkomailta Suomeenkin ovat määrällisesti laskeneet (KOTA 2005). Vuonna 2006 suomalaisten opettajien ja tutkijoiden vähintään kahden viikon mittaisia vierailuja ulkomaisiin korkeakouluihin tehtiin yhteensä 2 907 kuukauden edestä ja ulkomaalaisten vierailuja suomalaisiin korkeakouluihin puolestaan tehtiin 5 677 kuukauden edestä. Määrät olivat myös jonkin verran edellistä vuotta alhaisemmat. (OPM 2007, 27.)

Lisäksi pitkien opettaja- ja tutkijavierailujen keskipituus on yliopistoissa vähentynyt ja lyhyiden vierailuiden keskipituus vähentynyt tai pysynyt ennallaan. Pitkiksi vierailuiksi luetaan KOTA -tietokannassa yli kuukauden mittaiset vierailut ja lyhyiksi vierailuiksi vähintään kahden viikon mutta enintään kuukauden mittaiset vierailut. Alle kahden viikon vierailut jäävät näin ollen KOTA -tietokannassa tilastoimatta. (KOTA 2005.) Kahden viikon vierailut eivät kuitenkaan ole yliopistolle tulostekijä, minkä takia viikon vierailuja voi pitää hyvin perusteltuina. Myös alle viikon vierailut, jotka muuten täyttävät Sokrates/Erasmus -ohjelman säännöt, voidaan hyväksyä opettajavaihdoiksi. (Hyttinen; Sokrates/Erasmus -ohjelman opettajaliikkuvuuden toteutus lukuvuonna 2006–2007.)

1.3 Kansainvälisen yhteistyön tavoitteita

Kansainvälisyys on suomalaisessa koulutuspolitiikassa esillä kaikilla koulutussektoreilla. Yksi keskeisimmistä valtakunnallista koulutusta ohjaava ja kaikkia koulutussektoreita koskeva asiakirja on Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, jossa kansainvälisyys ja sitä koskevat tavoitteet ovat yhtenä osa-alueena. Lisäksi korkeakoulujen ja Opetusministeriön vuosittain käymissä tulosneuvotteluissa asetetaan tavoitteet kansainväliselle toiminnalle ja määritellään sille kohdistuva

rahoitus sekä seurataan asetettujen tavoitteiden toteutumista. (Riitanoja 2007, 8-9.) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 asetetaan korkeakoulujen kohdalla tavoitteeksi, että korkeakoulut lisäävät kansainvälistä opettajavaihtoa ja helpottavat ulkomaisen opetushenkilökunnan rekrytointia. Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan vahvistaminen asetetaan yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi ja se liitetään kiinteänä osana myös muihin tämän aikakauden nimettyihin tavoitteisiin. (OPM 2004, 43–48.)

Kansainvälinen liikkuvuus on myös yksi Euroopan unionin perustavoitteista, jota on käsitelty useissa asiakirjoissa. Opettajien kansainvälistä liikkuvuutta painotetaan asiakirjoissa osana kaikille ammattiryhmille kuuluvaa oikeutta, mutta myös siksi, että opettajavaihto edistää oppilaitosten kansainvälistymistä ja laadukasta opetusta. Henkilöliikkuvuudella pyritään luomaan eurooppalaisen tiedon alue (*european knowledge area*), jonka tavoitteet ovat niin kulttuurisia kuin taloudellisiakin. (Riitanoja 2007, 10.)

Opettaja- ja asiantuntijavaihtoon on toivottu saavan uusia virikkeitä ja tietopohjaa opetusmenetelmiin sekä hyödyttävän myös niitä opiskelijoita, jotka eivät itse osallistu opiskelijavaihtoon (Hörkkö 1992, 15). Edellisestä usein kuulee puhuttavan myös ”kotikansainvälistymisen” nimellä. Hörkön (1992) mukaan kansainvälinen yhteistyö ja henkilövaihto antaa uutta kokemusta, joka opettaa näkemään erilaisuudessa piileviä arvoja, muokkaa asenteita, laajentaa opettajan näkökulmaa opintosuoritusten hyväksi lukemisessa sekä antaa mahdollisuuden arvioida uudelleen koulutuksen laadun käsitettä ja hyödyntää sitä koulutusta kehitettäessä. Osallistuminen opettajavaihtoon voidaan nähdä tärkeänä kansainvälistymiskoulutuksena ja joskus myös täydennyskoulutuksena yliopisto-opettajille. (Mt. 15.) Ollikainen viittaa Snellmaniin (1995), joka puhui esitelmässään kansainvälisen koulutuksen vaikuttavan opetuksen laatuun kolmesta lähtökohdasta käsin, joista ensimmäinen koskee korkeakoulujen henkilökunnan kansainvälisen vuorovaikutuksen merkitystä. Tämän tulisi johtaa opetuksen ja koulutuksen kansainvälisten standardien luomiseen. Toisena lähtökohtana esiin nousee edelliseen viitaten, sekä akateemiselta että tehokkuuden ja arvioitavuuden kannalta, laadukkaan kansainvälisen toiminnan merkitys koko korkeakoulutuksen yleistä laatua edistävänä tekijänä. Kolmantena lähtökohtana kansainvälisen tutkijoiden ja opettajien verkoston luomisen voidaan nähdä johtavan laajempaan koulutukseen liittyvien ideoiden vaihtoon. (Ollikainen ym. 1996, 78.)

2 TUTKIMUKSIA YLIOPISTOJEN KANSAINVÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ

Tutkimuksessa perehdytään yliopisto-opettajien kansainväliseen liikkuvuuteen ja näiden kokemusten pohjalta yleisemmin yliopisto-opettajien korkeakoulutuksen kansainväliselle toiminnalle antamiin merkityksiin. Koska opettajien kansainvälistä liikkuvuutta voidaan pitää vielä pitkälti ammentamattomana tutkimusmaaperänä, eikä mittavaa katsantoa kansainvälisiä opettajavaihtokokemuksia koskevaan tutkimukseen ole näin ollen tehtävissä, käyn tässä luvussa läpi jokseenkin perusteellisemmin eräitä keskeisiä tutkimuksia tutkimusaiheeseen liittyen.

Ollikainen ja Honkanen (1996) ovat perehtyneet tutkimuksessaan yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnan näkemyksiin kansainvälisestä toiminnasta, joka valottaa kokonaisvaltaisesti kansainvälisyydelle annettavia merkityksiä yliopistomaailmassa. Riitanojan (2007) tuore tutkimus käsittelee sen sijaan samoja teemoja opetushenkilökunnan kansainväliseen liikkuvuuteen liittyen kuin käsillä oleva tutkimus ja kertoo yksityiskohtaisemmin kansainvälisten opettajavierailuiden ohjaavista tekijöistä ja vaikutuksista eri oppilaitoksissa. Riitanojan tutkimuksen osalta käyn läpi yliopisto-opettajia koskevia tuloksia, jotka nousevat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiksi. Lopuksi tarkastelen Taajamon (1999) opiskelijoiden kansainvälisiä vaihtokokemuksia käsittelevää tutkimusta, jossa vaihtokokemus nähdään kulttuurisena kehitystehtävänä. Aikaisempien tutkimusten esittelyssä edetään yleisemmältä kansainvälisen toiminnan tarkastelun tasolta aina kokemusten ja niille annettujen merkitysten syvällisempään tarkasteluun.

2.1 Kansainvälisen toiminnan merkityksistä opetuksessa ja tutkimuksessa

Ollikainen ja Honkanen (1996) ovat tehneet tutkimusta yliopiston kansainvälisestä yhteistyöstä Turun yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnan näkemyksiä tarkastelemalla, jota varten haastateltiin 32 henkilöä yliopiston laitoksilla ja oppiaineissa. Haastatellut olivat joko Erasmus- tai Nordplus -ohjelman yhteyshenkilöitä laitostasolla tai tieteellistä henkilökuntaa, joka muuten vastaa laitoksensa tai oppiaineensa kansainvälisistä yhteyksistä. Mikäli laitokset eivät olleet nimittäneet ketään erityistä kansainvälisten asioiden vastuuhenkilöä, haastateltiin laitokselta jotain muuta

henkilöä, joka oli halukas kertomaan laitoksen tai oppiaineen kansainvälisistä suhteista ja jota esimerkiksi laitoksen tai oppiaineen johtaja piti sopivana haastateltavana. Kyseisellä tutkimuksella pyrittiin saamaan mahdollisimman realistinen kuva kansainvälisyyden merkityksistä opetuksessa ja tutkimuksessa ja toisaalta päästä käsiksi toiminnassa käytännön tasolla ilmeneviin ongelmiin. (Ollikainen & Honkanen 1996, 131.)

Kansainvälisen toiminnan vaikutuksia käsiteltäessä, kysyttiin haastateltavilta erikseen, vaikuttaako kansainvälisyys heidän näkemyksensä mukaan opetukseen. Suurin osa haastateltavista näki, että kansainväliset yhteydet vaikuttavat opetukseen laitoksella, vaikka harvat haastateltavista erikseen olivat maininneet siitä kysyttäessä kansainvälisyyden hyödyistä laitokselle ja yksittäiselle henkilölle. Haastatelluista suuri osa kertoi, että laitoksen henkilökunnan opetus-, tutkimus- tai muista vierailuista ulkomaille toki säteilee myös opetukseen kansainvälisen tieteen uusimpia tutkimustuloksia, jolloin kansainväliset kokemukset siis vaikuttivat ikään kuin ”implisiittisesti” opetukseen. Vaikka kansainvälisyydestä koituvista hyödyistä kysyttäessä harvat haastateltavista mainitsivat opetuksen muuttumisen, tunnustivat monet tässä haastattelun vaiheessa löytäneensä ulkomailta myös kokeilemisen arvoisia opetusmenetelmiä. Toisaalta varsin monet haastateltavista näkivät asian myös niin, ettei tutkimuksen kansainvälisyys voi vaikuttaa ainakaan perustutkinto-opetukseen. Näiden kahden toimintasektorin nähtiin elävän melko erillään toisistaan. (Ollikainen & Honkanen 1996, 141.)

Vaikka kansainvälisen yhteistyön hyödyt liitettiin yleisimmin yksinomaan tieteellisen tiedon liikkuvuuteen, nähtiin kansainvälisyyden yleisesti ottaen tuovan mm. ”vireyttä”, ”elämää”, ”aktiivisuutta” tai ”rikkautta” oppiaineeseen. Monet haastateltavista ymmärsivätkin näin ollen kansainvälisen toiminnan ennen kaikkea laitoksen ydintoimintaa tukevaksi ja eteenpäin vieväksi. Kansainvälisen toiminnan hyötyjä laitossyhteisölle haluttiin myös jossain haastatteluista myös arvioida henkilökohtaisten hyötyjen kautta, jotka liittyvät tiiviisti toisiinsa. Lisäksi yksi mahdollinen suhtautumistapa kysymykseen oli, ettei kansainvälinen toiminta vaikuta juuri lainkaan laitoksen tai oppiaineen toimintaan, vaan sen nähtiin jäävän lähinnä yksittäisen ihmisen näpertelyksi, joka vie vain lähinnä resursseja ja aikaa muulta toiminnalta. (Ollikainen & Honkanen 1996, 138.)

2.2 Kansainvälisten opettajavierailujen vaikutuksia

Riitanoja (2007) on tehnyt tutkimusta opettajien kansainvälisestä liikkuvuudesta, jossa tutkimuskohteena olivat peruskoulujen ja lukioiden, ammatillisen toisen asteen sekä korkeakouluopettajien Suomesta ulkomaille suuntautuneet ulkomaanjaksot. Tutkimusaineisto muodostui kyselylomakkeista, jotka koostuivat pääosin strukturoituja vastausvaihtoehtoja sisältävistä kysymyksistä. Aineiston syventämiseksi ja tulosten tulkinnan tueksi tehtiin myös seitsemän teemahaastattelua, joista yksi haastateltava oli yliopisto-opettaja. (Mt. 5-12.) Riitanon saamien tulosten perusteella yliopistoissa tehtyjen ulkomaanjaksojen ohjaavana tekijänä olivat opettajien omat intressit, jotka tähtäsivät oman asiantuntijuuden kehittämiseen ja kontaktiverkoston luomiseen. Yliopisto-opettajat liikkuvat kansainvälisesti nimenomaan asiantuntijatehtävissä, joko tutkijoina, opettajina tai muina asiantuntijoina. Asiantuntijuutta kehitettäessä korostui tutkimuksen hallitsevampi asema opetukseen nähden, sillä ulkomaille lähdettiin mieluummin tutkimustyön kuin opetustyön merkeissä. (Mt. 128.)

Ammatillisen kehittymisen jälkeen muodostui Riitanon (2007) tutkimuksessa toiseksi tärkeimmäksi motiiviksi ulkomaille lähdettäessä laitoksen ja vastaanottavan oppilaitoksen kansainvälistäminen ja kehittäminen, joista oman laitoksen kansainvälistä tukemista koskevia väittämiä pidettiin kuitenkin tärkeimpinä. Motivaattoreina nousivat esille kokemuksen saaminen kansainvälisistä tai monikulttuurisista opetustilanteista, vastaanottavan oppilaitoksen kutsu sekä laitoksen kansainvälisen tunnettavuuden lisääminen. Itsenäistä henkilökohtaista kehittymistä koskevaa ulottuvuutta pidettiin kolmanneksi tärkeimpänä. Muihin motivaatiotekijöihin lukeutui mm. kiinnostavaan tilaisuuteen tarttuminen, laitoksen kansainvälisyyden tukeminen, toisen maan opetuskulttuuriin tai koulutusjärjestelmään tutustuminen, toimintatapojen vertailu, laitoksen arvostuksen lisääminen, laitoksen opetustyön kehittämistyön tukeminen, uusien ideoiden saaminen opetukseen, toiseen maahan ja kulttuuriin tutustuminen sekä vastavuoroisten opettajavierailujen hankkiminen. Vähemmän tärkeinä lähdön syinä nähtiin sen sijaan ura- ja palkkakehityksen parantaminen sekä opiskelijavierailuiden tukeminen, kielitaidon kohentaminen sekä velvollisuus lähteä ulkomaille. (Mt. 84–88.)

Riitanojan (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin lähdön motiiveja ja saatuja hyötyjä kuvaavien ulottuvuuksien välisiä korrelaatiokertoimia. Positiivinen korrelaatio osoitti ulkomaanjaksojen hyötyjen olevan odotusten mukaisia. Opetusvierailuiden tärkeimpinä hyötyinä yliopisto-opettajat näkivät kiinnostavan kokemuksen saamisen sekä uusien kontaktien hankkimisen tai vanhojen vahvistamisen. Lähes yhtä suuriksi hyödyiksi opettajat lukivat toisen maan opetuskuulttuuriin tai koulutusjärjestelmään tutustumisen. Opetusvierailun arvioitiin myös vahvistaneen laitoksen kansainvälisiä kontakteja, lisänneen tietämystä toisesta maasta ja kulttuurista, lisänneen osaamista monikulttuurisissa ja kansainvälisissä opetustilanteissa toimimisessa, tukeneen laitoksen kansainvälistymistä tai lisänneen ammatillista itseluottamusta. Urakehitykseen opetusvierailut eivät sen sijaan yliopiston opettajien näkemyksen mukaan vaikuttanut, eikä hyödyn nähty myöskään ulottuvan arvostuksen lisääntymiseen tai kielitaidon kohentumiseen. (Mt. 90–95.)

Oppilaitoksissa opetusvierailuihin liittyviä kokemuksia ei nähty 20 vastaajan kohdalla 90 vastaajan joukosta hyödynnettävän mitenkään tai hyvin vähän. Eniten vastaajat olivat hyödyntäneet kansainvälisiä kokemuksiaan oman opetuksen tai yleisemmin opetuksen kehittämiseen sekä muiden lähtijöiden tai tulijoiden neuvontaan. Lisäksi opetusvierailuilla nähtiin olleen vaikutusta muiden lähtijöiden tiedottamiseen, opiskelija-, opettaja- ja tutkijavaihdon käynnistymiseen tai lisääntymiseen, yhteistyön syntyyn, uusien kontaktien syntymiseen ylipäätään ja yleisempään kehittämistyöhön. (Riitanoja 2007, 98–99.)

Riitanojan (2007) mukaan haastatteluissa nousi esille yliopisto-opettajan rooli itsenäisenä liikkujana, jolle oli tärkeää itse määrittellä ulkomaanjaksonsa sisällöt ja tavoitteet. Ulkomaanjaksoja ei välttämättä nähty tarpeelliseksi sitoa osaksi oppilaitoksen toimintaan. Kokemuksia ei myöskään välttämättä jaettu omalla laitoksella, vaan tavoitteista ja sisällöstä keskusteltiin enemmän vastaanottavan tahon kanssa. Riitanoja näki saamiensa tulosten perusteella ulkomaanjaksot yliopistoissa ”opettajien henkilökohtaisina projekteina”, johon hän arveli osaltaan vaikuttavan sen, että suuri osa opetusvierailuista tehtiin omalla ajalla ja ainakin osittain omalla rahalla, mikä on väistämättä vähentänyt kiinnostusta laitosten etujen edistämisen osalta. (Mt. 128.)

2.3 Kansainvälinen vaihtokokemus kulttuurisena kehitystehtävänä

Korkeakouluopettajien kansainvälistä liikkuvuutta on syväluotautuneesti kaiken kaikkiaan tutkittu hyvin vähän. Sen sijaan korkeakouluopiskelijoiden kansainväliseen liikkuvuuteen ja vaihtoopiskelukokemuksille annettuihin merkityksiin on tutkimuksissa opettajavaihtoihin verrattuna perehdytty tarkemmin. Taajamo (1999) on tutkinut merkityksiä, joita opiskelijat itse antavat ulkomailla opiskelulle ja perehtynyt näihin myös teoreettisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa tullaan tulokseen, jonka mukaan ulkomailla opiskelu mahdollistaa erilaisten identiteettien rakentamisen. Opiskelijat näkevät itsensä ulkomailta paluun jälkeen uusin silmin ja heidän identiteettinsä on muuttunut. (Mt. 77.)

Taajamo (1999) asettaa tutkimuksensa tavoitteeksi rakentaa kokonaisvaltainen kuva ulkomailla opiskelusta. Tutkimus on hyvin kattava ja tuo laadullisen tutkimuksen voimin uutta tärkeää tietoa ulkomailla opiskelun syvimmästä olemuksesta. Käyn seuraavaksi Taajamon tutkimustuloksia jokseenkin perusteellisesti läpi, sillä myös tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella ulkomailla hankituille vaihtokokemuksille annettavia merkityksiä. Taajamon tutkimustuloksissa nousee esille tärkeitä huomioita vieraassa kulttuurissa toimimiseen ja sopeutumiseen liittyen. Avaan tutkimuksen lähtökohtia ensin identiteetti -käsitteen määrittelyllä, jonka jälkeen siirryn Taajamon tutkimuksensa pohjalta rakentaman kulttuurisen kehitystehtävän tarkempaan esittelyyn.

Identiteetti. Identiteetin käsitteestä tuli suosittu erityisesti 1960- ja 70-luvuilla, kun ihmisen itsemäärittelyn ja minän tutkimiseen pyrittiin luomaan sosiologista näkökulmaa (Houtsonen 2000, 14). Arkikielessä identiteetillä tarkoitetaan usein yksinkertaistetusti ihmisen omaa käsitystä itsestään. Identiteetti vastaa kysymykseen, kuka tai mitä joku on, ja viittaa erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset antavat itselleen ja toisilleen. Identiteetti koostuu näin ollen minä -luonnehdinnoista, joita tehdään niin ryhmäjäsennyden rakenteellisten piirteiden perusteella (mm. sosiaaliset roolit, jäsenyydet, kategoriat) kuin luonteenpiirteidenkin perusteella, joita yksilö esittää ja joita muut liittävät hänen toimintaansa. Identiteetti on myös sosiaalisesti rakennettu määrittely yksilöstä, joka luodaan käyttämällä kulttuurisia merkityksiä ja luokituksia. Identiteetin voidaan nähdä siis olevan olemassa ainoastaan kielijärjestelmän ja kulttuurisen merkitys- ja luokitusjärjestelmän kautta, joita ihmiset käyttävät nimetessään identiteettiä objektina. (Houtsonen 1996, 199.)

Identiteetin käsitettä on käytetty hyvin monissa merkityksissä ja käsitettä on määritelty monin eri tavoin erilaisista lähtökohdista katsottuna (Laine 2004, 51). Laine (2004) on tarkastellut tutkimuksessaan ”huomisen opettajat” ongelmallista identiteetti käsitettä psykologian, sosiologian ja filosofian näkökulmasta. Esitettyihin identiteettitarkasteluihin pohjautuen Laine toteaa yhteenvetona, että erilaisia minän kehityksen näkökulmia esittävien teoreetikoiden mukaan ihminen tulee todeksi vasta ihmissuhteiden kautta, riippumatta siitä millaisia painotuksia he identiteetin muodostumiselle antavat. Psykologiset teoriat painottavat ihmisen omaa osuutta sekä sisäistä maailmaa, kun taas yhteiskunnallisesti suuntautuneet teoriat näkevät systeemin toimivan yksilön kautta. (Mt. 50–51.) Psykologiassa identiteetistä puhuttaessa viitataan tavallisesti yksilön verrattain pysyvään minän yhtenäisyyteen ja sen jatkuvuuteen, kun taas sosiologisessa viitekehyksessä identiteetti nähdään usein väljemmin yksilön tunnusmerkkeihin viittaavana kulttuurisena asiana tai roolinottona, joka myös mahdollistaa näkemyksen, että ihmisellä voi olla moniakin erilaisia identiteettejä (Jussila 1998, 52). Postmoderni näkemys sen sijaan kieltää ihmisen biologian ja psyyken ominaislaadun ja tulkitsee ihmisen elävän maailmassa, joka ei aseta hänelle rajoja (Laine 2004, 51). Identiteetti-käsitettä käyttäneet tutkijat eroavat käsitteen käytössä usein sen suhteen, miten pysyvänä yksilön ominaisuutena sitä pidetään (Jokinen 2002, 89). Erilaiset teoriat identiteetin tarkastelussa täydentävät kuitenkin toinen toisiaan omien näkökulmiensa myötä (Laine 2004, 51).

1990-luvun identiteettitutkimuksen mukaan on kuitenkin usein tultu siihen tulokseen, että identiteettien määrittelyt eivät ole pysyviä, sillä postmodernissa ajassa elävä ihminen ei sitoudu mihinkään ja kokee itsekin oman identiteettinsä vähän eri tavalla eri tilanteissa ja eri aikoina. Myös identiteettikriisit ovat tyypillisiä postmodernille ajalle; ihminen alkaa miettiä identiteettiään heti, kun hän ei tiedä mihin kuuluu. Postmodernille identiteetille voidaan todeta olevan ominaista tietynlainen häilyvyys, joka on seurausta sosiaalisen ympäristön ja yksilöiden välisen vuorovaikutuksen laajentumisesta. Ihmisen identiteetti on väkisinkin altis muutokselle tässä muuttuneessa kontekstissa. (Jokinen 2002, 82–91.) Baumanin (1994) mukaan postmoderni ihminen ”etsii epätoivoisesti identiteettiä”, koska mikään ei ole enää pysyvää vaan kaikki – työ, ura, liitot, kodit jne. – ovat aina liikkeessä. Identiteetin rakentaminen ei ole Baumanin mukaan kuitenkaan käynyt tarpeettomaksi, vaan entistä tuskallisemmaksi, pelottavammaksi ja vaativammaksi. (Mt. 185–186.) Honkonen (1995, 179) lisäksi huomauttaa, ettei postmodernikaan ihminen ole täysin vapaa määrittelemään itsensä miksi haluaa, vaan hänen elämänsähistoriansa asettaa rajat identiteetille, jonka hän haluaa tuoda esille.

Kulttuurinen kehitystehtävä ja empowerment -prosessi. Taajamo (1999) kohdistaa huomionsa ulkomailla opiskelua koskevassa tutkimuksessaan viimeaikaisiin modernisaatioteoreettisiin keskusteluihin, joissa identiteetti nähdään lähinnä joustavana ja alati muuttavana; ihmiset luovat omaa identiteettiään aktiivisesti erilaisten ratkaisujen ja valintojen kautta. Taajamo kuvaa ulkomailla opiskelua kulttuurisena kehitystehtävänä. Taajamon määrittelemä kulttuurinen kehitystehtävä juontaa juurensa Havighurstin (1972) kehitystehtävä -käsitteestä, jota hän päätyy tulkitsemaan näkökulmasta. Havighurstilaista kehitystehtävä -käsitettä laajennetaan tutkimuksessa (moni)kulttuurisella näkökulmalla, jolloin yhteiskunnalliset muutokset ja erilaiset elämäntavat ja –politiikat tulevat huomioiduksi. Kulttuurista kehitystehtävää ei myöskään sidota Havighurstin tavoin eri elämänvaiheisiin. Kulttuurisen kehitystehtävän Taajamo näkee vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa yksilön ja hänen ympäristönsä väliseksi vuorovaikutukseksi, johon vaikuttavat kahdentasoiset tekijät. Toisaalta opiskelijat joutuvat kohtaamaan toisenlaisen ja vieraan kulttuurin ja uudenlaisen kontekstin, ja toisaalta tekijät liittyvät opiskelijan minään ja itsensä näkemiseen uudessa valossa. Tekijät, joiden kautta opiskelija tulee tietoiseksi siitä, kuka ja mitä hän on liittyvät sen sijaan sopeutumiseen, oppimiseen, vuorovaikutukseen, motivaatioon ja identiteettiin. (Taajamo 1999, 65–83.)

Taajamo (1999) tarkastelee kulttuurisen kehitystehtävän dynaamista luonnetta empowerment -prosessina (Mt. 82). Empowermentilla tarkoitetaan niin yleisen riippuvuuden vähenemistä ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymistä kuin demokraattista osallistumista yhteisön elämään sekä kykyä ja mahdollisuutta vaikuttaa muihin ihmisiin, organisaatioihin ja ympäristöihin, joilla on merkitystä oman elämän kannalta. Empowermentilla tarkoitetaan joko prosessia tai tavoiteltua lopputilaa. Joskus sillä tarkoitetaan yksilötasoisista ja joskus ryhmätasoisista ilmiötä. (Järvikoski 1994, 118–119.) Opiskelijan valta lisääntyy hänen tiedostaessaan oman empowerment -prosessinsa eli kun hän on ottanut riskin lähteä ulkomaille opiskelemaan ja kääntänyt tämän riskin mahdollisuudeksi kasvattaa omia voimavarojaan ottamalla vastuun omasta opiskelustaan ja pärjäämisestään (Taajamo 1999, 82). Opiskelija kykenee ylittämään aktuaalisen kehitystasonsa ja ottamaan käyttöönsä potentiaalisia kykyjään (Mt. 65).

Empowerment -prosessi voidaan ymmärtää tavoiteltuna päätöksenä tai lopputuloksena, jolloin se lähenee elämänhallinnan käsitettä. Tällöin sen voidaan nähdä toimivan eräänlaisena kattokäsitteenä, joka sisältää monitasoisia hallintaa heijastavia ilmiöitä. (Järvikoski 1994, 119.) Järvikoski (1994)

erottelee empowermentin kolmeen tasoon: 1) Yksilötaso kuvastaa hallinnan tunnetta ja pystyvyyskäsitteitä. 2) Ihmisten välisten suhteiden taso liittyy yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa muihin. 3) Poliittinen taso liittyy yleisempään yhteiskunnalliseen toimintaan ja muutokseen. Empowerment tarkoittaa yksilöiden ja ryhmien kykyä toimia omien ja ryhmänsä päämäärien puolesta, jolloin tavoitteena on saavuttaa parempi kontrolli elämään. (Järvikoski 1994, 119.) Taajamo (1999) vertaa tutkimuksessaan empowerment -prosessia Mezirowin (1995) uudistuvaan oppimiseen, joka kriittisen reflektion kautta toteutuvana oppimisprosessina muuttaa merkitysperspektiivejä niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan (Mezirow 1995, 8; Taajamo 1999, 67).

Kulttuurisen kehitystehtävän keskeiset tekijät. Taajamo (1999) käsittelee tutkimustulostensa pohjalta kulttuurisen kehitystehtävän keskeisiä tekijöitä, joskin hän näki niiden määrittämisen jossain määrin myös ongelmalliseksi. Keskeisiä tekijöitä on lukuisia ja jo pelkkä kulttuurin määrittäminen ulkomailla osoittautui Taajamon mukaan hankalaksi sen monitasoisesta luonteesta johtuen. Taajamo käsittelee tutkimuksessaan kulttuurisen kehitystehtävän keskeisiä tekijöitä seuraavien teemojen valossa; vieraan kohtaaminen, uudet käytänteet, psyykkinen rasittavuus, refleksiivisyyden haaste, vieras kieli kommunikointiympäristönä, erilaiset halut ja identiteettien rakentuminen. (Mt. 68.)

Vieraan kulttuurin kohtaaminen antaa mahdollisuuden peilata omia, usein automatisoituneita käsityksiä ja merkityksiä sekä käyttäytymistapoja ja tottumuksia (Taajamo 1999, 70). Opiskelijat näkevät oman kulttuurinsa uudella tavalla omaksuessaan toista kulttuuria, jolloin myös uuden kulttuurin ja tulkintakehyksen omaksuminen merkitsee ihmisen muuttumista uudenlaiseksi eikä paluuta entiseen samanlaisena enää ole. Uuden oppiminen luo välimatkaa ja näköalaa entiseen. (Forsander 1994, 10; Taajamo 1999, 71.)

Uudet käytänteet liittyvät empowerment -prosessin kontekstisidonnaisuuteen; oppiminen ja tieto ovat sidoksissa siihen toimintaan ja kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Se, mikä hahmotetaan ongelmaksi, mikä keinoksi ja mikä ratkaisuksi, riippuvat pitkälti kontekstista. Ulkomaille lähtevää opiskelijaa seuraa vääjäämättä mukana niin fyysiset, kulttuuriset kuin sosiaalisetkin muutokset, mitkä määrittelevät monitasoisesti erilaisia konteksteja. (Taajamo 1999, 71.)

Psyykkistä rasittavuutta Taajamo vertasi kulttuurishokkiin. Tutkimuksessa opiskelijat kokivat vain vähäisesti kulttuurishokkia sen perinteisessä merkityksessään, mutta käsitteen avulla voidaan siitä huolimatta myös hyvin kuvata lyhyempää sopeutumisaikaa ulkomaille. Tällöin kulttuurishokit voidaan nähdä lähinnä pieninä prosesseina, jotka ovat sidottuina erilaisiin tilanteisiin ja kokemuksiin. Taajamo näkee tutkimuksessaan kulttuurishokin aineistonsa pohjalta ylimenokokemuksena uusien arvojen, asenteiden ja käyttäytymismallien tiedostamiselle. Sopeutuminen on yksilöllistä ja se kestää niin kauan kuin uusia asioita kohdataan. Kulttuurishokki on osa opiskelijan empowerment -prosessia eli kompetenttiskyvyn lisääntymistä, jolloin opiskelijat ottavat psyykkisiä riskejä lisää sitä mukaa kun opiskelukäytänteet ja vaatimukset tulevat tutummaksi. Lisäksi kulttuurishokilla tarkoitetaan myös tilapäisiä psykologisia vaikeuksia, joita kohdataan kotimaahan sopeuduttaessa ulkomailla olon jälkeen. Tämä vaatii itsensä uudelleen arvioimista, koska palaaja näkee itsensä sekä entisen ympäristönsä nyt uusin silmin. (Taajamo 1999, 72–73.)

Ulkomailla opiskelu on merkittävä oppimiskokemus, johon liittyy *refleksiivisyyden haaste*. Merkittäväksi sen tekee juuri se, että opiskelijat refleктоivat omia kokemuksiaan ja oppimistaan vaihtovuoden ajalta. (Taajamo 1999, 73.) Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset kokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen yksilön elämäkulkua ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen 1996, 251–252). Myös kokemuksellisuus nousi erityisesti esille Taajamon aineistossa; kokemuksellinen oppiminen merkitsee muutosta yksilön sosiaalisella ja akateemisella tasolla, mutta myös henkilökohtaisen asennoitumisen tasolla. Kokemusten syvempi ymmärtäminen laajemmasta kontekstista käsin kuuluu osana empowerment -prosessiin. (Taajamo 1999, 74.)

Vuorovaikutus vieraassa ympäristössä on myös *kielellinen empowerment -prosessi*. Kieleen liittyvä pääoma ja ”valta” sekä kielellinen itseluottamus kasvaa ulkomailla opiskeltaessa, mikä opiskelijoiden kohdalla näkyy siten, että opintojen alkuvaiheessa he puhuvat kielitaitonsa jonkin osa-alueen kehittymisestä ja loppuvaiheessa kieleen liittyvien kommunikointi- ja viestintätaitojen kehittymisestä. Vaihto-opiskelijoiden voidaan nähdä lähestyvän kulttuuria kokonaisvaltaisesti ja eläytyen. Opiskelijat oppivat toinen toisiltaan ja tuntevat tyytyväisyyttä kielestä ja kulttuurisista eroista. Kielen rooli korostuu identiteetin rakentamisessa. (Taajamo 1999, 73–74.)

Motivaatiota (mm. ulkomaille lähteminen) ei nykyään pidetä yksiselitteisenä toiminnan käyntiinpanijana, joka virittäisi käyttäytymistä, vaan se käsittää yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja toiminnan inhimillisiin ehtoihin sisältyvät merkitykset, ne sidokset ja suhteet, joiden kautta yksilön toiminta suuntautuu ja sisäinen rakenne muuttuu. Motivaatio syntyy toiminnasta ja kokemisesta, mutta on samalla myös toimintojen virike. (Häyrynen 1995, 37. Ref. Taajamo 1999, 75.) Ulkomailla opiskelulla on jo itsessään yllykearvoa, mikä ilmenee opiskelijoiden moninaisista ”haluista lähteä” ulkomaille. Ulkomailla saavutetut oppimistulokset myös ylläpitävät ja kehittävät motivaatiota. Motivaatorakenteen selvittäminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, sillä ihmiset eivät aina tiedä motiivejaan tai toiminta, joka ulkoapäin tarkasteltuna näyttää omaavan itsenäisen merkityksen, saattaakin paljastua vain tavoitteiden saavuttamisen keinoksi. Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista, jotka myös tukevat toisiaan. Toisaalta opiskelijat nauttivat ulkomailla jo sinänsä opiskelija- ja oppimisprosessista, mutta toisaalta heillä on myös pyrkimys tiettyihin tavoitteisiin, jotka liittyvät mm. tulevaisuuden työtehtäviin ulkomailla ja opiskelusta saatavaan meriittiin. (Taajamo 1999, 76.)

Laajasti katsottuna kulttuurinen kehitystehtävä liittyy oman *identiteetin rakentamiseen* (Taajamo 1999, 82). Ulkomailla opiskelu luo edellytyksiä identiteetin suuntaamiseen tarjotessaan näkökulman toiseen kulttuuriin, jolloin empowerment tarkoittaa myönteisen identiteettikuvan vahvistumista tai uuden kerrostuman muodostumista identiteettikuvaan (Antikainen 1991, 300; Taajamo 1999, 78). Ulkomailla opiskelu voidaan nähdä opiskelijoille ”itsenäisyystestinä” uudessa ympäristössä, joka johtaa oman kehitysprosessin huomaamiseen ja itsevarmuuden lisääntymiseen (Taajamo 1999, 78).

Kansainvälistymisen tapahtuessa pitkälti vaihto-ohjelmien puitteissa, on määrä usein korvannut laadun. Kansainvälistä toimintaa on seurattu lähinnä määrällisen kriteerein laadullisen arvioinnin jäädessä vähemmälle, vaikka tavoitteet liittyvät nimenomaan laadun parantamiseen. Näin ollen korkeakoulutuksen kansainvälisyyden ei katsota ulottuvan opetuksen varsinaisen sisällön suunnitteluun saakka, joka läpäisisi yliopiston eri tehtäväkentät. (Taajamo 2003, 78.) Taajamo (1999, 83) näkee kulttuurisen kehitystehtävän yhtenä vastauksena aiheelliseen kritiikkiin kansainvälistymisestä. Ollikainen (1996) toteaa artikkelissaan seuraavanlaisesti: ”Korostettaessa henkilöiden liikkuvuutta on opetuksen sisällön kautta haettava ’henkinen liikkuvuus’ kuitenkin paljolti unohdettu – – Opettajien ja opiskelijoiden ulkomailla viettämien kuukausien määrä näet on konkreettisemmin laskettavissa kuin kielitaidon kohentuminen tai kansainvälisiä suhteita tai vieraita kulttuureja koskeva tiedon lisääntyminen.” (Ollikainen 1996, 31.) Taajamon (1999, 83) mukaan

ulkomailla opiskelun voidaan kulttuurisen kehitystehtävän näkökulmasta nähdä edustavan opiskelijoille juuri tätä Ollikaisen (1996) peräänkuuluttamaa henkistä liikkuvuutta ja tietoista maailmankuvan avartamista. Myös kansainvälisiä opettajavaihtokokemuksia voidaan lähteä tarkastelemaan kulttuurisen kehitystehtävän sekä henkisen liikkuvuuden näkökulmasta, joka luo aiheeseen laajempaa katsantokantaa sekä kohdentaa tarkastelua ennen kaikkea kansainvälisille kokemuksille annettuihin merkityksiin.

3 OPETUSTYÖN MUUTTUVAT TOIMINTAYMPÄRISTÖT

Kansainvälisten opettajavaihtokokemusten pohjalta perehdyn tutkimuksessa myös yliopisto-opettajien näkemyksiin yleisemmin korkeakoulutuksen ja työn kansainvälistymisen osalta. Tässä luvussa teen tutkimusteemaan liittyen katsausta opettajuuteen, yliopisto-opettajuuteen ja kansainvälisyyteen korkeakoulukontekstissa. Niin opettajuus kuin kansainvälisyyskin voidaan tänä päivänä nähdä hyvin monisäikeisinä ilmiöinä, jolloin käsitteitä on perusteltua tarkastella lähemmin. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat yliopisto-opettajat, joiden erityislaatuinen ammatillinen asema ansaitsee myös tulla huomioiduksi, vaikka aiheeseen liittyvän tutkimuksen voidaan vielä nähdä olevan jokseenkin rajallista. Tarkastelen seuraavassa opettajuuteen ja kansainvälisyyteen liittyvää yleistä keskustelua, joihin tutkimustuloksia lähtökohtaisesti peilataan.

3.1 Opettajuus ja työn muutospaineet

Laine (2004) määrittelee tutkimuksessaan identiteetin minuuden kokemukseksi, eräänlaiseksi minuuden metakognitioksi. Toisin sanoen identiteetti voidaan nähdä eräänlaisena ajatteluprosessina, jossa analysoidaan itseä ja omaa olemista, koetaan oma itse jonakin. Kokemusta säätelevät erilaiset ulkoiset viiteryhmät ja ulkoinen palaute omasta olemisesta. Ammatillisen identiteetin hän liittyy minuuden yhdeksi osa-alueeksi, ammatillisen minuuden kokemukseksi, mikä viittaa sekä ammatin kontekstiin ja perinteeseen, mutta myös tilannekohtaisesti omaan ammattitoimintaan. (Laine 2005, 52.)

Opetustyö on laajentunut kaikissa oppilaitoksissa pedagogisesti, sosiaalisesti sekä yhteiskunnallisesti (Jokinen 2002, 72). Myös perinteisen opettaja-käsitteen rinnalle on kansallisessa opettajakoulutusdiskurssissa muotoutunut käsite opettajuus, johon sisältyy ajatus opettajuuteen kasvamisesta ja opettajan uudesta asiantuntijan roolista. Opettajuus kuvataan oppimisprosessina, jossa opettajalla itsellään, mutta myös ulkoisilla tekijöillä kuten ympäristöllä ja kulttuurilla on keskeinen merkitys. Jokaisen opettajan kehitys on osittain yksilöllinen, persoonallinen ja ainutlaatuinen, ja myös vaihtelee sen mukaan, missä vaiheessa hän on kehitystään, ja kuinka hän itse näkee kehityksenä ja kehittymismahdollisuutensa. Samalla opettajan kehittyminen on myös sosiaalista ja ammatillista. Opettajuus on aina riippuvainen toimintayhteisöstä sekä kunkin ammatin asettamista tehtävistä ja vaatimuksista. Opettajaksi kehittyminen tapahtuu aina jossakin kontekstissa (sosiaalinen, historiallinen, toiminnallinen, fyysinen, kulttuurinen jne.), mikä asettaa myös osaltaan omat reunaehdot opettajan kehittymiselle. (Niikko 1998, 92.) Opettajan kehittymiseen liittyvät puhutavat 2000-luvun alkaessa lähestyvät opettajan kasvua kuitenkin monista erilaisista viitekehyksistä. Yhteistä paradigmaa ei ole rakennettavissa, vaan voidaan puhua joukosta rinnakkaisia ja osin yhteismitattomia lähestymistapoja. Opettajasta voidaan lähinnä puhua reflektiivisenä ammattilaisena, joka itse pohtii jatkuvasti työnsä perusteita. (Kari ja Heikkinen 2001, 43.)

Opettajuus professiona on niin korkeakoulutuksen kansainvälistymisen myötä kuin laajemminkin jatkuvien muospaineiden alla. Opettajien työn toimintaympäristöt ovat lähentyneet, sekä opettajien työt muuttuneet yhteiskunnan muutoksen kontekstissa erityisesti 1990-luvulta lähtien. Oppilaitosten tehtävien ja aseman muuttuminen on vaikuttanut opettajan työhön. Koulutuspoliittisten trendien ja muutosten taustalla voidaan selvästi nähdä yhteiskuntaan syvällisesti vaikuttavia ilmiöitä – siirtyminen modernista postmoderniin. (Jokinen 2002, 129.) Oppilaitoksissa työskentelevällä voidaan nähdä olevan uudistavan muutosagentin roolivaatimus, mikä edellyttää opettajan olevan jatkuvasti ajan tasalla sekä kehittävänsä itseänsä koko ajan. Opiskelijoilta tulevat odotukset sekä uudet pedagogiset näkemykset, jotka tällä hetkellä pohjautuvat pitkälti vallalla olevaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja joissa yhteisenä tekijänä voidaan nähdä oppijan toiminnan keskeisyys oppimisessa muuttavat perinteistä opettajan roolia. Paineet opettajan ammatilliseen kehittämiseen ovat valtavat ja ne pakottavat opettajan itsensä oppijan rooliin, sekä monessa tapauksessa myös luomaan uutta ammatillista kulttuuria. Opettajan kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta nousee yhä tärkeämmäksi tekijäksi. (Jokinen 2002, 73–78.)

Jo tapahtunut muutos opettajan ammatissa ja luokkahuoneissa ei kuitenkaan ole ollut tai tule olemaan helppo, sillä opettajat ja koulut muuttuvat hyvin hitaasti (Jokinen 2002, 74.) Nopeasyklinen ja epävarma postmoderni maailma merkitsee jo nyt suunnattomia ongelmia ja haasteita modernismiin perustuvalla koulutusjärjestelmällä ja siinä toimiville ihmisille. Ideologisesti epävarmuus haastaa perinteiset arvot ja käsitykset, joille koulujen ja oppilaitosten toiminta on rakentunut, mistä johtuen ilmenee myös identiteetti- ja päämääräkrisejä sen suhteen, mikä koulutuksen, oppilaitosten tai opettajien uusi tehtävä eli missio tulisi olla. On mahdollista, että tieteellinen epävarmuus johtaa jopa vanhojen, hyvinä pidettyjen asioiden väheksymiseen koulutuksen ja opetuksen kehittämisessä. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996.) Opettajan työtä säätelevät rakenteet toimivat myös rajoittavina tekijöinä elinvoimaisen ja dynaamisen opettajakulttuurin kehittämisen suhteen. Opettajien toiveet ja pelot ovat usein syvästi juurtuneet ja rajoittuneet niihin historiallisiin rakenteisiin, joissa he ovat työskennelleet. Kehittämisen arvoista olisi muun muassa se, että opettajat voisivat olla joustavammin vuorovaikutuksessa, oppia enemmän toisiltaan ja parantaa asiantuntemustaan jatkuvasti. Opettajien voidaan odottaa sitoutuvan vapaaehtoisesti muutoksiin, yhteistyöhön ja kasvatuksen uudistamiseen, mutta toisaalta voidaan nähdä epätodennäköisenä, että vapaaehtoisen sitoutumisen takia alettaisiin muotoilla tai jopa irtaannuttaisiin niistä perusrakenteista, jotka ovat muovanneet opettajan käytäntöjä ja identiteettiä. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 29.)

3.2 Kansainvälisyys yliopistoissa

Yliopistojen kansainvälisyys ei ole käsitteenä yksiselitteinen edes yliopistoissa (Garam 2000, 11). Riitanoja (2007) tekee eron oppilaitoksen kansainvälisen toiminnan välille sekä kansainvälistymiselle. Oppilaitoksella voi olla ns. satunnaista ja suunnittelematonta kansainvälistä toimintaa henkilökunnan henkilökohtaisten intressien ja kontaktien pohjalta, mutta organisaation kansainvälistymisprosessista voidaan puhua vasta, kun kansainvälisyys nostetaan tietoisesti koko organisaation tavoitteelliseksi toimintamalliksi. (Mt. 8.) Myös Van Dammen (2001) mukaan korkeakoulutuksen kansainvälistyminen voidaan nähdä yleisemmällä tasolla tarkoittavan prosessia, jossa yliopistot integroivat systemaattisesti kansainvälisiä ulottuvuuksia opetukseen, tutkimukseen ja julkisiin toimintoihin. Samalla hän muistuttaa, että näin ymmärrettynä harva yliopisto voi kuitenkaan vielä lukeutua todella kansainvälisten yliopistojen joukkoon. (Mt. 417.)

Opettajien kansainvälisen liikkuvuuden kehittäminen on yksi tapa edistää kansainvälistymisprosessia oppilaitoksissa, sillä opettajien ulkomaanjaksoilta saama kokemus ja tietämys tukevat oppilaitoksen kansainvälistymistä. Opettajien kansainvälinen liikkuvuus voidaan nähdä yhtenä tärkeänä kansainvälisen toiminnan muotona, mikäli näitä kokemuksia levitetään ja jaetaan laajemminkin oppilaitoksissa. (Riitanoja 2007, 8.) Kansainvälinen toiminta on usein yhdistetty lähinnä vain opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuuteen, vaikka kansainvälisyys onkin huomattavasti henkilövaihtoa laajempi käsite sisältäen mm. kielten ja eri kulttuureihin liittyvien asiasisältöjen opiskelua, kansainvälisiä vierailuluentoja ja seminaareja, tutkimusten kansainvälistä julkaisemista, kansainvälistä tutkijayhteistyötä ja kansainvälisten julkaisujen hankkimista yliopistolle. (Taajamo 2003, 78.) Ollikaisen ja Honkasen (1996) mukaan kansainvälisyydelle annetaan yliopistoissa eri sisältöjä, joiden joukosta nousee esille ainakin kaksi näkemystä oikeasta ”kansainvälisyyden mallista”. Toisaalta kansainvälisyyden nähdään seuraavan tutkimusyhteyksistä ja kaiken kansainvälisen yhteistyön tahdotaan tavalla tai toisella palvelevan tutkimusta. Toisaalta taas kansainvälisyyttä edustavat opiskelijavaihto-ohjelmat, joiden nähdään omaavan ainakin osittaisen riippumattomuuden tieteen tekemisestä ja tieteellisistä hyödyistä. (Mt. 167–168.)

Tavoitteiden tasolla suunta näyttäisi kuitenkin olevan Suomen korkeakoulupolitiikassa kohti laajempaa kansainvälisyyden käsitettä (Garam 2000, 11). Laajemmin kansainvälisyydellä voidaan viitata kaikkeen toimintaan, johon osallistuu kaksi kansakuntaa, ryhmä niiden kansalaisia tai niiden yksittäisiä kansalaisia. Vuorovaikutuksessa kysymys on siis aina jonkin muun, omalle kansakunnalle vieraan kohtaamisesta. (Ollikainen & Honkanen 1996, 16.) Globalisaatio on sen sijaan käsitteenä laajempi, joka erilaisine ilmenemismuotoineen muuttaa ja monimutkaistaa kansainvälistyvien yliopistojen toimintaympäristöä (Sallinen 2003, 5-6).

Yliopistojen tavoitteena on kouluttaa tulevaisuuden tekijöitä, joilla on monipuolinen kompetenssi toimia moniulotteistuvassa maailmassa. Näin ollen syntyy myös uusia osaamistarpeita. Monipuolinen kielitaito ei enää pelkästään riitä, vaan monikulttuuristuvissa konteksteissa vaaditaan moninaisuuden ymmärtämistä, vuorovaikutustaitoja sekä kykyä ratkaista ongelmia ja konflikteja. Käsitteet kansainvälinen ja ulkomainen menevät myös usein sekaisin, sillä kaikkea ulkomaista ei voida pitää kansainvälisenä. Ensimmäiselle ulkomaanmatkalleen suomalaiselle kampukselle tuleva opiskelijaa ei esimerkiksi voida automaattisesti kutsua kansainväliseksi, vaikka hänen sellaiseksi toivotaankin kasvavan. (Sallinen 2003, 5-7.) Saman voitaneen todeta pätevän myös opettajien

kohdalla. Sallisen (2003) mukaan kansainvälisyyden voidaan nähdä edellyttävän jonkinasteista reflektointiin johtavaa vaihdantaa ja kulttuurista riippuvuussuhdetta – ”välisyyttä” -, joka vaikuttaa niin kognitiiviseen ja affektiivisella alueeseen kuin käyttäytymiseenkin. Kansainvälisyyttä voidaan kuvaila sekä prosessina että instrumenttina. Prosessin siitä tekee monenkeskeisyys kun taas instrumenttina sitä käytetään pyrittäessä vastaamaan vaatimuudeltaan jatkuvasti lisääntyviin kehitystarpeisiin ja yrityksiin vaikuttaa globaalistumisprosessin vaikeasti hallittavaan suuntaan. (Mt. 5-7.)

3.3 Yliopisto-opettajuus ja akateeminen työkenttä

Yliopisto-opettajuutta on tutkittu suhteellisen vähän, minkä voidaan olettaa johtuvan pitkälti yliopisto-opettajien varsin heterogeenisestä joukosta eri alojen asiantuntijoita, joilla ei ole yhteistä koulutustaustaa. Myös heidän kaksijakoinen perustehtävänsä opettajina ja tutkijoina tekee tarkastelun ongelmalliseksi. Yliopisto-opettajan identiteetti on hyvin vaihteleva, sillä yliopisto-opettajana voi toimia yhtä lailla tutkimukseensa paneutunut, yliopistouraansa aloitteleva assistentti kuin jo vuosikymmeniä opetustehtäviinsä keskittynyt lehtori tai professori. (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 67.) Burton Clark (1984) on kuvannut yliopistossa työskentelevien opettajien ja tutkijoiden asemaa skitsofreeniseksi. Clarkin mukaan opettajat ja tutkijat samanaikaisesti usean eri järjestelmän (ammattikunnan, oppilaitoksen, tutkimusyhteisön) jäseniä, joista keskeisimmät ovat akateeminen yhteisö (tieteenala) sekä organisaatio (korkeakoulu). Tutkijaa sitovat näin ollen samaan aikaan sekä paikallinen työorganisaatio että kansallinen ja ylikansallinen tutkimusyhteisö. Näistä useista lojaliteeteista johtuvien ristipaineiden vuoksi korkeakoulu on monimutkaisten intressikamppailujen kenttä. (Ollikainen 1996, 166.)

Keskinen ym. (2005) tarkastelivat tutkimuksessaan 17:sta yliopisto-opettajaa, joiden joukkoon mahtui niin opetustyötä, tutkimusta, kliinistä työtä tai hallinnollista työtä tekeviä asiantuntijoita. Haastatteluaineiston analyysin pohjalta muodostettiin neljä opettajaryhmää; neljä opettajaidentiteettiä. *Saavutetun opettajaidentiteetin* omaaville oli yhteistä se, että he kaikki olivat pohtineet omaa opettajuuttaan, kokeneet opettajuudessaan erilaisia vaiheita ja omaksuneet opettajan roolin osaksi persoonallisuuttaan. *Hajanainen opettajaidentiteetti* sen sijaan kuvasi opettajia, joiden kohdalla korostui tutkimuksen edistymisen merkitys heidän urakehityksessään. Opetustyö nähtiin

lähinnä olosuhteiden pakkona, joka haittaa tutkimuksen edistymistä ja aiheuttaa aikapulaa. Opettaja ei ole tehnyt päätöstä esimerkiksi ammatinvalinnan suhteen eikä ole kiinnostunut pohtimaan asiaa. *Selkiytymättömän opettajaidentiteetin* omaavat opettajat olivat sitoutuneet opetustyöhön muun työn ohessa ja kantoivat vastuuta opiskelijoiden oppimisesta, vaikka heille tärkeintä olikin tutkimukseen tai kliiniseen työhön paneutuminen. He olivat pohtineet opettajuuttaan, mutta ammatilliset ratkaisut olivat vielä varsin jäsentymättömiä. *Lunastamaton opettajaidentiteetti* kuvasi niitä opettajia, jotka eivät juurikaan olleet pohtineet opettajuuttaan eivätkä mieltäneet itseään opettajiksi, vaikka olivatkin toimineet opetustehtävissä. Opettaja on sitoutunut johonkin vaihtoehtoon pohtimatta sitä tarkemmin. Tämä jätti tutkijoille vaikutelman siitä, etteivät kyseisen ryhmän edustavat juurikaan arvostaneet opetustyötä. (Keskinen ym. 2005, 72–83.)

Kaiken kaikkiaan Keskinen ym. (2005) tutkimukseen liittyvien haastatteluiden perusteella yliopisto-opettajuutta määrittää erityisesti aikapula, opetustyön heikko arvostus sekä opetustyön epäjatkuvuus. Opettajat valittavat aikapulaa ja tasapainoilevat samalla opetuksen, hallinnollisten velvollisuuksien ja tutkimuksen välillä. Myös muissa tutkimuksissa esille noussut akateemisen opettajan aseman vähäinen arvostus näkyy muun muassa akateemisissa palkkioissa ja huomionosoituksissa, jotka suuntautuvat pääasiallisesti tutkimusta ja hallinnollista työtä tekeville. Opetustyö on yliopistossa suhteellisen näkymätöntä ja yksityistä verrattuna tutkimustyöhön, jolloin tutkimustyö nauttii sosiaalista arvostusta opetustyön kustannuksella. Opettajan on näin ollen vaikea saada työstään sisäistä tyydytystä ja kokea olevansa arvostettu, hyödyllinen ja luova tiedeyhteisönsä jäsen, mikä edelleen vaikeuttaa 'saavutetun identiteetin' luomista. Merkityksellisenä voidaankin pitää sitoutumisen astetta ja "kutsumusta"; opettaja, jolla on vahva ammatti-identiteetti, on sisäistänyt opettajan roolin osaksi persoonallisuuttaan, jolloin hänen ammatillinen minänsä ei ole niin riippuvainen tiedeyhteisön arvostuksesta. Moraalinen opetustyöhön sitoutuminen merkitsee omiin kykyihin, kiinnostuksiin ja arvoihin liittyvää tietoista ja perusteltua opetustyöhön sitoutumista, mikä tosin vaikuttaa kuitenkin hyvin ongelmalliselta suurimman osan opettajista toimiessa määräaikaissä viroissa. Yliopistotutkijoiden ja -opettajien on kuitenkin todettu olevan vahvasti sisäisesti motivoituneita muiden alojen työntekijöihin verrattuna, mikä näkyi myös kyseisessä yliopisto-opettajien identiteettiä koskevassa tutkimuksessa, jossa lähes jokainen haastateltava piti työtään ensisijaisesti elämänrikkautena. (Mt. 69-83.)

Samankaltaisia tekijöitä nousi esille myös Turun yliopiston henkilöstön näkemyksissä Ollikaisen ja Honkasen (1996) kansainvälistä yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa. Lähes kaikissa yliopiston henkilöstöä koskevissa haastatteluissa nostettiin esille ensinnäkin rahan puute. Kansainvälisen toiminnan tärkeyden arveltiin kaikkien kussakin oppiaineessa periaatteessa tunnustavan, mutta olevan haluttomia viime kädessä panostamaan siihen rahallisesti. Huomauttamista löytyi myös laitoksen ulkopuolelta virtaavasta rahoituksesta. Rahoituksen vähäisyyden lisäksi haastatteluissa kritisoitiin henkilöresurssien puutetta, jolloin kansainvälisten yhteyksien ja etenkin hankkeiden etukäteissuunnittelun tuskailtiin aiheuttavan paljon ylimääräistä työtä. (Mt. 135–136.)

Ollikaisen ja Honkasen (1996) tekemissä haastatteluissa nousi lisäksi esille karkeasti kahdenlaista suhtautumista kansainvälisyyteen. Ensimmäinen ryhmä halusi puhua mieluiten tutkimuksen kansainvälisyydestä, tutkimusyhteistyöstä ja kansainvälisistä tieteellisistä yhteyksistä ja katsoivat mahdollista opiskelija- ja opettajavaihtoa tieteen ja tutkimuksen edistämisen näkökulmasta. Toisen näkökulman edustajat taas puhuivat enemmän laitoksensa opiskelijavaihtosuhteista sekä muusta koulutusyhteistyöstä. Toisaalta haastatteluista löytyi myös henkilöitä, jotka korostivat ennen kaikkea opiskelija- ja muun henkilövaihdon määrää ja näkivät kansainvälisyyden toteutuvan lähinnä muodollisten järjestelyjen kautta. Kaikkein yleisin kansainvälisyyden hahmottamisen malli löytyi kuitenkin henkilöiltä, jotka pitivät laitoksen kansainvälisyyttä tutkimusyhteistyöstä ja tieteellisistä yhteyksistä juontuvana. (Mt. 137.)

Myös kansainvälisestä toiminnasta yksilölle koituvissa hyödyissä erottui kaksi suhtautumistapaa, joista toisen mukaan hyödyt nähtiin joko tutkimukselliseksi tai muuten omaan tieteenalaan liittyviksi tai kulttuurisiksi ja henkilökohtaisiksi. Tutkimukseen voimakkaimmin suuntautuneet henkilöt uskoivat erityisesti ulkomailla työskentelevän ja kansainvälisissä konferensseissa vierailevan tutkijan tutustuvan uusimpiin tutkimustuloksiin sekä saavan toisaalta laajempaa testauspohjaa omille ajatuksille. Toisesta laajasta näkemyskokonaisuudesta katsottuna koituu kansainvälisestä toiminnasta henkilölle lähinnä ”henkilökohtaisia” hyötyjä, joihin liitettiin usein ihmisenä kasvaminen ja vieraiden kulttuurien tuntemuksen parantuminen. Henkilökohtainen hyöty mainittiin tosin useimmiten tieteellisen hyödyn rinnalla. (Ollikainen & Honkanen 1996, 139–140.)

Yleisesti ottaen kansainvälisyys yliopistossa nähtiin prosessina, jossa jotkut yliopiston oppiaineet olivat pidemmällä kuin toiset; Kansainvälisyyden vaiheet vaihtelivat aina vakiintuneista

kansainvälisistä käytänteistä tietynlaiseen väsymiseen ja kriittisyyteen erilaisia hankkeita kohtaan oppiaineiden välillä. Kaiken kaikkiaan kansainvälisen toiminnan nähtiin kuitenkin lisääntyneen lähimenneisyydessä ja varsin yleisesti sen kerrottiin haastatteluissa olevan ”jokapäiväisempää” tai ”systemaattisempaa” kuin ennen. (Ollikainen & Honkanen 1996, 146.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron yksityiskohtaisemmin tutkimusprosessista, joka alkaa tutkimusongelmien ja tutkimuksen tavoitteiden esittelystä ensimmäisessä kappaleessa. Tämän jälkeen käyn läpi tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja, joissa yhdistän teemahaastattelun ja elämäkerrallisen ulottuvuuden episodisen haastattelun lähtökohtien mukaisesti. Tutkimuksen menetelmällisen taustan esittelystä siirryn tutkimusjoukon kuvailuun ja haastateltavien valikoinnin perusteiden tarkentamiseen. Lopuksi kuvailen tutkimustulosten käsittelyssä käyttämiäni analyysistrategioita, joissa hyödynsin erityisesti teemoittelua sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita.

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa tarkoitukseni on tarkastella kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneiden yliopisto-opettajien ajatuksia ja näkemyksiä heidän kansainvälisistä kokemuksistaan sekä kansainvälisyydestä osana opettajan työtä. Kiinnostuksen kohteiksi nousevat opettajavaihdolle ja muille mahdollisille kansainvälisille kokemuksille annettavat merkitykset niin akateemisen opettajan/tutkijan työtä ajatellen kuin yleisemmin elämänkulun kannalta. Tavoitteenani on saada yliopisto-opettajien ääni kuuluviin opettajavaihtoja koskien ja päästä näin ollen arvioimaan lähemmin yhdelle tärkeällä kansainvälistymismuodolle annettuja merkityksiä laadullisesta näkökulmasta.

Vaikka valitsin haastateltavat opettajat tutkimukseen kansainvälisten opettajavaihtojen perusteella, on tarkoitukseni keskittyä kansainvälisyyteen ilmiönä myös laajemmin kansainvälistyvän korkeakoulutuksen kentällä toimivien yliopisto-opettajien näkökulmasta. Taustalla vaikutti ajatus

siitä, että kansainvälisten kokemusten hankkiminen olisi mahdollisesti jossain määrin orientoinut yliopisto-opettajia arvioimaan kansainvälisyyteen liittyviä asioita myös laajemmasta näkökulmasta käsin. Tutkimuksen tarkoituksena on siis perehtyä yliopisto-opettajien näkemyksiin laajemminkin korkeakoulutuksen kansainvälistymisen suhteen sekä tarkastella, millä tavoin kansainvälisyys yliopisto-opettajien puheissa määrittyy, miten korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on vaikuttanut yliopisto-opettajan työnkuvaan ja miten opettajavaihdot linkitetään osaksi yliopiston kansainvälistymisstrategioita.

Tutkimusongelmat kiteytyvät seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia merkityksiä kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneet yliopisto-opettajat antavat vaihtokokemuksilleen osana opettajan työtä ja yleisemmin elämäntilannetta? Millaisena kansainvälistymismuotona opettajavaihto näyttäytyy yliopisto-opettajien näkökulmasta?
2. Millaisia ajatuksia ja näkemyksiä korkeakoulutuksen kansainvälistyminen opettajissa herättää? Miten korkeakoulutuksen kansainvälistymisen on nähty vaikuttaneen yliopisto-opettajien työnkuvaan? Miten kansainvälisyys määrittyy kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneiden yliopisto-opettajien puheissa?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun (ks. liite 1), jota syvensin tutkimusaiheen palvelemiseksi elämäkerrallisella lähestymistavalla. Apuna näiden kahden lähestymistavan yhdistämisessä hyödynsin erityisesti episodisen haastattelumenetelmän ominaisuuksia, joka yhdistää narratiivisen haastattelun sekä teemahaastattelun. Menetelmän lähtökohtana on kerätä haastatteluista kahdenlaista tietoa; narratiivis-episodista tietoa ja semanttista tietoa (Flick 1998, 106).

Haastattelu on metodi, joka voidaan käsitteellä ymmärtää sekä käytännössä toteuttaa monin eri tavoin. Erilaiset tutkimushaastattelut eroavat toisistaan pitkälti sen mukaan, miten tarkasti haastattelukysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelijä jäsentää tilannetta. Puolistrukturoiduille menetelmille on ominaista, että haastattelussa on jokin näkökohta on lyöty

lukkoon, mutta ei kaikkia. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastateltavien kanssa keskustellaan. Puolistrukturoitua haastattelumenetelmää voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidun teemahaastattelusta tekee se, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille samat, vaikka kysymysten muoto määrittyykin haastateltava kohtaisesti. Kysymyksille ei ole teemahaastattelussa tarkkoja muotoja tai järjestystä, mutta ne eivät myöskään ole täysin vapaita kuten syvähaastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43–48.)

Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Teemahaastattelu ei viittaa ainoastaan joko kvalitatiivisiin tai kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, eikä myöskään ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen, kuinka ”syvälle” aiheen käsittelyssä mennään. Teemahaastattelu -nimi kertoo sen sijaan menetelmän tärkeimmästä olemuksesta; yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, mikä vapauttaa haastattelun pääosin tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelun myötä tulee huomioiduksi se, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkityksensä ovat keskeisiä, ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Teemahaastattelun näin tutkimusaiheen kannalta tarjoavan sopivasti liikkumavaraa keskusteluissa sekä samalla rajaavan niitä rakentavasti tutkittavan ilmiöön kiinni pääsemiseksi. Teemahaastattelun lähtökohtien mukaisesti olin etukäteen miettinyt teoreettisen viitekehyksen pohjalta haastatteluissa käsiteltävät teemat, joiden katsoin olevan relevantteja tutkimuskysymysten kannalta. Teemojen tarkoituksena oli ohjata keskustelua tutkimuksen kannalta keskeisten aihe-alueiden äärelle sallimalla haastateltavan liikkua vapaasti kullakin aihealueella omia näkemyksiään seuraten. Teemoittelun avulla pyrittiin välttämään johdattelemasta haastatteluissa annettuja vastauksia haluttuun suuntaan. Riittävän avoin keskustelu mahdollisti sen, että haastatteluissa saattoi esille nousta sellaisiakin tekijöitä, joita en etukäteen teemoja rakentaessani olisi osannut ottaa huomioon. Haastattelutilanne oli ajallisesti hyvin rajallinen, minkä vuoksi teemahaastattelu tuntui myös toimivalta menetelmävalinnalta. Teemarungon käyttö takasi sen, että haastatteluissa tulivat käsitellyksi kaikki tutkimusongelmien kannalta keskeiset aihe-alueet.

Elämäkerrallisen lähestymistavan taustalla elää ajatus elämän ja identiteettien rakentumisesta tarinoina. Taustalla vaikuttavat näkemykset ja koulukunnat vaihtelevat eri tieteissä, mutta yhtenevät

siinä, että kiinnostuksen kohteena on yksittäisen ihmisen ainutkertainen tapa kokea, ajatella ja toimia. Ihmisen itsensä ja hänen koko elämänsä nähdään rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta. Omaa elämäänsä pohtiessaan, ihminen kertoo itselleen ja muille eri tilanteissa erilaisia tarinoita, jotka taas voivat avata uusia näkökulmia tai kätkeä entisiä. Tarinat ovat opettajista puhututtaessa toisaalta heidän persoonallisen ja ammatillisen kasvun keskeisiä välineitä, mutta toisaalta myös opettajatutkimuksen keskeisiä välineitä. Kun tutkija on kiinnostunut opettajista ja heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa työtään, tarinoiden tutkimista voidaan pitää hyvin luonnollisena tapana siihen perehtymiseen. Ammatin harjoittamista ei tulisi erottaa ammatin harjoittajan muusta elämästä. (Syrjälä 2001, 204–209.)

Vaikka mitään metodia ei voidakaan pitää kaikkivoipaisena, tarjoaa elämäkerrallinen lähestymistapa tutkijalle mahdollisuuden identiteettitutkimuksen lisäksi ymmärtää mitä tahansa ihmisen toimintaa syvennyttäessä tarkastelemaan tämän tietoa menneisyydestä ja tulevaisuuden mahdollisuuksista, toiveista, suunnitelmista ja kuvitelmista (Honkonen 1995, 186). Elämäkerrallinen tutkimus voi koostua monenlaisista aineistoista, joissa voidaan aineiston luonteesta riippumatta hyödyntää tarinallisuuden elementtejä (Hirsjärvi & Hurme 2007, 214). Keskeisiä käsite-eroja on elämäkertatutkimuksessa tehty sen välillä, millä tavoin tutkija pyrkii kokoamaan aineistoaan. Viime kädessä jokainen tutkija kuitenkin luo oman narratiivisen metodinsa toisten tutkijoiden viitoittaman tien pohjalta ja kehittää oman tapansa elämäkokonaisuuden kirjon tavoittelemiseksi. (Syrjälä 2001, 213–214.)

Komosen (2001) mukaan yhdistettäessä elämäkerrallinen lähestymistapa ja teemahaastattelu mahdollistetaan toisaalta haastateltavan elämäkulun kannalta olennaisten alueiden huomioiminen, mutta toisaalta päästään myös pureutumaan teemoihin, joista tutkija on erityisesti kiinnostunut (Mt. 73). Otin tässä tutkimuksessa elämäkerrallisuuden huomioon erityisesti haastatteluteemoja muodostaessani teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Pyrin rakentamaan teemat niin, että kansainvälisyys osana yliopisto-opettajien elämää nousisi haastatteluissa esille mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineistoa käsiteltäessä pyrin teemoittelun ohella tarkastelemaan haastatteluja myös yksittäisinä ja eheinä tarinoina.

Flickin (1998) esittelemä episodinen haastattelu yhdistää narratiivisen haastattelun sekä teemahaastattelun. Menetelmän lähtökohtana on tiedon käsitteen kaksi erilaista ulottuvuutta, joita

Flick nimittää narratiivis-episodiseksi tiedoksi sekä semanttiseksi tiedoksi. Narratiivis-episodinen tieto voidaan määritellä tiedoksi, joka liittyy ihmisen kokemuksiin konkreettisissa tilanteissa ja elämän olosuhteissa, kun taas semanttinen tieto on näistä edellä mainituista kokemuksista abstraktoitua ja yleistettyä tietoa asioiden suhteista ja yleisestä luonteesta. Samasta tutkittavasta ilmiöstä sekä samoilta haastateltavilta voidaan siis kerätä kahdenlaista tietoa; narratiivisia katsauksia siitä, kuinka heidän elämäntarinansa kietoutuu tutkittavaan ilmiöön, sekä tietoa, joka ilmentää kertojen reflektiivistä suhdetta ilmiöön ylipäättään. Tutkimusaineisto voi näin ollen ilmentää siten tilanne- ja episodisidonnaista kokemustietoa liitettynä toiminnan konteksteista etäännytettyyn käsitteelliseen tietoon. (Flick 1998, 106–107.)

Flick (1998) esittelee episodisen haastattelun käyttökelpoisuutta tutkimuksensa kautta, jossa tarkasteltiin teknologista kehitystä ihmisten arkielämässä. Tämän kaltaisessa tutkimusasetelmassa episodinen haastattelu voidaan aloittaa esimerkiksi haastattelijan kysymyksellä, jonka avulla pyritään kartoittamaan kertojan elämäkerrallista suhtautumista teknologiaan (esim. ”Voisitko kertoa millainen on ensimmäinen muistikuvasi televisiosta, millainen tapahtuma sen oli?”) Narratiivisessa haastatteluosuudessa voidaan myös tarkastella nykyhetken episodeja sekä tulevaisuuden ennakoiteja ja pelkoja (esim. ”Miten uskot tietokoneiden kehittyvän lähitulevaisuudessa?”). Narratiivisen lähtökohdan lisäksi haastattelussa esitetään täsmentäviä kysymyksiä, joiden avulla pyritään saamaan semanttista tietoa eli kertojan subjektiivisia määritelmiä ja käsityksiä ilmiöiden välisistä suhteista (esim. ”Mitä asioita sinä liität sanaan televisio?” tai ” Kenen mielestäsi tulisi kantaa vastuu teknologian aiheuttamista muutoksista?”). (Mt. 108.) Episodisen haastattelun menetelmälliset lähtökohdat soveltuivat myös hyvin tätä tutkimusta koskevien tutkimusongelmien käsittelyyn. Narratiivis-episodisen tiedon hankintaa edustivat mm. opettajien kansainväliset vaihtokokemukset ja työn kansainvälistyminen, jotka konkreettisina tilanteina ja elämän olosuhteina kertoivat opettajien elämätarinoiden kietoutumisesta kansainvälisyyteen tutkittavana ilmiönä. Semanttisen tiedon hankinnalla pyrittiin pääsemään käsiksi opettajien kansainvälisyydelle antamiin merkityksiin (kansainvälisyyden määrittely, näkemykset työn/korkeakoulun kansainvälistymisestä, kansainvälisyyden mukanaan tuomat mahdollisuudet ja paineet jne.), jotka heijastavat haastateltavien reflektiivistä suhtautumista sekä heidän abstraktoimaansa ja yleistämäänsä tietoutta kansainvälisyydestä ilmiönä korkeakoulutuksen piirissä.

Flick (1998) tarkentaa menetelmän käytettävyyttä teknologian kehitystä koskevan tutkimuksensa avulla, jossa tutkittava ilmiö (esim. ihmiset tai teknologia) voidaan jakaa eri teema-alueisiin. Näin jokaiseen teema-alueeseen voidaan liittää sekä narratiivinen kysymysoisuus, jonka avulla saadaan tietoa arjen episodeista, joissa ihminen ja teknologia kohtaavat, että täsmentävä osuus, jossa täsmentävillä käsitteellisillä ja argumentoivilla kysymyksillä saadaan yleisemmän tason tietoa esimerkiksi haastateltavan ammattikunnan suhtautumisesta teknologiaan. (Flick 1998, 108.) Lähtökohdat soveltuivat yhtäläillä kansainvälisyyden tarkasteluun yliopisto-opettajien osalta. Yliopisto-opettajia tarkasteltiin teemoittain esimerkiksi kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneina henkilöinä sekä opettajan roolissa ammattikuntana. Kansainvälisyys tutkittavana ilmiönä sen sijaan jakaantui teemoittain esimerkiksi opettajavaihtokokemuksiin ja työn kansainvälistymiseen arjessa.

Episodisessa haastattelussa on myös muiden narratiivisten menetelmien tapaan otettava huomioon ihmisten erilainen narratiivinen kompetenssi, joskin tämän menetelmän etuna voidaan nähdä se, ettei haastateltavaa vaadita tuottamaan yhtä pitkää kertomusta, vaan lähinnä useita lyhyitä aihealueeltaan rajattuja narratiiveja. Menetelmä vaatii haastattelijalta tilanneherkkyyttä, sillä haastattelijan on kyettävä stimuloimaan aiheeseen liittyvää narratiivista kerrontaa ja samalla aina oikeassa kohdassa haastattelua onnistuttava esittämään aiheeseen liittyviä täsmentäviä teemakysymyksiä. Episodinen haastattelu voidaan nähdä yhtenä esimerkkinä triangulaatiosta, eli erilaisten menetelmällisten lähestymistapojen yhdistämisestä samassa tutkimuksessa. Episodisessa haastattelussa pyritään hyödyntämään sekä narratiivisen haastattelun että teemahaastattelun etuja. Narratiivisessa haastattelussa saattavat rutiinit, arkipäiväisyys ja ns. itsestäänselvydet valikoitua pois haastateltavan kertomuksesta, kun taas vastaavasti ilmiöiden prosessuaalisuus ja merkitys kertojalle voivat teemahaastattelussa jäädä tarkemmin laadittujen kysymysten varjoon. Edellä mainittuja lähestymistapoja yhdistämällä on sen sijaan mahdollista päästä dialogisempaan haastattelutilanteeseen. (Flick 1998, 109–111.)

4.3 Tutkittavat

Haastattelin tutkimuksessani yliopisto-opettajia, jotka ovat yliopistossa opettajana toimimisensa aikana osallistuneet vähintään yhden kerran kansainväliseen opettajavaihtoon. Ajatus tarkastella

kansainvälisessä opettajavaihdossa olleita yliopisto-opettajia perustui oletukseen siitä, että kansainvälisten kokemusten ajateltiin jossain määrin orientoineen kyseisiä opettajia refleктоimaan kansainvälisyyttä ilmiönä korkeakoulusektorilla. Haastateltavia oli yhteensä kymmenen, joista puolet oli naisia ja puolet miehiä. Kaikilla haastateltavista oli taustalla kokemus/kokemuksia kansainvälisestä opettajavaihdosta, jotka koskivat vähintään viikon mittaista Erasmus -ohjelmaan kuuluvaa opettajavierailua ulkomaisessa (eurooppalaisessa) yliopistossa. Suurimmalla osalla haastateltavista oli tosin taustalla myös lukuisia muita kansainvälisiä (ammattillisia) kokemuksia, jotka eivät olleet tiedossani haastateltavia valikoitaessa. Haastateltavien joukko koostui eri laitosten ja tieteenalojen edustajista, joista osa toimi päätoimisesti tutkijoina ja osa vahvemmin opetuspuolella. Ikäjakaumaa ei katsottu tätä tutkimusta koskevien tutkimusongelmien kannalta merkittäväksi tekijäksi, joten sen käsittely jätettiin pois tutkimuksesta, vaikka ikää ensimmäisten haastatteluiden yhteydessä kysyttiin.

Otin haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse (ks. liite 2) lähettämälläni tutkimuspyynnöllä. Kansainvälisissä opettajavaihdossa olleiden yliopisto-opettajien yhteystiedot sain tutkimustarkoitukseen kohdeyliopiston kansainvälisten asioiden toimiston opettajavaihtorekisteristä. Haastateltavien opettajien valikointi perustui ennen kaikkea siihen, että pyrin haastattelemaan opettajia mahdollisimman monilta yliopiston eri tieteenaloilta, jotta tuloksissa vältyttäisiin yksittäisille tiedekunnille tai laitoksille ominaisten kansainvälisiin vaihtoihin liittyvien toimintamallien tai toimintakulttuurien korostumiselta ja sen myötä kohderyhmän edustavuuden vinoutumiselta. Sukupuolijakaumaan kiinnitin myös huomiota haastateltavien valikoinnissa, jotta se pysyisi mahdollisimman tasaisena. Toisaalta tasainen sukupuolijakauma haastateltavien osalta toteutui myös luonnollisesti valikoimalla haastateltavia eri tieteenaloilta, joista toiset ovat enemmistöinä naisten edustamia ja toiset miesten edustamia. Erasmus -ohjelman puitteissa tehty opettajavaihto ei sen sijaan tutkimusongelmien kannalta toiminut kriteerinä haastateltavia valikoidessani, vaikka haastateltavista kaikilta löytyikin kyseisen ohjelman rahoituksella tehty kansainvälinen opettajavierailu. Syy haastateltavia yhdistäviin Erasmus -vierailuihin oli se, että tutkimusta koskevasta yliopistosta tehdyt kansainväliset opettajavaihdot olivat pääsääntöisesti Erasmus -ohjelmaan kuuluvia vaihtoja, joista pidetty opettajavaihtorekisteri auttoi haastateltavien identifioimisessa.

Haastateltaville osoitetuissa haastattelupyynnöissä ilmoitin haastattelun kestoksi 15–30 minuuttia. Suurin osa haastatteluista kesti puoli tuntia. Osa haastatteluista kesti pidempään, mikäli haastateltava halusi antaa kattavampia kannanottoja sekä osoitti itse halukkuutensa keskustella aiheista perusteellisemmin. Yliopisto-opettajat, joille tutkimuspyynnön lähetin, olivat pääosin hyvin motivoituneita osallistumaan tutkimukseen, oli heillä sitten työtilanteen mukaan mahdollisuus osallistua haastatteluun tai ei. Osa tutkimuspyynnöllä lähestymistäni opettajista sen sijaan jätti vastaamatta sähköpostiin, jossa kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä ensimmäinen vaihe on aineiston järjestäminen sen jälkeen, kun se on kerätty, purettu tekstiksi ja valmisteltu teknisesti käsiteltävään muotoon (Eskola & Suoranta 1998, 151). Tässä tutkimuksessa aineisto valmisteltiin käsiteltävään muotoon litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litteroinnin jälkeen aineisto jaettiin ensin viiteen suurempaan teemaan, jotka aineistosta ensimmäisten lukukertojen jälkeen nousivat esille; opettajavaihto, kansainvälisillä kentillä toimiva opettaja, opettajuus ja työn kansainvälistyminen, kansainvälisyys ja yliopisto, kansainvälisyys ja yhteiskunta. Näiden teemojen puitteissa nousi aineiston tarkemman käsittelyn jälkeen esille kullekin osa-alueelle tyypillisiä alateemoja, joiden pohjalta aineistoa pyrittiin järjestämään käsiteltävämpään muotoon tulkintojen tekemisen helpottamiseksi. Teemat rakentuivat vähitellen ja elivät koko prosessin ajan.

Teemahaastattelun teemat muodostavat jo eräänlaisen aineiston jäsenyyksen, josta analyysiin on myös mahdollista lähteä liikkeelle, minkä avulla voidaan lisäksi varmistaa, että koko aineisto tulee ensin käydyksi läpi (Eskola & Suoranta 1998, 152). Myös tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineiston järjestämisessä jo aikaisemmin tehtyä teemahaastattelun runkoa, mikä oli rakennettu harkitusti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen pohjautuen. Oletettavaa näin ollen olikin, että myös tutkimustuloksissa esille nousseet teemat jossain määrin vastasivat haastattelurungon teemoja. Haastattelurunkoon nähden aineistosta nousi esille kuitenkin jonkin verran uudistunut teemallinen jaottelu, minkä pyrin parhaani mukaan tuomaan tutkimustulosten esittelyssä esille.

Tutkimuksen analysointi noudatti pitkälti aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa haetaan vastauksia tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko prosessin ajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet ja aineistoa kuvaavat teemat sekä kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Tutkija pyrkii johtopäätöksiä tehdessään ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia kaikissa analyysin vaiheissa heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 115.)

Ongelmallisin vaihe laadullisessa tutkimuksessa on tulkintojen tekeminen. Tulkintojen hedelmällisyys ja osuvuus edellyttää tutkijalta tieteellistä mielikuvitusta. Kaikkeen tieteelliseen ajatteluun kuuluu merkittävänä osana reflektioiva, teoreettinen ajattelu, joka erottaa sen luonnollisesta asenteesta ja arkiymmärryksestä. Tutkijan on onnistuttava tutkimuksensa teoreettisena subjektina kohota luonnollisen asenteen yläpuolelle ja koettaa ymmärtää kohdettaan luoden siitä mielekkäitä teoreettisia tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 147–149.) Teemoittelun jälkeen pyrin nostamaan aineistosta esille tutkimusaiheen kannalta keskeisimpiä havaintoja, arvioida niiden merkitystä ja tarkastella niitä suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Valmistellun aineiston avulla tarkastelin sitä, millaisia vastauksia tutkimuksessa asetettuihin kysymyksiin on saatu. Aineiston tulkinnassa pyrin tuomaan mahdollisimman hyvin yliopisto-opettajan äänen kuuluville sekä tarkastella haastatteluista tekemiäni uusia havaintoja analyttisesti suhteessa aikaisemmin tehtyyn tutkimukseen.

Kertovia aineistoja voidaan analysoida eri tarkkuustasoilla, lähestymistapojen vaihdellessa tekniikoiltaan, käsitteiltään ja analyysimenetelmiltään toisistaan (Komonen 2001, 88–89). Vaikka käsitteelin aineistoa vahvasti teemoittelemalla, tarkastelin sitä myös yksi haastattelu kerrallaan. Pyrin tulkitsemaan kunkin haastateltavan kansainvälisille kokemuksilleen ja kansainvälisyydelle laajemminkin antamia merkityksiä kokonaisvaltaisesti suhteessa muuhun haastatteluun irrottamatta niitä kontekstistaan. Olinhan yhdeksi tarkastelun kohteeksi tutkimuksessa nostanut mm. juuri sen, miten kansainväliset kokemukset ja niille annetut merkitykset nivoutuvat osaksi yliopisto-opettajan elämää yleisellä tasolla ja erityisesti ammatillisella puolella. Haastattelurungon teemat rakennettiin

sisällöllisesti palvelemaan tarkoitusta. Aineistoa analysoidessani ja tulkitessani tavoittelin luotettavia tutkimustuloksia näin ollen keskittymällä arvioimaan haastatteluja sekä eheinä tarinoina että nostamalla tarinoista esille tutkimusongelmien kannalta keskeisiä teemoja.

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään aineisto tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; informaatioarvon kasvattamiseen pyritään luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus tuoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisten aineistojen analysointiin ei kuitenkaan ole mitään mekaanista kaavaa tai tutkijan luovuuden sampoja, joka poikisi tuloksia, tulkintoja ja näkemyksiä kuin liukuhihnalta, minkä vuoksi ennen analyysin käytännöllistä puolta on perusteltua paneutua myös analyysimenetelmän valintaa ohjaaviin kielikäsitteisiin ja puheen keskeisyyteen sosiaalisen todellisuuden rakentajana sekä analysoinnin tulkinnan yleiseen problematiikkaan. (Eskola & Suoranta 1998, 138–139.)

Konstruktionistisen kielikäsitteilyn mukaan todellisuuteen ei sinänsä ole pääsyä, vaan joudumme aina tyytymään todellisuuteen sellaisena kuin se meille tulkitsemisen ja ymmärtämisen prosessissa ilmenee. Tarinoita ei nähdä todellisuuden heijastuksina, todellisuudesta välittömästi kertovina tekstikatkelmina, vaan diskursiivinen lukutapa edellyttää niiden tematisointia kulttuurissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi. Diskurssilla viitataan kielen käyttöön, jonka taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että kieli on sosiaalisen todellisuuden rakentaja samalla kun se itse tuottaa tätä todellisuutta. Aineistojen lukeminen kulttuurituotteina näin ollen myös edellyttää tieteenfilosofisesti uudenlaista asennoitumista tietoon ja todellisuuteen. Uusissa analyysi- ja tulkintatavoissa keskeistä on ”todellisen” unohtaminen ja siirtyminen ”mahdolliseen”. Tutkimuksen analysoinnissa ja tulkinnassa etsitään episodien erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä, mikä edellyttää vaikeasti sanoiksi puettavaa ajatusta tutkimuksellisesta mielikuvituksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 138–141.) Tutkimustuloksia rakentaessani ja esittäessäni pyrin pitämään mielessä roolini tutkijana subjektiivisena ”viestinviejänä”, jonka tarkoituksena on esittää lukijalle yksi ”mahdollinen” teoria tutkittavasta ilmiöstä. Analyysi- ja tulkintastrategioitani viitoitti myös tavoite onnistua mahdollisimman hyvin avaamaan niitä asioita ja selityksiä lukijalle, joihin tutkimustulokseni perustan.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia, joiden osalta tarkastelun kohteeksi ensimmäisenä nousevat yliopisto-opettajien kansainvälisille vaihtokokemuksilleen antamat merkitykset. Opettajavaihtokokemuksia tarkastellaan alkuun opettajien henkilökohtaisten kokemusten valossa, jonka jälkeen perehdytään niiden pohjalta muodostettuihin näkemyksiin opettajavaihdosta kansainvälistymismuotona. Tämän jälkeen käsittelen merkityksiä, joita haastateltavat antoivat kansainvälisyydelle yleisemmin ilmiönä osana työelämää ja opettajuutta. Kuten jo mainittu, oli haastatteluista löydettävissä aineistoa käsiteltäessä ja teemoiteltaessa viisi yläteemaa; opettajavaihto, kansainvälisillä kentillä toimiva opettaja, opettajuus ja työn kansainvälistyminen, kansainvälisyys ja yliopisto, kansainvälisyys ja yhteiskunta. Yksityiskohtaisemman käsittelyn jälkeen teemoista rakentui alateemoja, joita käsittelen kahtena pääkappaleena; *kansainvälinen opettajavaihto* sekä *yliopisto-opettaja ja kansainvälistyvä korkeakoulutus*.

5.1 Kansainvälinen opettajavaihto

5.1.1 Valmiuksia ja motivaatiotekijöitä

Haastatellut opettajat olivat lähteneet opettajavaihtoon laitoksen kansainvälisten kontaktien kautta, joista viiden opettajan kohdalla kontakteihin liittyi lisäksi henkilökohtaista yhteistyötä paikallisten opettajien kanssa. Useimmissa tapauksista opettajavaihtoon liittyi myös henkilökohtainen kutsu kohdeyliopiston taholta, joka näytti toimineen yhtenä motivoivana tekijänä opettajavaihtoon lähtemisessä. Haastatelluista opettajista, yhtä lukuun ottamatta, oli taustalla useita ulkomailla vietettyjä jaksoja opettajavaihdon lisäksi, jolloin he lukivat opettajavaihdon vain yhdeksi kokemukseksi muiden kansainvälisten kokemusten joukossa. Muut kansainväliset kokemukset liittyivät mm. opiskeluaikaisiin kokemuksiin, tutkimuksen tekemiseen, kansainvälisiin konferensseihin sekä erilaisiin työhön liittyviin projekteihin ja yhteistyökontakteihin.

Erityisesti kansainvälisten kokemusten joukosta esille nousivat tutkimusvaihdot ja muut tutkimustyöskentelyyn liittyvät kansainväliset kokemukset. Kansainvälisyys näyttäytyi tutkimuksen kentällä hyvin tärkeänä ja luonnollisena osana työskentelyä, sillä tuoreimman tiedon hankkiminen on

yliopistossa työskentelevältä edellyttänyt verkostojen laajentamista ulkomaille. Yhdessä haastatteluista nousi esille haastateltavan edustaman tieteenalan nuori ikä, jossa tutkimusta ei vielä ollut aloitettu Suomessa haastateltavan aloittaessa työssään, minkä vuoksi tutkimusyhteistyö kansainvälisten kollegoiden kanssa on ollut jopa välttämätöntä heti alusta alkaen. Haastateltavien tutkimusintressit liittyivät läheisesti myös kansainvälisiin opetuskokemuksiin, sillä monet haastateltavista opettajista oli kutsuttu ulkomaiseen yliopistoon opetus/konferenssivierailulle juuri yhteisten tutkimusteemojen tiimoilta.

Vahva sisäinen motivaatio näytti haastateltavien mukaan olleen tärkein tekijä, mikä on saanut opettajan lähtemään ulkomaille. Niin opettajien kuin opiskelijoidenkin etua ajatellen suhtauduttiin kansainvälisten kontaktien luomiseen ja niiden hyödyntämiseen myönteisesti ja mielenkiinnolla.

”Kyllä mä niinku ajattelen, että se on se motivaatio. Niinku halu tehdä kansainvälistä tai halu, eli motivaatio, on aika voimakas...että...mä luulen, että se vie jo aika pitkälle sekin, että ahaa et nyt on tehnyt tällaisen pykälän, et nyt mä lähden...et se sisältää ehkä tällasen rohkeuden ja avoimuuden ja jotain tällasta ehkä motivaatiotasossa...ja taitopuolelta.” (H3)

Haastateltavien puheissa ei korostunut niinkään tarve lähteä ulkomaille, vaan enemmän halua oppia lisää, mikä on edellyttänyt ulkomaille menemistä. Kansainvälisyys nähtiin luontaisena osana omaa alaa, ja ajatus siitä, että asioita voitaisiin kehittää kansainvälisessäkin yhteistyössä, nähtiin ideaalina. Ulkomailta opettamisen uskottiin tuovan ammatillista vaihtelua työhön sekä laajentavan oman opetusalan tuntemusta.

”No mulla oli...tavoitteena leventää tuntemusta omasta opetusalastani näissä vaihdoissa...aikaisemmin ei ollut kokemusta [opetusalan nimi poistettu] opettamisesta Suomen ulkopuolella, että monia kokemuksia sillä tavalla...ja sitten ihan tuollaista ammatillista vaihtelua...” (H8)

Henkilökohtaiset intressit kyseisen maan ja laitoksen opetuskulttuuria kohtaan toimivat myös opettajia motivoivina tekijöinä vaihtoon lähtemisessä. Lisäksi kansainvälisiä kontakteja hankittaessa on haastateltavien tavoitteena ollut lisätä yhteistyötä kansainvälisten kollegoiden kanssa sekä kehittää laitoksen opiskelija- ja opettajavaihtoa. Haastateltavilla oli kokemuksia siitä, kuinka jo yhden opettajan lähteminen ulkomaille laitoksen kautta on saattanut innostaa ja rohkaista edelleen

muita saman laitoksen opettajia lähtemään jo hyväksi havaittuun vaihtopaikkaan, mikä on näin ollen kokonaisvaltaisesti lisännyt yhteistyötä kyseisten laitosten kesken.

Haastatellut opettajat lähtivät opettamaan ulkomaille suhteellisen luottavaisin mielin, minkä nähtiin johtuvan mm. aikaisemmista kansainvälisistä kokemuksista, joita suurimmalla osalla opettajista oli taustalla jo runsaastikin ennen opettajavaihtoa/-vaihtoja esimerkiksi yliopistossa opettamisen ajalta, aikaisempien työkokemusten kautta tai muun henkilökohtaisen elämän myötä (esim. opiskelua ajoilta). Osalla opettajista kokemukset liittyivät matkailuun, kun taas toisilla esimerkiksi konferenssityöskentelyyn, tutkimusyhteistyöhön tai kansainvälisiin vastaavuuksiin omalla laitoksella.

”...mut se seikka, että mä oon ollut oppilasvaihdossa jo kouluaikoina, ni se on ehdottomasti ollut älyttömän ratkaiseva sille, et mä oon nähnyt sen, että ulkomailla voi pärjätä...” (H1)

”No mulla on ollut [vaihtoon lähteminen] siinä mielessä helpompi kuin monella muulla, koska mä olin meidän laitoksella se, joka vastasi tästä Erasmus -vaihdosta, eli mulle tuli niin kuin käytännössä koko ajan siitä tietoa ja mun piti koko ajan patistaa muita lähtemään, ja samalla mä niin kuin näin itse ne mahdollisuudet.” (H7)

Ulkomaalaisten opiskelijoiden kohtaaminen ja opettaminen Suomessa oli myös joidenkin haastateltavien kohdalla madaltanut kynnystä tehdä yhteistyötä kansainvälisesti. Kertyneiden kansainvälisten kokemusten lisäksi kutsun antajan osoittama luottamus opettajaa kohtaan sekä kiinnostus opetettavan aineen tematiikkaan nähtiin herättäneen itsevarmuutta ulkomailla pärjäämisessä. Yhdessä haastatteluista nousi esille myös pedagogisen koulutuksen merkitys, joka toimi niin ikään yhtenä tärkeänä luottamusta herättäneenä tekijänä ulkomaanjaksoilla.

Vaikka opettajavaihtojen määrän vähäisyyttä monet haastatelluista pohtivatkin, nousi haastateltavien puheissa esille myös korkea kynnys, mikä ulkomaille lähtemistä heidän näkemyksensä mukaan jollain tasolla leimaa. Haasteita opettajavaihdossa nähtiin mm. oman ja vaihtomaan asianomaisen tieteenalan sisältöön perehtymisessä sekä vertailevan tiedon hankkimisessa aina kulttuuri- ja käytöstavoista kielitaitoon. Lisäksi monet haastateltavista vertasivat oman sukupolvensa tieto- ja taitotasoa nuorempaan sukupolveen, jolla nähtiin olevan huomattavasti paremmat edellytykset toimia kansainvälisillä kentillä. Tämän uskottiin myös osittain luovan epävarmuutta opettajissa.

”...sitähän kadehtiikin nuorempia ihmisiä, et kuinka luontevasti...et eihän meidän aikana kukaan mihinkään lähteny et vaihtoon eikä muuten – – et kyllähän se on ollut mieletön työ itellä opetella, vaikka on lukenut ja kirjoittanut niin...sillain ainakin kuvittelee, että paljon helpompaa se on teillä [opiskelijoilla].” (H10)

Opiskelijoiden mahdollisuudet hankkia tänä päivänä kansainvälisiä kontakteja ja kokemuksia nähtiin kuitenkin erittäin myönteisenä asiana. Opettajienkin kohdalla tilanne näyttäytyi haastateltavien mukaan työläämpänä, mutta silti mahdollisena. Esimerkiksi hyvän kielitaidon omaaminen vaihtoon lähdetessä nähtiin haastateltujen opettajien keskuudessa jossain määrin tärkeänä, mutta sen erinomaisuutta ei kuitenkaan pidetty millään tavoin edellytyksenä, vaan ennemmin jopa poikkeuksellisen vaihtoon lähtevien opettajien keskuudessa. Kielitaidolle ei haluttu antaa enempää painoarvoa, kuin sen nähtiin ansaitsevan.

”...jonkinlainen kielitaito on tietysti yksi perusedellytys ja ehkä sen ymmärtäminen, mikä kyllä valitettavasti tulee sitten ehkä vasta sen jälkeen, kun on turhaan arastellut sitä, on se että se maailman yleisemmin puhuttu kieli on tää huono englantti, et olennaista ei oo se, et miten sä sanot asioita, vaan se, että sä sanot asioita, joiden kautta sitten teet itses ymmärrettäväksi. – – ja sit varmaan pitää olla jotain semmosta valmiutta asettaa itsensä alttiiksi itselleen oudoille ihmisille ja asioille ja ympäristölle ja ajatella niinpäin, että ne ei oo uhkia vaan mahdollisuuksia...tai vähintäänkin nyt niin, että ne on ainakin kiinnostavia. – – voi olla jotain opittavaa.” (H4)

” Varmaan monelle se voi olla niinkun enemmän kynnyks, suurempi kuin sen loppujen lopuksi täytyis olla, ja se kynnyks tulee tietysti siihen kieleen, osittain – – ja siihen kynnyks tulee todennäköisesti aika suureksi ja toisaalta se on, kun ajattelee minkälaista ammattitaitoa ja osaamista kaikkee täällä on, ni moni ehkä aliarvioi, että onko mitään annettavaa – – mut et kyllähän täälläkin yliopistossa on jo...ihmiset ehkä joutuu jo käyttämään vaihto-opiskelijoiden kanssa käsittelemään ja et siel on monenlaista...et se et on valmiutta on enemmän voittaa se rohkeus ja ottaa se askel...et se on monta kertaa just se suurin...et jonkinnäköistä rohkeutta ja avoimuutta, vähän sellaista pioneerihenkeä tarvitaan.” (H3)

Ratkaisevana tekijänä ulkomailla pärjäämisessä nähtiin lähinnä itsevarmuus oman tieto- ja taitotason suhteen. Kaiken kaikkiaan kansainvälisten kokemusten hankkimiseen opettajien kohdalla nähtiin

laitoksen tuen ohella vaikuttavan mm. rohkeuden ja avoimuuden, kontaktien, kohtalaisen kielitaidon sekä oman aktiivisuuden. Edellä mainittuja tekijöitä uskottiin tarvittavan kansainvälisten kontaktien solmimisessa ja hyödyntämisessä. Toisille haastateltavista opettajista kansainvälisten yhteyksien seuraaminen ja luominen oli Suomessakin hyvin luontevaa ja työnkuvaan kuuluvaa, mikä edelleen voimisti motivaatiotekijöitä kansainväliseen opettajavaihtoon hakeuduttaessa.

5.1.2 Vaihtokokemusten anti

Opettajavaihtojen toteutuminen haastateltavien opettajien kohdalla vaihteli niin opetuksellisesti kuin teknisestikin aina kohteesta ja opettajasta riippuen. Pääsääntöisesti kunkin kohdeyliopiston vastaanottoon oltiin kuitenkin tyytyväisiä. Vaihto-opettajien kohtelu koettiin hyvänä ja yksilöllisenä paikallisten laitosten taholta. Kahdessa haastatteluista vaihtokokemus nähtiin hieman vaatimattomammassa valossa muihin haastatteluihin verrattuna. Opetusjärjestelyjä sekä vaihdon yleistä sujuvuutta helpottivat useimpien opettajien kohdalla jo entuudestaan hankitut henkilökohtaiset kontaktit kollegoihin paikallisilla laitoksilla. Lisäksi muutamissa haastatteluista sivuttiin sitä, kuinka opettajavaihdon toteutukseen ja opettajavaihtoon kokemuksena vaikuttivat myös muut paikalliseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyvät tekijät, jotka omalta osaltaan olivat edelleen yhteydessä kohdeyliopiston toimintaan.

Kokemukset ulkomailla opettamisesta nähtiin haastateltujen opettajien keskuudessa hyvin positiivisina ja mielenkiintoisina sekä ennen kaikkea opettavaisina kokemuksina. Opettajavaihdon anti vastaakin monessa kohtaa edellisessä kappaleessa käsiteltyjä motivaatiotekijöitä ja tavoitteita, joita haastateltavat nostivat esille ulkomaille lähdön syitä pohtiessaan.

”...mä nyt toivoin, että mä osaan sen opetuksen pitää siellä vieraalla kielellä ilman suurempia skandaaleja ja vastaavasti, kun keskustelen opetuksesta siellä sikäläisten kanssa, niin saan uusia ideoita ja nää nyt toteutui ihan...että sitten oli vielä nää epäviralliset kollegiaaliset keskustelut, jotka sitten...et on niinku vaikea sanoa mitään kouriintuntuvaa yksittäistä asiaa, mut niinku ideoita ja näkökulmia opetukseen ja nimenomaan tähän meidän alan opetukseen ja koulutukseen tuli kuitenkin paljon...” (H4)

Opettajavaihdot ovat haastateltavien mukaan mahdollistaneet oman opetuksen kautta ja/tai kansainvälisten kollegoiden opetusta seuraamalla tutustumisen erilaisiin opetuskulttuureihin ja -systeemeihin sekä yleisemmin ”tunnelmaan”, joka omaa laitosta vastaavalla kansainvälisellä laitoksella vallitsee. Kansainvälisen opettajavaihdon avulla päästään haastateltavien mukaan kiinni myös kansainväliseen vertailuun yliopistokontekstissa.

”...kyllä se vierailu aina antaa näkökulma siihen, että mitä opetus on muualla, ja mikä on opiskelijoiden taso ja valmius, josta voi taas päätellä opetuksen tason muualla.” (H9)

Kansainvälisen perspektiivin laajentaminen ulkomaille suuntautuvien vaihtojen kautta nähtiin opettajien työssä hyvin tärkeänä mahdollisuutena. Haastatellut opettajat näkivät opettajavaihdon suorittamisessa paljon haasteita, mutta lopputulosta katseltiin kuitenkin merkittävän kehittymisen näkökulmasta. Kaikenlainen kansainvälinen opetuskokemus nähtiin myönteisenä.

”Nyt jos lasketaan pois nämä kaikenlaiset mittariasiat, et on julkaisuja kaikenlaisilla foorumeilla, niin se on sit tätä uran kannalta tärkeää asiaa, mut jos ajattelee sit ihmisenä ja oman kehittymisen kannalta, niin varmaan se olennaisin asia on perspektiivien ja näkökulmien saaminen siihen, mitä itse tekee omassa konttorissaan.” (H4)

Paikallisten opiskelijoiden aktiivisuus ja kiinnostus aiheeseen ulkomailla opetettaessa nähtiin yhtenä merkittävänä tekijänä onnistumisen tunteen saavuttamisessa. Kontaktin otto, keskustelu ja vuorovaikutus vaihtelivat opettajien mukaan eri kohdeyliopistojen ja opetettavien ryhmien välillä, mutta niiden aktiivinen herättäminen opetettavissa ryhmissä näytti useiden haastateltujen opettajien kohdalla olevan juuri se kulmakivi, mikä teki ulkomailla opettamisesta mielenkiintoista. Erityisesti pienempien ryhmien kanssa toimineilla opettajilla oli positiivista palautetta annettavanaan juuri vuorovaikutuksen suhteen.

”...tällanen opetuskokeilu...et ihan kokeiluasteella mulla vaan...niin musta se laajentaa sitä opetuskokemusta – – ja aika mielenkiintoista siinä on myöskin semmonenkin et kontaktin otto...et onko se samanlaista vai erilaista niin kuin omien samankielisten opiskelijoiden kanssa ja niinku tämmöset puolet, et se ihan niinku se vuorovaikutus...” (H2)

”Mä luulen, että ihan sen kansainvälisen kokemuksen saaminen oli mulle se henkilökohtainen tavoite, että sillä saa lisää sellaista itsevarmuutta ja luottamusta siihen, että niin kuin saa sen

sanomansa välitettyä muillekin kuin suomalaisille, ja sit toisaalta niin kuin saa...saa palautetta, vähän niin kuin, että miten ne omat ajatukset peilautuu jossain toisessa kulttuurissa...” (H7)

Poikkeuksellisesti yhdessä haastatteluista ei kansainvälisen opettajavaihdon opetuksellista antia nähty yhtä merkittävänä kuin edellä tai haluttu muuten korostettavan.

”...en mä sieltä tännepäin mitään opetukseen liittyvää saanut. Enemmänkin ne on huomannut siellä, että meillä on paljon laajempi tarjonta tällä alalla kuin niillä itsellään. – – Mä oon esitellyt meidän opetusta siellä ja sieltä on tullut vaihto-opiskelijoita meidän kurssille harjoittelijoiksi, niin sillain se on toiminut. Mutta sillain mä tunnen niitä paremmin, että mä tiedän mitä ne opettaa siellä ja sellaista yleistä tiedon vaihtoa.” (H5)

Kansainvälisten opettajavaihtojen nähtiin kaiken kaikkiaan vaikuttaneen opetukseen hyvin kokonaisvaltaisesti, mutta tarkemmin sen vaikutuksia ei haastatteluissa juurikaan lähdetty erittelemään. Aihetta käsiteltiin yhdessä kansainvälisistä opettajavaihdoista saatujen hyötyjen kanssa, joista opetuksen kannalta esille nostettiin seuraavia hyötyjä; vuorovaikutuksellisuus paikallisten opiskelijoiden kanssa, tutustuminen toiseen opetuskulttuuriin, oman itsevarmuuden kasvaminen sekä näiden kokemusten hyödyntäminen ulkomailta palattaessa. Ollikaisen ja Honkasen (1996) tapaan voitiin kansainvälisen toiminnan nähdä haastateltavien mukaan vaikuttavan ”implisiittisesti” opetukseen (Mt. 141).

Myös kielitaidollisen puolen kehittyminen nousi kansainvälisiin kokemuksiin liitettyjen hyötyjen yhteydessä esille. Kansainvälinen opetusympäristö haastoi opettajaa vuorovaikutuksen suhteen, jossa piti päästä kielimuurien yli ja joissain tapauksissa jopa luoda kansainvälistä kulttuuria opiskelijoiden keskuuteen. Edellä mainittu koski erityisesti yliopistoja, joissa ulkomaisia opettajia ei aikaisemmin ollut juurikaan käynyt. Opettajavaihtojen myötä nähtiin saatavan tarvittavaa kokemusta vieraalla kielellä luennoimisesta nimenomaan ulkomailta, vaikka sitä olisi jo Suomessakin kertynytkin.

Taajamon (1999, 68) käsittelemän kulttuurisen kehitystehtävän ja siihen liittämien keskeisten tekijöiden, vieraan kohtaaminen, uudet käytänteet, psyykkinen rasittavuus, refleksiivisyyden haaste, vieras kieli kommunikointiympäristönä, motivaatio sekä identiteettien rakentuminen, voitiin tässä tutkimuksessa nähdä liittyvän myös kansainvälisten opettajavierailuiden yhteydessä käsiteltäviin

teemoihin. Sopeutuminen uuteen ympäristöön opettajavaihdon tiimoilta osoitti merkinneen haastateltaville mahdollisuutta peilata omia näkemyksiään toisenlaiseen kulttuuriin ja erityisesti toisenlaiseen opetus- ja opiskelukulttuuriin, mikä vaikutti opettajien käsityksiin omasta toiminnastaan ja ympäristöstään mahdollistaen samalla uusien käyttäytymismallien, arvojen ja asenteiden luomisen. Haastatteluiden perusteella liittäisin vaihtokokemukset myös opettajien kohdalla Taajamon (1999, 74-82) tapaan kokemukselliseen oppimiseen, mikä edellyttää kokemusten refleksiivisyyttä ja johtaa muutokseen yksilön sosiaalisella ja akateemisella tasolla. Empowerment - prosessin mukaisesti voitiin opettajien vallan omiin päätöksiin ja ratkaisuihin nähdä lisääntyvän hänen ottaessaan riskin lähteä opettamaan ulkomaille ja kääntäessään tämän riskin mahdollisuudeksi kasvattaa omia voimavarojaan.

Itse opetuksen suunnittelu hoitui useimpien haastateltavien kohdalla vasta paikan päällä, sillä kohdeyliopiston opetettavan ryhmän taustatietojen puuttuessa koettiin suunnittelun aloittaminen etukäteen vaikeana. Opetettavan ryhmän taustatietojen puuttuminen loi paineita ja yllätyksiä myös paikan päällä, mikä teki opetustilanteista tavallista haastavampia. Opetuksen suunnittelu nähtiin vaikeana uudessa opetuskulttuurissa myös sen vuoksi, että vaihto-opettajan opetuksessa on kyseessä useimmiten vain hyvin lyhyt ja irrallinen opetusjakso. Tämä on edelleen johtanut siihen, että opetuksen aikataulu opettajavaihdon aikana on erittäin tiivis ja opetuksen suunnitteluun paikan päällä varattu aika hyvin lyhyt.

”...se viikko oli todella liian...et me suunniteltiin ja tehtiin se liian tehokkaaksi. Siinä oli kaikkea omaa opetusta ja Erasmus -keskusteluja ja muita palavereja niin paljon, et tommissa vaihtohommista pitäis sisältää...vähän aikaa niinkun katella ja ihmetellä ja käydä muissakin laitoksissa ja sillä tavalla...” (H4)

Lisäksi vaihto-opettajan tarjoaman opetuksen irrallisuus suhteessa kohdeyliopiston opetusohjelmaan puhutteli hyvin paljon haastateltuja opettajia. Tämä nähtiin ongelmallisena tekijänä myös Suomen toimiessa kohdeyliopistona, sillä ulkomaiselle vaihto-opettajalle nähtiin edelleen olevan vaikea löytää hyödyllistä ja kumpaakin osapuolta tyydyttävää paikkaa opetusohjelmasta. Vastauksena ongelmaan haastatellut opettajat näkivät opettajavaihtojen ajallisen pidentämisen lisäksi ”jatkumon” omalle laitokselle, jonka myötä ulkomailta toteutettua opetusta ja yhteistyötä voitaisiin jatkaa kotiyliopistossa sekä välittää kansainvälistä tarjontaa näin myös omille opiskelijoille. Vaihtoajan

opetuksen hyötyjen maksimoimisen nähtiin vaativan enemmän resursseja ja innostusta yliopistoilta taustaorganisaatioina. Opetuksen irrallisuus oli yksi tekijä, joka sai haastateltavat osin myös epäilevälle kannalle opettajavaihtojen tuloksellisuuden suhteen.

5.1.3 Vaihtokokemusten hyödyntäminen

Haastateltavat opettajat olivat pyrkineet hyödyntämään kokemuksiaan ulkomailla opettamisesta mahdollisuuksien mukaan myös Suomessa. Kaksi haastateltavista oli esimerkiksi valmistanut tematiikaltaan vastaavanlaisen kurssin kotiyliopistoonsa, johon hän oli opettajavaihdossaan perehtynyt.

”...nyt mä oon ajatellu sitten...tai mulla on kevätlukukaudella se...tai tänne laajennan, et mitä mä valmistin sinne ni tänne kokonaiseksi kurssiksi, että tuota...näin se sitten saa semmoisia ideoita tommosesta.” (H2)

Lisäksi haastateltavat opettajat näkivät tuoneensa laitokselle kiinteitä kontakteja työhön liittyvien projektien ja ystävyyksien kautta, minkä uskottiin hyödyttävän laajasti katsottuna koko yliopistoa. Verkostojen arveltiin esimerkiksi nostavan yksikköjen arvoa ulkomaisten vierailijoiden myötä, rakentavan edelleen uusia tärkeitä kontakteja sekä laajentavan perspektiiviä kansainvälisesti niin opettajien kuin opiskelijoidenkin osalta. Verkostojen tärkeää merkitystä korostettiin myös erityisesti opettajavaihtojen kehittämisessä ja lisäämisessä. Kansainvälisten verkostojen ja kontaktien nähtiin myös laajentuvan ja kehittyvän omalla painollansa, sekä yhteistyön suunnittelun ja toteutuksen kansainvälisten kollegoiden kanssa helpottuvan aina lisääntyvien kansainvälisten kokemusten myötä. Useimmilla haastateltavista opettajista olikin herännyt ideoita tai valmiita suunnitelmia kansainvälisen yhteistyön lisäämisen suhteen. Näistä esimerkkeinä mainittakoon yhteiskurssien toteuttaminen ulkomaalaisten yliopistojen kanssa tai kansainvälisten maisteriohjelmien kehittäminen, joissa kansainvälisiä yhteyksiä hyödynnettäisiin entistä tehokkaammin.

”...semmoinenkin tavoite siellä taustalla, se ei oo vielä kauheesti edennyt, mutta musta olis kauheen kiinnostavaa kehittää niin kuin sellaisia kansainvälisiä kursseja, sellaisia yhteiskursseja – et tulis niin kuin ihan oikeesti yhteistyötä...” (H7)

Konkreettista hyötyä ja meriittiä voimakkaammin haastatellut opettajat korostivat kuitenkin kansainvälisten kokemusten henkilökohtaista antia. Muita hyötyjä väheksymättä, haastatellut opettajat katsoivat vaihtokokemuksiaan lähinnä oman kehittymisen kannalta, mikä nähtiin tärkeimpänä saavutuksena opettajavaihdossa. Opettajavaihtokokemuksia pohdittiin lähinnä siltä kannalta, miten ne ovat laajentaneet omaa maailmankuvaa sekä tuoneet uutta sisältöä opetuksen ja tutkimuksen tekemiseen. Konkreettisten kurssien lisäksi haastateltavat toivoivat kansainvälisten kokemusten näkyvän kokonaisvaltaisesti heidän opetuksessaan.

”Kyllähän se helpottaa sitä ulkomaalaisten opiskelijoiden kohtaamista, et kun on tottunut siihen muualla, niin se on helpompaa sitten täälläkin. Oppii esimerkiksi niissä kohtaamisissa sikäläisten opettajien kanssa ja sit on aina mahdollisuus, kun menee vaikka opettamaan, niin vaikka seurata jonkun toisen opetusta siellä, niin kyllähän siitä oppii opettamisesta ja opetuskulttuureista ja tällaisista yliopistokulttuureista, niin oppii jotain sellaista, mitä voi sitten joko yrittää matkia tai välttää.” (H7)

”...niin se ensimmäinen itsensä ylittäminen, et siinä mä tein jotakin, et mä menin ulkomaille opettamaan, et siinä oli semmonen niinku itsensä voittamisen tunne ja sitä kautta niinku semmonen tietysti hyvin palkitseväinen tunne. – – sit sitä huomasi, et siinä saa semmosta...itsevarmuutta ja opettajana semmosta, et se on aina kiinnostavaa kohdata eri systeemejä, et miten esimerkiksi opettajaan suhtaudutaan, ni se on avartanut mulle niin kuin tällasesta ammatillisesta näkökulmasta...” (H3)

Yksi haastatelluista opettajista arvioi myös kansainvälisten kokemusten nostavan jossain määrin oman arvontuntoa, mikäli oma osaaminen ja työympäristö nähdään positiivisemmassa valossa kuin ennen vaihtokokemuksia. Tiedon jakaminen kansainvälisessä työympäristössä nähtiin ensi arvoisen tärkeänä, samoin kuin palautteen saaminen ja sen kautta oman työn arvioiminen.

”Se on mun mielestä yksi niinku sellanen tavoite, mikä kansainvälisille kokemuksille pitäis yleensäkin olla, että ymmärtää sen, että tää on monenmuotoinen maailma ja ihan hyvään lopputulokseen voi päästä monellakin tavalla...” (H7)

Tärkeimpinä eväinä ulkomailta nähtiin sosiaalisten taitojen puolelle luokiteltavat tekijät kuten motivaatio, rohkeus, varmuus, avoimuus, sovittamis- ja ymmärtämiskyky, kuuntelemisen taito ja

kulttuurinen herkkyys, joiden nähtiin myös haastateltavien mukaan heijastuvan opetukseen. Valtaosa haastatelluista opettajista painotti erityisesti rohkeutta ja luottamusta omaan osaamiseensa ja pärjäämiseensä ulkomailla, mikä sai heidät kerta toisensa jälkeen uusia erilaisia kansainvälisiä kokemuksia. Kansainvälistyminen näyttäytyi siis hyvin kumuloituvana prosessina haastateltujen opettajien osalta. Vaikka monet opettajista kokivat kulkevansa jälkijunassa kansainvälisillä kentillä opiskelijoihin verrattuna, eivätkä heistä läheskään kaikki nähneet itseään erityisen kansainvälisesti suuntautuneena, oli vahva tausta kansainvälisten kokemusten tiimoilta rohkaissut heitä ottamaan kansainvälisiä haasteita vastaan entistä enemmän sekä lisännyt kiinnostusta kansainvälisiä yhteyksiä kohtaan. Sisäinen sitoutuminen ja motivaatio kuvasivat hyvin kansainvälisesti orientoituneita opettajia, jotka meriittien uupumisesta sekä ylimääräisestä työstä huolimatta halusivat oman kehittymisensä edistämiseksi toimia aktiivisesti kansainvälisillä kentillä.

”...se on vähän kumuloituva prosessi, et jos sä niinkun altistat itsesi olemaan yhteyksissä ulkomaisiin kontakteihin, niin ne tuntee taas sitten toisia ulkomaisia kollegoita, joilla on taas sitten jotain yhteistä asiaa mun kanssani. Niin se verkosto niinkun kasvaa siinä sitten.” (H4)

”...mun työssä se [kansainvälisyys] on ainakin lisääntynyt koko ajan, ja mä oon sillain ite suuntautuvasti halunnutkin, että mä etinkin sellaisia mahdollisuuksia.” (H7)

Haastateltujen opettajien väliltä löytyi kuitenkin eroja kansainvälisen orientoituneisuuden suhteen liittyen opettajan henkilökohtaisiin mieltymyksiin, kansainvälisiin kokemuksiin sekä erityisesti oman laitoksen toimintaan. Aktiivisesti kansainvälisiä yhteyksiä ylläpitävien laitosten opettajien puheissa kansainväliseen vaihtotoimintaan osallistuminen näyttäytyi hyvin positiivisena, kumuloituvana ja vaivattomana prosessina.

”Ja sitten kun ne vaihdot rakentuu yleensä just sillain, Erasmus -vaihto erityisesti, mut kyl noi muutkin luentovierailut on sillain, et ku se on oman työn ympärillä, et ne ei välttämättä vaadi mitään erityistä valmistautumista, niin sen luennon...voi valmistella usein vasta sitten paikan päällä vasta pari tuntia ennen luennon alkua.” (H9)

Kansainvälisesti aktiivisilla laitoksilla opettajia nähtiin kannustettavan laitoksen puolelta vaihtokokemusten hankkimiseen ja keskustelua kansainvälisyydestä pidettävän aktiivisesti yllä. Kansainvälisiä kontakteja oli monipuolisesti tarjolla, joiden puitteissa vaihtoja opettajien taholta

tehtiin. Lisäksi kansainvälisiä yhteyksiä hyödynnettiin Suomen päässä kansainvälisiä konferensseja, yhteistyöhankkeita tms. järjestämällä. Vähemmän kansainvälisiin yhteyksiin keskittyvillä laitoksilla laitoksen tuen puuttuminen koettiin sen sijaan hyvinkin isona puutteena. Suurimpana ongelmana nähtiin kansainvälisten kontaktien riittämättömyys. Opettajavaihtoon lähtemisen uskottiin näin ollen edellyttävän opettajalta enemmän omaa aktiivisuutta, henkilökohtaisia kontakteja ulkomaille sekä ylimääräistä työtä. Vähemmän kansainvälistyneiden laitosten opettajien puheissa kansainväliset kokemukset nähtiin usein hieman työläämpinä, minkä nähtiin myös edellyttävän suurempia kehittämistoimenpiteitä yliopistojen ja laitosten kansainvälistymissuunnitelmissa. Näistä mainittakoon esimerkiksi vaihtoehtoisten kansainvälistymismuotojen näkyvyyden ja arvostuksen lisääminen.

”...en oo hirveen kansainvälisesti suuntautunut, mutta oon kyllä rohkeasti lähdössä aina kun jotain tulee – – sehän olisi nykyään niin kauhean tärkeää laitoksenkin toiminnan kannalta, että kansainvälistä toimintaa olisi paljon...mut että hirveän paljon se vaatii...” (H2)

Kansainvälistymisprosessissa aktiivisempaa roolia näyttelleviltä laitoksilta tulevat opettajat näkivät vaihtokokemuksensa vaativan jossain määrin vähemmän ylimääräistä työtä ja tarjoavan sopivasti vapautta, mihin yhtenä syynä lienee se, että kyseisillä laitoksilla on jo Suomessakin suunniteltava ja toteutettava opetus hyvin kansainvälisesti virittynyttä. Tämä saattaa konkreettisesti vähentää työmäärää opettajavaihtojen osalta kansainvälisyyden ollessa automaattisesti osa opetuksen suunnittelua ja toteutusta kotimaassa, mutta toisaalta kyse olla asenteestakin, mikä peittää todellisen työmäärän vahvan motivaation taakse.

Prosessin vaatimasta työmäärästä huolimatta suhtautui suurin osa haastatelluista opettajista positiivisesti ajatukseen, että vielä tulevaisuudessa lähtisi työn puolesta ulkomaille. Ainoastaan yksi haastateltavista opettajista ei osoittanut näkevänsä ulkomaille lähtemistä tulevaisuudessa yhtä mahdollisena kuin muut haastateltavat. Kolmella haastatelluista opettajista oli jo näköpiirissä kansainvälisten verkostojen kautta tarjoutuneita mahdollisuuksia syvempään kansainväliseen yhteistyöhön, jotka odottivat vielä otollista aikaansa. Kiinnostusta ja rohkeutta opettajilta löytyi, mikäli työn reunaehdot, taloudellinen puoli sekä muu henkilökohtainen elämä tulevaisuudessa vielä tarjoaisi mahdollisuuden ulkomaille lähtöön. Tulevaisuudessa ulkomaan jaksoilta kuitenkin myös odotettiin saatavan jotain täydennystä siihen, mitä aikaisemmilta kansainvälisiltä kokemuksilta on jo

saatu. Mahdollisten tulevien ulkomaanjaksojen lisäksi toi yksi opettajista esille ajatuksen hyödyntää kansainvälistä osaamista ja asiantuntemusta tulevaisuudessa myös yrityspuolella.

5.1.4 Kansainvälinen opettajavaihto yliopisto-opettajan työssä

Haastatellut opettajat näkivät syvempää kansainvälistä yhteistyötä tavoiteltaessa yliopisto-opettajalle hyödyllisenä lähteä ulkomaille tutustumaan muihin opetuskulttuureihin ja rakentamaan kansainvälistä yhteistyötä. Seuraavassa tarkastelen teemoittain haastateltavien näkemyksiä laitosten ja yliopiston roolista kansainvälisten opettajavaihtojen osalta, mitkä herättivät hyvin paljon ajatuksia opettajavaihtoon osallistuneiden opettajien keskuudessa.

Kansainväliset verkostot. Tärkeänä edellytyksenä määrääkaiseen opettamiseen ulkomailla nähtiin kontaktit ja verkostot, joiden kautta prosessiin mukaan lähteminen nähtiin myös helpompana ja kynnys matalampana. Osalla haastatelluista opettajista oli jo ennestään useita kontakteja ulkomaille, mikä toimi motivoivana tekijänä vaihtoon lähtemisessä sekä takasi kyseisten opettajien kohdalla usein myös onnistuneen vaihtokokemuksen. Aikaisemmin luodut kontaktit herättivät opettajissa luottamusta ulkomaille lähettäessä. Toisille haastatelluista opettajista olivat sen sijaan laitoksen muiden opettajien hankkimat kansainväliset kontaktit tehneet ulkomaille lähtemisen helpommaksi, vaikka heillä ei henkilökohtaisia kontakteja ulkomaille lähettäessä olisi ollutkaan.

”...Silloin, kun mä lähdin opettajavaihtoon ulkomaille täältä laitokselta, niin mä en ollut millään muotoa ensimmäinen opettaja, joka oli ollut vaihdossa, et se oli paljon ollut jo ennen mua, et ne rutiinit oli jo olemassa ja se oli enemmän, et solahti niihin valmiisiin kuvioihin, et se oli niinku hirveen kivutonta ja vaivatonta.” (H1)

Kontaktien nähtiin monissa tapauksissa vakiinnuttaneen paikkansa laitoksella heti ensimmäisestä vaihdosta lähtien, jolloin muiden opettajien oli taas helpompi ylittää lähtemisen kynnys. Yhteyksiä oli joissain tapauksissa luotu myös opiskelijoiden taholta, mikä saattoi myös helpottaa opettajien päätöstä lähteä opettajavaihtoon samaiseen yhteistyöyliopistoon. Valmiisiin rutiineihin oli opettajien näkemysten mukaan helppo luottaa ja kiinnittyä, kun taas laitoksen ensimmäisenä vaihtoon lähtevänä ja kansainvälisiä kontakteja luovana opettajana koettiin opettajavaihto haastavampana projektina.

Laitosten ja opettajien välisten erojen kansainvälisten kontaktien osalta nähtiin luovan opettajien välille epätasa-arvoa kansainvälisten kokemusten hankkimisessa.

” No mun mielestä se olisi jotenkin sillä tavalla, et se täytyis sitten jotenki varmaan olla tällöisen yksikön tai laitoksen toimintastrategiassa tai suunnitelmissa selvästi et mihin pyritään. Ja siinä sitten vähän kateltais just, että jotenkin tasapuolisesti, että miten eri ihmisille ja tutkijaryhmille niin annettais siellä...niitä mahdollisuuksia ja sitten musta myöskin tuntuu, että se vaatis vähän sellaista, että siinä täytyy olla niinku se päällystakki, niinku professori niinku isosiskona tai -veljenä vielä niin kuin esittelemässä ihmistä eteenpäin tai suosittelemassa – – se on yksin niin kuin hirveen vaikeeta siinä mielessä, että mennä vaan niinku päätä pahkaa jonnekin, ja kukaan ei ole siinä tavallaan niinku suojaamassa ja luotsaamassa – – ja esittelemässä valmiiksi – – että itse asiassa mä oon kokenut, että tää tällanen...puoli, että toisia työnnetään hirveesti ja – – toisia taas ei...et kyllä mun mielestä siinä pitäis sit olla sellanen tietty tasa-arvoisuus, jos sitten sellaista kansainvälisyyttä ja sen tärkeydestä puhutaan.” (H2)

Erot eri laitosten välillä verkostojen osalta olivat haastatteluiden perusteella merkittäviä; Toisilla laitoksista kontakteja on hyvinkin paljon ja kansainvälinen verkosto erityisen laaja opettajien hyödynnettäväksi, kun taas toisilla laitoksilla joutui kukin opettaja luomaan itse kontaktinsa ulkomaille lähdetessä. Kansainväliseen opettajavaihtoon lähtemisen nähtiin olevan monella laitoksella kiinni pitkälti omasta aktiivisuudesta, jota laitokset eivät haastateltavien mukaan riittävästi tue. Tämän nähtiin koskevan erityisesti uusimpia tieteenaloja. Kontaktien hankkimiseen ja hyödyntämiseen toivottiin opettajien puolesta enemmän laitoksen tukea, sillä kansainvälisten kontaktien tasa-arvoisen lisäämisen laitoksilla uskottiin motivoivan useampia opettajia osallistumaan opettajavaihtoon.

”Ja sitten niinku ei monella oo tietoakaan. Et vaikka sitä on saatavilla, että kyllä sitä saa, mutta monellakaan ei ole sitä konkreettista tietoa kun yksikään [opettaja] ei ole ollut [vaihdossa], että sitten kun se yksi on ollut, niin heti se tieto leviää, et se on aivan vissi...” (H3)

Tiedon ja kontaktien puutteen nähtiin helposti etäännyttävän opettajia heidän todellisista mahdollisuuksistaan lähteä ulkomaille. Jo yhden onnistuneen vaihtokokemuksen myötä uskottiin tiedon leviävän laitoksilla ja herättävän kiinnostusta laajemminkin opettajien keskuudessa.

Työn reunaehdot. Yhtenä syynä kansainvälisten vaihtojen vähäiseen hyödyntämiseen yliopisto-opettajien keskuudessa nähtiin moninkertainen työmäärä, joka muodostuu päällekkäisyyksistä kotiyliopistossa pidettävien kurssien sekä ulkomailta pidettävän opetuksen kanssa. Yliopisto-opettajan työvelvollisuus tehokkuus- ja tulosvaatimuksineen säilyy kotiyliopistossa myös vaihto-ohjelman aikana, mistä syystä monien vaihtopaikkojen arveltiin jäävän vuosittain käyttämättä. Haastatteluissa todettiin työnreunaehto- ja tulosvelvoitteineen olevan usein järjestetty niin, ettei yliopisto-opettajalla käytännössä ole mahdollisuutta lähteä ulkomaille. Työajan ja resurssien ei nähty riittävän aktiiviseen kansainväliseen toimintaan.

”...siihen, että ei kansainvälistytä paljon lujemmin, niin siihen liittyy paljon sellaisia rakenteellisia seikkoja, et esimerkiksi opettajan on ihan älyttömän vaikea irrottaa itseänsä siitä rutiinista ja siihen pitäis ehkä luoda ihan omia kuvioitaan, miten se ois myös opettajille ihan oikeesti mahdollista. Et se on aika ristiriitaista, et jos esitetään sellaisia vaatimuksia, että pitää kansainvälistyä ja sit kuitenkin ne sidokset arjen pyörittämiseen omalla laitoksella on sellaiset, et siitä ei pysty edes irrottautumaan edes viikonlopuksi kotiin.” (H1)

”Et monella tavalla – – tää tehokkuus, nopeus ja kansainvälisyys ei välttämättä oo siisti paketti, mut et nykyään siitä on niinku etua...” (H10)

Toisaalta haastatteluissa myös muistutettiin, että ulkomaille lähteminen on usein mahdotonta myös perhe- tai taloudellisten syiden takia. Kaiken kaikkiaan kansainvälisten kokemusten hankkimisen ulkomailta nähtiin kuitenkin edellyttävän ”joustamista ja jostain muusta luopumista”.

Kansainvälisen yhteistyön jatkuvuus. Vaihto-ohjelmat nähtiin hyvin lyhyinä ja irrallisina jaksoina oman opetuksen kannalta, jolloin niiden eteen tehtävän työn koettiin jäävän kokonaisvaltaisesti hyödyntämättä.

”...tietenki tällainen lyhytaikainen...se pienen irrallisuuden tunteen jättää, että onko tää niin kuin huitaisu ilmaan, että vierailija kävi ja lähtee ja jättää savua...rauniot jälkeensä.” (H6)

Suurin osa haastatelluista opettajista oli kiinnostuneita tekemään pidempiaikaista yhteistyötä kansainvälisten kollegoidensa kanssa esimerkiksi yhteisten kurssien merkeissä. Joustavuus opetuksen suunnittelussa sekä vaihto-opettajien opettamien kurssien tiiviimpi integroiminen yliopistojen opetusohjelmiin nähtiin ensimmäisenä askeleena toimivamman ja monipuolisemman kansainvälisen yhteistyön suuntaan, jolloin vastuu vaihto-opettajien pitämästä opetuksesta laitoksen opetusohjelmiin ei myöskään jäisi nykyiseen tapaan vain vastaavan opettajan huoleksi kohdeyliopistossa.

”...et joku syklisyys siinä pitäis niinkun mun mielestä olla, et miten sen niinku näkis, et se kehitty aina vaan rohkeemmalle tasolle. Et emmä niinku usko et kukaan viittii lähtee kauhean montaa kertaa – – et sehän on vähän kuin hakis vaan tällasia lomakokemuksia, ei mua sellanen hirveesti kiinnosta.” (H7)

Opetustyössä kansainvälisen yhteistyön nähtiin toimivan tällä hetkellä perusopetukseen verrattuna hieman paremmin jatkokoulutuksen puolella, jossa ryhmät saattavat toimia esimerkiksi ulkomaalaisten ja suomalaisten opettajien yhteisvoimin hyvinkin pitkäjänteisesti. Myös jatko-opiskelijoiden mahdollisuudet lähteä opettamaan ulkomaiseen yliopistoon nähtiin parempina työn reunaehtoien puolesta kuin yliopisto-opettajien mahdollisuudet. Kaiken lähtökohtana haastateltavat näkivät, että kansainvälistä yhteistyötä ja yhteistyösopimuksia luotaisiin yliopistojen kanssa, joiden kohdalla tavoitteena voidaan pitää nimenomaan pitkäjänteistä yhteistyötä, josta molempien yliopistojen opettajat ja opiskelijat voivat saada todellista hyötyä.

Kansainvälisten kokemusten jälkikäsitteily. Laitoksen rooli henkilöstönsä kansainvälisyyteen kannustamisessa nähtiin ristiriitaisena. Kansainvälistä toimintaa ei nähty yliopistoyhteisössä meritoivana. Haastateltujen opettajien mukaan laitoksella ei myöskään ollut juuri pantu merkille yksittäisten opettajien kansainvälisiä kokemuksia. Opettajan ja laitoksen kohtaamattomuuden nähtiin tapahtuvan ennen kaikkea kansainvälisten kokemusten jälkikäsitteilyssä, jolloin opettajan kansainvälisen asiantuntemuksen hyödyntäminen on useimmiten jäänyt vain opettajan henkilökohtaiseksi hyödyksi omassa työssään ja opetuksessaan.

”...no tässä on mun mielestä kaksi asiaa, että mikä merkitys niillä on ollut mulle, ja mikä merkitys niillä on ollut mun kulloisellekin taustayhteisölle. Ja mä luulen, että ne ei välttämättä...ne ei oo ristiriidassa toistensa kanssa ja mulla on sellainen tuntu, että mun

taustayhteisö ei pysty hyödyntämään niitä mun kokemuksia yhtä paljon, kuin mä ite niitä pystyn hyödyntämään...” (H1)

Kansainvälisten kokemusten ansioina nostettiin esille kansainväliset kontaktit, jotka saattoivat jatkossa poikia kutsuja erinäisiin tilaisuuksiin tai projekteihin. Toisaalta kansainvälisillä kokemuksilla, julkaisuilla, konferensseilla jne. arveltiin joissain haastatteluissa olevan jonkin verran painoarvoa myös työnhaussa ja virkoja täytettäessä.

” ...et onhan se iso sellanen valtti myöskin...valttikortti et pitäis olla tosi kansainvälinen...ja sitten niinku virkojen haussa ja monessa muussa tilanteessa niin kuin se kansainvälisyys vois olla sellanen niin kuin...iso etu...” (H1)

Laitosten tai yliopiston puolesta ei kansainvälisistä kokemuksista kuitenkaan nähty haastateltavien mukaan saatavan niin institutionaalisia kuin taloudellisiakaan meriittejä.

” ...mun mielestä ne puuttuu tavallaan ne institutionaaliset palkinnot siitä...että vaikka mä nään itte, että mulla on kauheesti siitä ollut hyötyä, niin ei se välttämättä näy missään muualla, mut tietysti mä toivon, että se näkyy mun opetuksessa ja kaikessa semmosessa...mä oon ehkä vähän fiksumpi kuin mä olisin ollut ilman sitä.” (H7)

Meriittien puuttuminen oli haastateltavien näkemyksen mukaan tekijä, johon laitosten ja yliopiston toivottiin tulevaisuudessa puuttuvan, mikäli ulkomailla opettamisen toivotaan motivoivan useampia opettajia kuin tällä hetkellä. Yliopistossa nähtiin yleisesti vallitsevan ajatuksen, että opettajille on hyödyksi lähteä ulkomaille opettamaan, saada kokemusta vieraalla kielellä opettamisesta sekä hankkia uutta näkökulmaa opetukseensa. Laitoksen tapa hyödyntää opettajien kansainväliä kokemuksia ja niiden myötä kerrytettyä kansainvälistä asiantuntemusta nähtiin kuitenkin vielä kehittymättömänä ja keskeneräisenä osana yliopistojen kansainvälistymisprosessia. Yhtenä esimerkkinä edellisestä nousi haastatteluissa esille se, ettei laitoksilla usein olla vielä valmiita maksamaan siitä, että ulkomailla opetettuja kursseja järjestettäisiin kotiyliopistossa.

Haastatellut opettajat itse näkivät kuitenkin oman alan asiantuntemuksen laajentamisen kansainvälisesti erittäin merkityksellisenä toimintana. Vaikka kansainvälisistä kokemuksista saatava hyöty ja mahdolliset meriitit näyttäytyivät opettajille tällä hetkellä selvemmin ja monipuolisemmin opiskelijoiden elämässä, uskottiin hyödyn kuitenkin pidemmällä aikavälillä näyttäytyvän myös

opettajien elämässä mm. lisäämällä ymmärrystä ja ammattitaitoa, tuomalla mahdollisesti jonkinlaista meriittiä laitokselle ja yliopistolle tai esimerkiksi kasvattavan opettajan henkilökohtaista arvostusta kansainvälisillä kentillä.

Opettajavaihto kansainvälistymismuotona. Yliopiston kansainvälinen vaihtojärjestelmä nähtiin yhtenä toimivana kansainvälistymismuotona, jossa rahoitusta ja vaihtopaikkoja on opettajille tarjolla enemmän kuin on niistä kiinnostuneita opettajia. Edellisissä kappaleissa käsitellyistä kansainvälisten kokemusten hankkimiseen liittyvistä haasteista huolimatta, kansainvälisten opettajavaihtojen käytön vähäisyydestä oltiin haastateltujen opettajien keskuudessa jopa yllättyneitä. Vaihtojärjestelmän nähtiin olevan yksi kohtalaisella menestyksellä toimivista projekteista yliopiston kansainvälistymissuunnitelmissa verrattuna moniin muihin kansainvälisiin projekteihin.

”...myös tällasen laaja-alaisuuden näkökulmasta ja laitostasolla nää vaihdot on tuonut tänne hyvin paljon tämmösiä kiinteitä kontakteja, et meidän laitoksella niinku se menee tämmösten ystävyuden ja projektien ja tän tyyppisten tasolle. Et varmasti niinku sitä kautta myöskin koko yliopiston eduksi, että tulee tämmöstä niinku pitkäjänteisempää ja pidempiaikaista yhteistyötä – – se kehittyy siinä sitten omalla painollansa...” (H3)

Sen lisäksi, että vaihtotoiminnan nähtiin vaikuttavan laitostasolla laaja-alaisesti luoden kiinteitä ja pitkäaikaisia kontakteja ulkomaille, näkivät haastateltavat hyvin merkityksellisenä mahdollisuuden päästä tarkastelemaan yliopistokulttuureita ulkomaille sekä kokemusten myötä tuoda osaamistaan myös omalle laitokselle ja omaan opetukseen. Opettajien luomien kontaktien uskottiin oman uran edistämisen sekä ammatillisen ja henkilökohtaisen kehityksen lisäksi vaikuttavan merkittävästi myös opiskelijoihin mm. tarjoamalla heidän käytettäväkseen uusia kansainvälisiä kontakteja sekä laajentavan heidän perspektiiviään kansainvälisten vierailevien opettajien myötä myös kotiyliopistossa. Ja kuten jo aikaisemmin todettiin, innostuksen kansainvälistymisprosessia kohtaan nähtiin leviävän myös kokonaisvaltaisesti laitosten opettajien keskuudessa motivoimalla mahdollisesti myös muita opettajia lisäämään kansainvälistä yhteistyötä sekä toisaalta kasvattamalla kansainvälisessä yhteistyössä olleiden opettajien innostusta kartuttaa kansainvälisiä kokemuksiaan ja yhteistyötä entisestään.

5.2 Yliopisto-opettaja ja kansainvälistyvä korkeakoulutus

5.2.1 Työn kansainvälistyminen

Kansainvälisyys yliopisto-opettajien arjessa on haastattelujen perusteella ennen kaikkea laajentanut verkostoja niin Suomessa kuin ulkomaillakin sekä lisännyt yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden välillä. Yhteistyötä tehdään ulkomaille entistä enemmän ja niiden varaan rakennetaan jatkuvasti uusia yhteyksiä. Kansainvälisen yhteistyön virittämisen nähtiin olevan huomattavasti helpompaa kuin koskaan aikaisemmin.

”Mulle se [työn kansainvälistyminen] on merkinnyt tavallaan niin kuin työkeikkoja ja niin kuin uusia työmahdollisuuksia ja...semmosta verkostoitumista.” (H1)

Tarve vieraskieliselle opetukselle on myös muuttanut opettajien työnkuvaa yliopistoissa. Suomeen tulee yhä enemmän ulkomaalaisia opiskelijoita, mikä edellyttää vieraskielisen, erityisesti englanninkielisen, opetuksen järjestämistä. Vieraskielisten kurssien huomioimisen kurssitarjonnassa nähtiin tänäpäivänä parantavan suomalaisten opiskelijoiden valmiuksia työelämässä. Lisäksi haastatteluissa muistutettiin, että kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvaessa, on heistä yhä useampi lukenut suomen kieltä kotiyliopistossaan, mikä edellyttää myös näiden opiskelijoiden tarpeisiin vastaamista kurssitarjonnan osalta.

Teknologian kehittyminen nähtiin myös kiinteänä osana korkeakoulutuksen kansainvälistymisprosessia. Virtuaalinen vuorovaikutus nähtiin yhtenä merkittävänä kansainvälisiä kontakteja luovana ja ylläpitävänä tekijänä. Toisena esimerkkinä teknologian hyödyntämisestä kansainvälisillä kentillä nousi haastatteluissa esille verkkoalustojen käyttö julkaisujen osalta sekä luentojen välittäminen virtuaalisesti kansainvälisten yhteistyöyliopistojen välillä.

”Mut sitten voi olla näitä niin kuin mulle toimii hirveen hyvin tää virtuaalinen työyhteisö, et aika ajoin sähköpostin ja välillä tosiaan skyben kautta – – tapahtuu tällaisia kahvipöytäkeskusteluja, jotka niin kuin suoraan vaikuttaa mun sen hetkiseen aiheeseen tai aineistoon, että tietoa niin kuin johonkin opetus- tai tutkimustarkoitukseen, tai sitten niin kuin useita tapauksia on ollut, että julkaisuja tehdään niin, että välttämättä mä en oo ees koskaan

fyysisesti tavannut niitä osallisia, vaan se tapahtuu tuolla erilaisten papereiden kehittelyiden ja julkaisuiden kehittelyiden kautta verkkoalustoilla.” (H4)

Konkreettisesti kansainvälisyyden voitiin kuitenkin todeta olevan osa työn arkea hyvin monin eri tavoin aina opettajasta, laitoksesta ja opetusalaista riippuen. Haastateltujen opettajien kohdalla kansainvälisyyden näkyminen työssä vaihteli pitkälti sen mukaan, kuinka sisäänrakennettu kansainvälisyys oli itse opetusalaan. Aktiivisimmillaan kansainvälisyyden nähtiin olevan olennainen osa työnkuvaa ja antavan toistuvasti uutta sisältöä opetukseen ja tutkimukseen.

”meidän kurssi on niin kuin integroitu osaksi tällaista kansainvälistä projektia ja me tehdään ne harjoitukset mitkä tehdään, ni me tehdään ne ensin Suomessa ja sitten käännetään englanniksi ja viedään sellaiseen kansainväliseen seminaariin kokeiltavaksi.” (H7)

Opetusala, joka itsessään oli jo hyvin kansainvälinen, piti sisällään usein myös kansainvälisen työyhteisön, jolloin kansainvälisyyden olemassaoloa ei osattu ajatella niin ikään työn erillisenä ulottuvuutena. Kansainvälisyys näyttäytyi monipuolisesti opettajan työssä opetuksessa, vaihto-ohjelmissa, hankkeissa, kokouksissa jne.

Laitosten aktiivisuuden ja tuen kansainvälisyyden edistämiseksi nähtiin vaikuttavan merkittävästi opettajien työnkuvaan samoin kuin kansainvälisten kokemusten hankkimiseen.

”Meidän laitos – – ei ole kansainvälistymisen huippu tässä talossa, niin kuin sanoin, se on kaikkein viimeisin...tai heikoimmin kansainvälisiä kontakteja harrastanut laitos, mutta kyllä meillä näkyy painetta tietenk...” (H6)

On tosin muistettava, että laitoksen aktiivisuudesta ja opettajien innokkuudesta huolimatta, olivat lisäksi niin yksityiselämä kuin työn reunaehdotkin asettaneet kaikille haastateltavista omat vahvat rajoituksensa esimerkiksi juuri kansainvälisten kokemusten hankkimiseen ulkomailla. Kansainvälisyys yliopisto-opettajan työn kuvassa näyttäytyi niin paineina kuin toisaalta kiinnostavina ja vielä osin käyttämättöminäkin mahdollisuuksina.

”...se [kansainvälisyys] näyttäytyy tietynlaisena paineena – – et pitää olla kansainvälinen, – – ja siinä on se vaara, että kiinnostava ja mielenkiintoinen ala kääntyy ahdistavaksi...” (H4)

Laitosten kansainvälistymisprosessien nähtiin asettavan yksittäisille opettajille monenlaisia haasteita suoriutua kansainvälisesti virittyneistä työtehtävistään. Kansainvälisyyden läsnäolo yliopisto-opettajan työssä koettiin eri tavoin eri haastateltavien kohdalla, mutta yhteistä näytti olevan oli se, ettei kansainvälistymisstrategioiden suunnittelun ja toteutuksen nähty tällä hetkellä kohtaavan. Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen nähtiin haasteellisena prosessina, oli kyse sitten enemmän kansainvälisten asioiden kanssa tekemisissä olevan laitoksen opettajista tai heikommin kansainvälisesti orientoituneiden laitosten opettajista. Yhtenä suurimpana syynä tilanteeseen nähtiin vähäiset resurssit, joita opettajien kansainväliseen yhteistyöhön todettiin olevan tarjolla suhteellisen vähän tai niitä nähtiin kohdistettavan väärin.

”...huvittavaa on se, että ministeritasolta tulee yliopistolle näitä vaatimukset kansainvälistämiseen, niin siellä lähtökohtana on, että resursseja uudelleen kohdentaen. Eli asetetaan vaatimuksia, joita ei resurssoida. Silloin on se on tehtävä olemassa olevien resurssien puitteissa.” (H9)

Yhtenä esimerkkinä kansainvälisyyden mukanaan tuomista paineista nostettakoon esille vieraan kielen käyttö työssä. Vaikka erinomaisen kielitaidon välttämättömyyttä kansainvälistymisen yhteydessä ei haastateluissa haluttu korostettavan, nähtiin sen asettavan kuitenkin osalle opettajista paineita. Monet haastateltavista opettajista huomauttivat olevansa vieraiden kielten suhteen pitkälti itseoppineita. Kielitaidon tärkeä merkitys korostui erityisesti kansainvälisesti orientoituneilla laitoksilla, joilla esimerkiksi englannin kieltä käytetään hyvin monipuolisesti mm. opetuksessa, erilaisten hankkeiden ja vaihto-ohjelmien yhteydessä, kokoustettaessa jne. Haastavina projekteina näyttäytyivät myös kansainväliset maisteriohjelmat, joihin opiskelijat tulevat eri kulttuureista erilaisine taustoineen. Näihin vastuullisina koettuihin projekteihin kaivattiin opettajien taholta enemmän systemaattista ohjausta. Lisäksi työhön liittyvien kansainvälisten kokemusten hankkiminen ulkomailla nähtiin haasteellisena projektina, kuten aikaisemmin aihetta käsiteltiin. Kansainvälisyys nähtiin tärkeänä osana akateemista maailmaa, mutta toistaiseksi monin paikoin hyvin työläänä ulottuvuutena työn arjessa.

”Siis paineet on kovat – – [kertoo laitoksella suunnitteilla olevista kansainvälisistä ohjelmista] et niistä puhuttiin että tällaisia rupee nyt tulemaan ja ne toimii tietyissä yhteyksissä, ehkä jotenkuten. Mua hirvittää semmonen.” (H10)

Yliopiston tavoitteet ja toimenpiteet kansainvälisyyden edistämiseksi saivat haastateltavat opettajat kyseenalaistavalle kannalle, mutta myös aktiivisesti esittämään kehittämisideoita tilanteen parantamiseksi. Kansainvälisyyden nähtiin olevan tänä päivänä yliopisto-opettajan arkipäivää, joka tulee lisääntymään kaikkien laitosten osalta. Kansainvälistä näkökulmien laajentamista ja vuorovaikutuksellisuutta sekä tiedon ja yhteyksien vaihtumista pidettiin hyvin tärkeänä osana työn kehittämistä, tapahtui se sitten missä muodossa tahansa kotimaassa tai ulkomailla.

5.2.2 Kansainvälistymisprosessin edistäminen

Yliopiston kansainvälisyyden edistämiseen varatut resurssit nähtiin paikoin riittämättöminä tai niiden kohdentaminen ongelmallisena. Haastattelujen perusteella oli kansainvälisyyden edistäminen ilman tarpeellisia resursseja (erityisesti pienillä laitoksilla) saattanut jäädä hyvinkin vähäiseksi, mikä edelleen kasvatti paineita opettajien keskuudessa. Riittävät resurssit ja vahva asiantuntemus nähtiin kuitenkin edellytyksinä, joita ilman on yliopiston mahdotonta tulevaisuudessa pysyä mukana kansainvälisessä kehityksessä ja kilpailussa.

Haastateltavien opettajien mukaan tulisi resursseja kohdentaa enemmän mm. kansainvälisten vierailijoiden lisäämiseen kurssitarjonnassa, opettajavaihdossa olleiden opettajien ulkomailla pitämien kurssien järjestämiseen kotiyliopistossa sekä sijaispalkkaukseen opettajavaihtoon lähtevien opettajien korvaamiseksi. Kahden ensimmäisenä mainitun kohteen arveltiin myös parantavan yliopiston vaihtoehtoisten kansainvälistymismuotojen asemaa ulkomaille lähtemisen sijasta, joiden tärkeästä merkitystä haastatellut opettajat halusivat myös muistuttaa. Ulkomaisten opettajien ja tutkijoiden lisääminen laitoksilla nähtiin tärkeänä erityisesti siinä mielessä, että paineet englanninkielisten kurssien järjestämisestä ovat läsnä yhä voimakkaammin erilaisten kansainvälisten hankkeiden lisääntyessä.

”Et se mitä vois olla, että laitoksella yritettäis saada rahaa kutsua vierailevia tutkijoita tai vierailevia opettajia, et ne ei ois sit laitoksen varsinaista henkilökuntaa, vaan sellaista porukkaa, joka vois sit tulla tänne tekemään sitä omaa työtään puoleksi vuodeksi tai vuodeksi, ja sitä kautta rikastuttaa sillä omalla osaamisellaan ja läsnäolollaan sitä laitoksen toimintaa.”
(H1)

Laitosten toivottiin ottavan osaa aktiivisemmin opetusohjelmien koordinointiin kansainvälisten opettajien vierailuita koskien, jotta vaihto-opettajan opetus nivoutuisi paremmin aina kyseiseen opetusohjelmaan ja loisi jatkuvuutta opettajavaihtotoimintaan. Samaa koordinoinnin kehittämistä toivottiin myös kohdeyliopistoilta, joiden kanssa vaihtosopimuksia on Suomen yliopistoista käsin tehty. Opetusohjelmia olisi haastateltavien mukaan tärkeä pyrkiä rakentamaan enemmän paikallisia opetusohjelmia ja vaihto-opettajien intressejä yhdistäen.

”...mikä olis musta paljon fiksumpaa ja hyödyllisempää, että sä olisit vaikka jossain yhden periodin – – ja sä käyttäisit sen aikasi paitsi tähän Erasmus -vaihdossa vaadittavaan opetukseen, myös tähän itsesi kehittämiseen sitten muuna aikana siellä...mukaan lukien tiedollinen kehittyminen omana alanaan, tuoreimman tutkimustiedon päivittäminen...” (H4)

Myös tutkimuksen ja opetuksen jokseenkin ongelmallinen suhde nousi haastatteluissa esille kansainvälisistä opetuskokemusta keskusteltaessa. Tutkimuksen nähtiin tällä hetkellä painottuvan yliopistoilla niin voimakkaasti, että sen nähtiin osaltaan vähentävän halukkuutta ylimääräisen opetuksen pitämiseen, mitä kansainvälinen opettajavaihto edellyttäisi.

” Just tää tutkimuksen ja opetuksen lomittaminen, niin se on hankala pala jotenkin purtavaksi...tai just et jos mä oon ollut ulkopuolisella rahoituksella, niin sitten mä en oo kovinkaan halukas opettamaan kovinkaan paljoa siihen päälle, koska se on pois siitä mun tutkimusajasta. Mut sitten laitoksella ei välttämättä oo tuntiopetusrahoja maksaa siitä, et mä opettaisin niitä asioita, joita mä oon oppinut ulkomailla tai ne asiat, joista mä oon kiinnostunut...” (H1)

”Et kyllä se niinku se, että tutkimus on niin painottunut yliopistolla, niin kyllä se vaikuttaa sit siihen, että kaikki ylimääräinen opettaminen ei ole kauhean kiinnostavaa. Et sille pitäis tehdä jotakin.” (H7)

Haastatteluissa korostettiin, että tutkimuksen tiimoilta rakennetaan usein hyvin laajoja verkostoja ulkomaille, mikä tarjoaa näin ollen myös paremmat edellytykset lähteä ulkomaille kuin opetustyö. Saman huomion tutkimuksen ylilyöntiasemasta olivat tehneet myös Keskinen, Lepistö ja Keskinen (2005) yliopisto-opettajien monijakoista asemaa tarkastellessaan.

Sen lisäksi, että kansainvälisyyden nähtiin näyttävätyvän tutkimuksen puolella huomattavasti voimakkaampana, todettiin sen myös olevan opetustyöhön verrattuna monimuotoisempaa käsittäen mm. konferensseja, seminaareja, tohtorikursseja jne. Opetuspuolella kansainvälisyyden nähtiin monin paikoin olevan vielä enemmän keskustelun kuin konkreettisen toiminnan tasolla tutkimuksen kansainvälisyyteen verrattuna.

5.2.3 Kohti laajempaa kuvaa kansainvälisyydestä

Haastattelujen perusteella pyrin lopuksi tuomaan esille sitä, millä tavoin korkeakoulutuksen kansainvälisyys opettajien puheissa määrittyi. Kansainvälisyys määriteltiin hyvin monin eri tavoin haastateltujen opettajien puheissa, riippuen pitkälti myös siitä, millaisia kohtaamisia kullakin opettajalla oli omassa työssään ja omassa elämässään kansainvälisyyden kanssa ollut. Toisaalta kansainvälisyys nähtiin työn arjessa erilaisina yhteistyömuotoina kuten esimerkiksi päivittäisenä yhteydenpitona ympäri Eurooppaa, ulkomaisten opettajien vierailuina laitoksella, kansainvälisinä hankkeina ja vaihto-ohjelmina sekä vieraiden kielten käyttönä työssä. Kansainvälisyys näyttäytyi ennen kaikkea aktiivisena osallistumisena yhteistyöhön muiden kulttuurien edustajien kanssa.

”Että mä sanoisin, että ei me paljon kansainvälisemmäksi voida enää muuttua, että me ollaan jo. Meillä on nää kansainväliset vaihto-ohjelmat ja sitten meillä on näitä kansainvälisiä hankkeita paljon ja koordinoidaan niitä ja opetetaan englanniksi ja – ja se on nyt yleensä se, mihin on haluttavaa pyrkiäkin.” (H5)

Toisaalta toisissa haastatteluista haluttiin kansainvälisyyttä katsottavan toisenlaisesta perspektiivistä; Kansainvälisyyden nähtiin olevan enemmän ihmisten ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen kuin konkreettisiin työtapoihin liittyvä ilmiö.

”Nii toi kansainvälisyys, se pitäis olla muutakin kuin iskusana. Jotain muutakin kuin meidän liikan korvakoru, joka voidaan heittää pois aamupäivän tunteina, kun illalla menee heikommin. Kansainvälisyshän on yliopistoissa aika paljon ollut myös klisee, jonka sisällä liikkuu kaikenlaista kamaa. Tällainen opettajavaihto ja yliopiston työyhteisöä, laitosta ja omaa työtä virkistävä kansainvälisyys olisi vuorovaikutteista, että vois tietää mitkä ovat vastaanottajan

tarpeet ja odotukset ja yrittää niihin vastata, ja myöskin kertoa mitä itse toivoo, odottaa ja edellyttää, ja että tää vuorovaikutus e pääty yhteen vierailuun ja yhteen tapahtumaan...” (H6)

Kansainvälisyys määritellään yhteiskunnassamme lukuisin eri tavoin ja sen voidaan nähdä pitävän sisällään paljon erilaisia elementtejä, minkä myös monet haastateltavista opettajista ottivat esille kansainvälisistä teemoista keskusteltaessa. Kansainvälisyys nähtiin jopa hyvin harhaanjohtava käsitteenä. Haastateltujen opettajien näkemykset yhtenivät erityisesti siinä, ettei kansainvälisyyttä tulisi määritellä liian kapeasti, ja että näin kuitenkin yliopistossakin hyvin usein tapahtuu. Kansainvälisyys saatetaan nähdä esimerkiksi opetuksen muuttamisena englanninkieliseksi tai olevan osa työtä ainoastaan eri maiden kansalaisista koostuvissa kollegaryhmissä. Haastateltujen opettajien puheissa maalattiin kansainvälisyydelle kaiken kaikkiaan hyvin laaja kuva.

”...mä huomasin myös semmosen, et kun joskus miettii just, et puuttuu sitä just tätä oikeenlaista vaadittavaa kansainvälisyyttä ja just esim. julkaisuja puuttuu ja just tämmöstä, et mulla ei oo ihan valtavaa määrää konferensseja ja muita, niin sit tota kerran kun katselin noita CV:tä ja muita niin tajusi, että on niinku täällä järjestetty, et kyllähän mä oon ollut järjestämässä niitä ja tutkijakursseja ja muita vaikka kuinka paljon, et sitä vaan ei niinku mielletä. Mut et siitähän kanssa tulee se varmuus siitä, että ei nyt kummoisempaa työtä ole.” (H10)

”No kyllä mä annan niin kuin henkilökohtaisena...niin kyllä se on niin kuin näkökulmia avaavaa ja myöskin tutkimuksellisesti se on monipuolinen ilmiö. Tähän ammattiin niin sanotusti yhteiskunnallisena asemana sen on kuuluttava luonnollisena osana.” (H6)

Monimuotoisuuden kehittäminen ja ylläpitäminen yliopiston kansainvälistymissuunnitelmia tehtäessä nähtiin ensiarvoisen tärkeänä, jotta jokainen opettaja voisi ottaa yliopiston kansainvälistymisprosessiin osaa itselleen sopivalla tavalla edistäen kansainvälisyyttä omien valmiuksiensa pohjalta. Esimerkiksi työn reunaehdoista, henkilökohtaisesta elämästä irrottautumisesta sekä erilaisista valmiuksista, kuten heikosta kielitaidosta, johtuen uskottiin kansainvälisten kokemusten ja vertailevan tiedon hankkimisen ulkomailla olevan huomattavan haasteellinen prosessi monellekin yliopisto-opettajalle. Näin ollen monet haastatelluista opettajista korostivatkin vaihtoehtoisten kansainvälistymismuotojen merkitystä kansainvälisten opettajavaihtojen rinnalla, joiden olemassaoloa ja toimivuutta ei tulisi sivuuttaa.

”...jos tota mietitään vaikka nyt yliopistojen kansainvälistymisstrategioita ja taktiikoita erityisesti, niin tota...kannattais varmaan olla avarakatseinen, ettei mentäis niin kuin yhden muotin mukaan, että kaikkien pitää mennä vaihtoon, kaikkien pitää mennä konferensseihin tai jotain muuta tällaista. Et se sopii yksille, et jotkut voi tykätä enemmän siitä, mikä on nykyään mahdollista, että seuraa oman alansa kansainvälistä kehitystä netin välityksellä tai julkaisujen välityksellä – – että tällainen monimuotoisuus on musta aika tärkeätä, just kun tällaista kansainvälistymistä mietitään ja tehdään, että ei syllistetä ihmisiä siitä, että ne ei halua viikoksi tai...” (H4)

”...mut et suurin osahan niistä ihmisistä, jotka pitkään lähtee, ne on joko perheettömiä, tai sit jos on niinku...lähtee ilman lapsia tai lasten kanssa, niin sit ne on molemmat akateemisia. Se on ihan selvä kuvio ollut musta aina. Se just tässä on mun mielestä – – niinku semmosta arkipäivää ja realismia, et silloin kun alkoi ihan mieletön hössötys tästä kansainvälisyydestä, niin se oli kanssa niinku sellanen, jonka ite koki niinku, et nää on niinku just niitä mekanismeja, millä niinku itse putoo pois.” (H10)

Yhdessä haastatteluista nähtiin tärkeänä tulevaisuutta ajatellen kansainvälisten yhteyksien laajentaminen myös Euroopan ulkopuolella, mikä tarjoaisi uusia kansainvälistymismahdollisuuksia muuallakin kuin englanninkielisillä alueilla, jotka tällä hetkellä nähtiin selvästi painottuneina yliopiston yhteistyöverkostoissa.

Vaikka kansainvälisyydelle annettiin hyvin monenlaisia muotoja ja määritelmiä, korostettiin kansainvälistymisen yhteydessä vuorovaikutuksellisuuden merkitystä, jonka nähtiin edellyttävän hakeutumista jollain tavoin yhteistyöhön kansainvälisten kollegoiden kanssa, oli se sitten vaihtojaksojen, yhteisten hankkeiden, tutkimusprojektien tai virtuaalisten työympäristöjen kautta.

” ...tää kansainvälistyminen ja sellainen syväluotaus siihen tapahtuu henkilökohtaisten kontaktien kautta. – – Ilman syviä henkilökontakteja tällainen kansainvälistyminen, menestyksenkäs vuorovaikutus opetuksen ja tutkimuksen osalta ei menesty ollenkaan. Ja kun se on näin, niin siihen täytyy liittyä sosiaalinen vuoropuhelu ja sellaisten ihmisten keskenään toimeentulo, joilla on jotain toisilleen annettavaa. Niinpä kaksi [yliopiston nimi poistettu] yliopiston edustajaa veivät minut päiväksi – – luonnonpuistoon ja se oli erittäin, hyvin viisas

teko. Se todennäköisesti antoi mulle viimeisen virikkeen auttaa myös opetus- ja tutkimusvaihtoa [laitoksen nimi poistettu] meille päin. Ihminen on ihminen. ” (H6)

Kansainvälisen yhteistyön nähtiin saavan alkunsa usein arjen pienistä yhteyksistä ja vuorovaikutuksesta kansainvälisten kollegoiden kanssa, joka kumuloituvasti kehittyy syvemmäksi yhteistyöksi kansainvälisiä verkostoja samalla laajentaen.

6 DISKUSSIO

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneiden yliopisto-opettajien kansainvälisille kokemuksilleen antamia merkityksiä sekä heidän näkemyksiään opettajavaihdosta yhtenä kansainvälistymismuotona. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin yliopisto-opettajien näkemyksiä korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja kansainvälisyydestä osana yliopisto-opettajan työtä. Viimeisessä luvussa lähdän alkuun tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta tutkimusprosessia kokonaisvaltaisesti arvioiden. Tämän jälkeen kokoan yhteen tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja arvioiden tulosten merkitystä sekä niiden suhdetta aikaisempaan tutkimukseen. Lopuksi esittelen tutkimusprosessin myötä esille nousseita jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta siitä huolimatta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, johon voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi 2007, 226.) Tutkimuksen arviointiin liittyvistä käsitteistä, reliabelius ja validius, on kvalitatiivisen tutkimuksen arvioitavuudessa käydyssä keskustelussa esitetty näkemyksiä, joiden mukaan perinteisesti ymmärrettyä käsitteet eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi. Käsitteet ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, missä luotettavuudesta on puhuttu nimenomaan mittauksen luotettavuutena eikä tutkijan muiden toimenpiteiden osuvuutta ole ollut tapana arvioida. (Eskola & Suoranta 1998, 212; Hirsjärvi 2007, 227.) Laadullisessa

tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkimuksen keskeinen tutkimusväline sekä luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Näin ollen luotettavuuden arvioinnin voidaan nähdä koskevan koko tutkimusprosessia. (Eskola ja Suoranta 1998, 211–212.)

Haastateltavat opettajat pyrittiin valitsemaan mahdollisimman hyvin kohderyhmäänsä edustaen. Haastateltaviksi valittiin kansainvälisessä opettajavaihdossa olleita yliopisto-opettajia eri aloja edustavilta laitoksilta ja molempia sukupuolia edustajien, joista muodostui kokonaisuudessaan heterogeeninen ryhmä yliopisto-opettajia. Satunnaisesta rekisteriotoksesta huolimatta, edusti suurin osa haastateltavista useita kansainvälisiä kokemuksia hankkineita yliopisto-opettajia. Tämä saattaa viitata tutkimustulosteni tapaan siihen, että haastateltavien kansainvälisillä opettajavaihdolla ja heidän aikaisemmillä kansainvälisillä kokemuksillaan on yhteys toisiinsa. Toisaalta on myös huomattava mahdollisuus, että opettajavaihtojen rekisteriotteesta on suhteellisen pientä joukkoa valitessa sattumanvaraisesti valikoitunut juuri kansainvälisiä kokemuksia omaavia opettajia, mikä saattaa väärentää tutkimusjoukon edustavuutta kohderyhmänsä suhteen. Tutkimusjoukko oli myös varsin pieni, ottaen huomioon yliopisto-opettajien heterogeenisen joukon, josta on muutenkin ongelmallista luoda yhtenevää käsitystä. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein kuitenkin varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti, sillä aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei voida pitää määrää vaan laatua, käsitteellistämisen kattavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tavoitteenani on ollut perehtyä syvällisemmin pienen yliopisto-opettajista koostuvan ryhmän käsityksiin kansainvälisyydestä ja heidän kansainvälisille kokemuksilleen antamiinsa merkityksiin ja tämän pohjalta hahmottaa ilmiötä kokonaisvaltaisemmin.

Narratiivisella ulottuvuudella syvennetty teemahaastattelu osoittautui varsin sopivaksi menetelmävalinnaksi tutkimuksen tarkoitusta ajatellen. Haastatteluissa pyrin jättämään valitsemani keskusteluteemat riittävän avoimiksi, mikä mahdollistaisi kunkin haastateltavan kohdalla kansainvälisyydelle annettavien merkitysten esille tuomisen heidän itse valitsemiensa teemojen tai yhteyksien myötä. Teemahaastattelurungon viimeinen avoin teema herätti haastateltavat erityisesti tuomaan esille ajatuksiaan tutkimusaiheeseen liittyen. Keskustelut haastateltavien kanssa olivat hedelmällisiä ja ne herättivät haastateltavat kertomaan hyvin perustellusti ja analyttisesti omia näkemyksiään, mihin varmasti osaltaan vaikutti haastateltavien akateeminen tausta ja sen mukanaan tuoma kokemus asioiden kriittisestä tarkastelusta ja reflektoinnista. Toisaalta on myös

huomautettava, että joidenkin haastateltavien kohdalla teemahaastattelun puolistrukturoitu luonne ei täysin toteutunut ja haastattelu lähenteli strukturoitua haastattelua. Tällöin ongelmaksi saattoi muodostua se, että haastateltavia ohjattiin liikaa tutkijan ennalta valitsemia teemoja kohden, mikä rikkoo teemahaastattelun tavoitteita luoda haastateltavien kanssa keskustelu, joka on riittävän avoin kaikenlaisten näkemysten ja yhteyksien esiin tuomiselle. Vaarana liian tarkoin rajatuissa kysymyksissä oli haastatteluiden osalta se, että annetut vastaukset jäivät rajallisiksi, ja että jotain olennaista aiheeseen liittyen on jätetty mainitsematta. Näen kuitenkin teemojen monipuolisuuden varmistaneen sen, että tutkimuksessa onnistuttiin saamaan haastateltavan ääni vapaasti kuuluville huolimatta siitä, että kysymykset toisinaan etenivät strukturoidummin.

Kritiikkiä voidaan kohdistaa myös ajallisesti suhteellisen lyhyisiin haastattelutilanteisiin, jotka olivat pääsääntöisesti puolen tunnin mittaisia ja joidenkin kohdalla tästä hieman pidempiä. Haastatteluihin käytettyyn aikaan vaikutti opettajien työn reunaehdot, joiden puitteissa pidempiaikaisten haastatteluiden tekeminen tuskin olisi ollut mahdollista. Haastatteluissa onnistuttiin kuitenkin keskustelun tasolla pääsemään käsiksi tutkimusaiheen kannalta keskeisimpiin teemoihin. Teknisenä ongelmana nauhurin reistailu kahden haastattelun aikana oli myös yksi mahdollinen häiriötekijä, joka on saattanut vaikuttaa itse haastattelutilanteeseen, vaikka viitteitä siitä ei suoranaisesti ollut nähtävissä. Aineiston tekniseen laatuun nauhuriin liittyvillä ongelmilla ei ollut vaikutusta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, joka koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi 2007, 227). Tutkijan on onnistuttava dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tarkkuuteen kaikessa dokumentoinnissa vaihe vaiheelta, jotta lukijalle muodostuisi mahdollisimman hyvä kuva siitä, miten tutkimus on edennyt ja miten saatuihin tuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty. Tutkimuslosteita pyrittiin täydentämään suorilla haastattelusitaateilla, joka tarjoaa myös lukijalle mahdollisuuden tehdä omia tulkintojaan aineistosta. Aineistoa pyrittiin käymään huolella ja harkitusti läpi kohti kokonaisvaltaisen ja kattavan esityksen muodostamista niin, etteivät tulkinnat perustuisi satunnaisiin poimintoihin aineistosta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 216).

Pohjimmiltaan tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tutkimuksen on

pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista tutkijan ollessa tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo keruuvaiheessa, ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsitteistöä yritetään sovittaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Opiskelijan roolissa koin olevani jossain määrin etäisessä asemassa tarkastelemaan yliopisto-opettajien näkemyksiä tutkimusteemaan liittyen, mutta toisaalta voin nähdä sen myös tarjonnan rakentavan välimatkan haastateltavien asemaan. Kansainvälisiä kokemuksia hankkineena opiskelijana asemaani tutkijana voidaan myös tarkastella kriittisesti; toisaalta kokemusteni voidaan nähdä lisänneen tietoutta yliopiston kansainvälisestä vaihtopolitiikasta sekä yliopiston kansainvälisestä toiminnasta yleensä, mutta samalla henkilökohtaiset asenteeni ja näkemykseni saattavat tiedostamatta vaikuttaa tulkintoihini tutkijana. Haastatteluissa annettujen väitteiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta tarkasteltaessa on myös muistettava, että kansainvälisyys arvoviritteisenä teemana saattaa johtaa myös haastateltavia antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Tutkijana olen kuitenkin haastateltavien antamia merkityksiä tarkasteltaessa tavoitellut luotettavaa lopputulosta olemalla johdonmukainen, refleктоiva ja rehellinen tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja esittäessäni sekä avaamalla aineistoa myös lukijalle tulkittavaksi. Haastatteluissa pyrin välittömään keskustelutilanteeseen mahdollisimman lähelle opettajien kansainvälisyydelle antamia merkityksiä ja tulkintoja päästäkseni. Pyrin refleктоimaan itseäni tutkijana, jotta haastattelut tilanteina ja sisällöllisesti olisivat palvelleet tutkimuksen tarkoitusta parhaimman mukaan.

Jokainen tutkimus sisältää lukuisia eri päätöksiä, ja näin ollen tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana. Jos tutkija itse kuitenkin tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, niin hän todennäköisesti tekee myös eettisesti asiallista tutkimusta, jossa tulee noudattaa ihmisarvon kunnioittamisen keskeistä periaatetta. Keskeinen jako eettisten kysymysten osalta voidaan tehdä tiedon hankinnan ja tiedon käytön välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 52–56.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt toteuttamaan sekä aineiston keruun sekä tulosten esittämisen haastateltavien aikaa ja näkemyksiä kunnioittaen. Selvitin haastateltaville heti ensimmäisessä yhteydenotossa tutkimuksen tarkoituksen, mistä tarvittavat taustatiedot haastateltavien opettajavaihdoista ovat peräisin, haastattelujen nauhoittamisen jälkikäsitteilyä varten sekä haastattelujen luottamuksellisen käsittelyn anonymiteetin säilyttämiseksi. Näen saatujen tutkimustulosten vaikutukset myönteisinä yliopisto-opettajien kannalta, minkä arvelen myös osaltaan vaikuttaneen yliopisto-opettajien positiiviseen osallistumishalukkuuteen haastatteluiden osalta.

Tutkimus tarjoaa parhaimmillaan uusia aineksia yliopisto-opettajien kansainvälisen toiminnan kehittämiseksi monipuolisesti eri toimintaan liittyville tahoille.

Tutkimusta ja sen luotettavuutta tulee arvioida tutkimusongelmien muotoilusta käsin ja siitä, miten asetettuihin kysymyksiin on onnistuttu vastaamaan (Hirsjärvi 2007, 245). Tutkimustulokset vastasivat mielestäni tutkimuskysymyksiin kattavasti tutkimuksen laajuuden huomioon ottaen. Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös niitä tuloksia, joita aikaisemmin aihetta tarkastelevissa tutkimuksissa on saatu, minkä voin nähdä vahvistavan tämän tutkimuksen luotettavuutta. Näen tutkimuksen lisänneen tietoutta ja osoittaneen huomion arvoisia tekijöitä opettajien näkökulmissa kansainvälisyyden suhteen sekä nostaneen esille tärkeitä jatkotutkimushaasteita yliopiston kansainvälisyysuunnitelmien kehittämistä ajatellen. Näen tutkimuksen lisäämän tietouden perusteltuna myös siinä mielessä, että tutkimusmaaperänä se koskee opettajaliikkuvuutta, joka ei vielä ole saanut suuria tutkijajoukkoja liikkeelle.

6.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimushaasteita

Tutkimuksessa haluttiin selvittää yliopisto-opettajien kansainvälisistä opettajavaihdoista saaduille kokemuksille antamiaan merkityksiä. Kansainväliset kokemukset näyttäytyivät haastateltavien puheissa pääosin hyvin positiivisina ja antoisina kokemuksina, joiden tärkeää merkitystä he perustelivat sekä institutionaalisen hyödyn että henkilökohtaisten hyötyjen kautta. Kansainvälisistä kokemuksista saatava henkilökohtainen hyöty korostui näistä voimakkaammin.

Kansainväliset vaihtokokemukset nähtiin luonnollisena osana yliopisto-opettajan työtä kansainvälistyvän korkeakoulutuksen piirissä tuoden mukanaan ammatillista vaihtelua ja virkistystä työhön sekä uutta sisältöä opetukseen ja tutkimukseen. Kansainvälisten kokemusten nähtiin mahdollistavan tutustumisen toiseen opetuskulttuuriin ja -systemiin laajentamalla samalla oman opetusalan tuntemusta sekä yleisemmin henkilökohtaisia perspektiivejä. Lisäksi kansainvälisten opettajavaihtojen nähtiin ennen kaikkea lisäävän itsevarmuutta kansainvälisillä kentillä toimittaessa. Opetukseen kansainvälisten kokemusten nähtiin vaikuttavan lähinnä osana opettajan kokonaisvaltaista ja henkilökohtaista kehitystä, minkä uskottiin heijastuvan edelleen opettajan ammatilliseen toimintaan. Laitostasolla kansainvälisten kokemusten nähtiin vaikuttavan myönteisesti

esimerkiksi motivoimalla muita laitoksen opettajia hankkimaan kansainvälisiä vaihtokokemuksia, laajentamalla laitoksen kansainvälisiä verkostoja, nostamalla laitoksen/yliopiston statusta tai lisäämällä muutoin kansainvälistä toimintaa laitoksella esimerkiksi vaihtojen pohjalta rakentuvien uusien kurssien tai hankkeiden myötä. Yksittäisten opettajien kansainvälisten kokemusten tuomaa hyötyä laitoksille ja yliopistolle kuvattiin mm. ”hiljaisena tai hitaana kansainvälistymisenä”, jonka vaikutuksia tulisi tarkastella myös pidemmällä aikavälillä. Kansainvälinen opettajavaihtojärjestelmä nähtiin kaiken kaikkiaan yhtenä tärkeänä ja mielekkäänä kansainvälistymismuotona sekä näyttelevän korkeakoulutuksen kansainvälistymisprosessissa merkittävää roolia.

Haastateltavat korostivat vahvasti henkilökohtaista motivaatiotaan syynä opettajavaihtoon lähtemisessä. Tavoitteet kansainvälisten opettajavierailuiden suhteen liittyivät kokonaisvaltaiseen henkilökohtaiseen kehittymiseen. Kansainvälisten kokemusten myötä kasvava luottamus ja itsevarmuus omaan osaamiseen ja pärjäämiseen näytti ohjanneen heitä myös hankkimaan kansainvälisiä kokemuksia kumuloituvasti yhä uudelleen ja uudelleen. Haastatteluissa todettiin kynnyksen kansainvälisten kokemusten hankkimiseen olevan toisaalta korkean ja edellyttävän monenlaisia valmiuksia ulkomaille lähtevältä opettajalta, mutta päätyivät kuitenkin korostamaan ennen kaikkea sosiaalisten taitojen merkitystä kansainvälisiä kokemuksia hankittaessa.

Yliopisto-opettajien kansainvälisille opettajavaihtoille antamista merkityksistä oli löydettävissä yhtymäkohtia Taajamon (1999) opiskelijavaihtojen yhteydessä käsittelemään kulttuuriseen kehitystehtävään. Haastateltujen opettajien näkemykset ulkomaan vierailuista korostivat itsevarmuuden ja luottamuksen kasvamista vieraassa kulttuurissa toimittaessa, mikä näkyi myös opettajien kasvaneessa motivaatiossa kansainvälistä toimintaa kohtaan. Kansainvälinen vierailu oli vahvasti yhteydessä opettajan minään ja henkilökohtaiseen kehitykseen, mikä näkyi ammatillisten ja muiden henkilökohtaisten voimavarojen kasvamisena sekä vahvana oman toiminnan hallinnan ja pärjäämisen tunteena kansainvälisillä kentillä toimimisessa. Haastatellut näkivät myös vaikuttaneensa kokonaisvaltaisemmin ympäristönsä, laitoksen, yliopiston ja kollegoidensa, toimintaan. Kansainvälinen opettajavaihto muistutti kokemuksena Järvikosken (1994, 118) kuvailemaa ja Taajamon (1999, 82) kulttuuriseen kehitystehtävään yhdistämää empowerment -prosessia, joka viittaa juuri yleisen riippuvuuden vähenemiseen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymiseen, demokraattista osallistumista yhteisön elämään sekä kykyä ja mahdollisuutta

vaikuttaa muihin ihmisiin, organisaatioihin ja ympäristöihin, joilla on merkitystä oman elämän kannalta.

Tutkimustulokset osoittivat kansainvälisten kokemusten jälkikäsitteilyn jäävän useimmiten opettajan henkilökohtaiseksi tehtäväksi ja kokemusten myötä hankittu asiantuntemus opettajan henkilökohtaiseksi hyödykkeeksi, mikä haastateltavien mukaan jättää varjoonsa paljon arvokasta tietoa, jota korkeakoulut kansainvälistymisprosessinsa edistämässä voisivat hyödyntää. Ollikaisen ja Honkasen (1996) sekä Riitanon (2007) tutkimuksissa nousi esille hyvin samankaltaisia vastauksia, joita akateeminen henkilökunta/yliopisto-opettajat nostivat esille yliopiston kansainväliseen toimintaan liittyen. Kansainvälinen toiminta ja kansainväliset ulkomaan vierailut nähdään tuloksellisina ja toimivina kansainvälistymismuotoina, mutta niistä saadut hyödyt jäävät paikoin marginaalisiksi laitosten ja yliopistojen osalta. Syy ei kuitenkaan liene opettajaliikkuvuuden arvostuksen puutteessa, vaan pikemminkin siinä, ettei opettajien kansainväliselle toiminnalle ole vielä löydetty vakiintuneita ja toimiviksi osoittautuneita käytänteitä, jotka tukisivat ja edistäisivät monipuolisesti yliopiston kansainvälistymisprosessia eri tehtäväkentillä. Kansainväliset opettajavierailut näyttävät kuitenkin tulosten perusteella vastaavan useisiin niille asetettuihin tavoitteisiin sekä yleisemminkin yliopiston kansainvälistymisstrategioita luonnehtiviin tavoitteisiin.

Suurimmalla osalla haastateltavista oli taustalla aikaisempia kansainvälisiä kokemuksia sekä kansainvälisiä verkostoja, minkä nähtiin myös olennaisesti vaikuttaneen päätökseen lähteä opettajavaihtoon ulkomaille. Kontaktien merkitys kansainväliseen vaihtoon lähtemisessä nähtiin hyvin tärkeänä, minkä takia haastattelussa peräänkuulutettiin tasa-arvoisuuden puolesta kansainvälisten verkostojen suhteen. Haastattelussa vedottiin ennen kaikkea laitoksen taustatuen vahvistamiseen verkostojen luomisessa, mikäli kansainvälistä liikkuvuutta yliopisto-opettajien keskuudessa halutaan tulevaisuudessa lisätä. Toisilla laitoksilla ja opettajilla uskottiin kansainvälisiä kontakteja olevan tarjolla lukuisia, kun taas joidenkin kohdalla niitä nähtiin luotavan edelleen alusta lähtien. Työn ja henkilökohtaisen elämän asettamien reunaehtojen ohella rohkenen tutkimustulosten perusteella olettaa kansainvälisten verkostojen muodostavan opettajien välille ns. lasiseinän, joka tekee yliopistojen tarjoamista kansainvälistymismahdollisuuksista jossain määrin elitistisiä; niistä pääsevät hyötymään ennen kaikkea ne henkilöt, jotka ovat jo kokeneita ja verkostoituneita kansainvälisillä kentillä.

Kansainvälisillä kokemuksilla ei haastateltavien mukaan lähdetty tavoittelemaan meriittejä, taloudellisia etuja tai urakehitystä. Yliopistoa ja laitoksia kuitenkin kritisoitiin siitä, ettei opettajien kansainväliselle asiantuntemukselle tai motivaatiolle kansainvälisen korkeakoulutuksen kehittämisessä anneta tarpeeksi arvostusta ja taustatukea. Tämän arveltiin olevan myös yksi syy siihen, ettei kansainvälinen toiminta esimerkiksi opettajavaihtojen muodossa tällä hetkellä motivoi suurinta osaa yliopisto-opettajista. Arvostuksen puutteen uskoisin jossain määrin johtuvan siitä, että kansainvälisen asiantuntemuksen ja sen tuomien hyötyjen voidaan nähdä olevan paikoin vaikeasti mitattavissa ja erotettavissa muusta osaamisesta.

Kaiken kaikkiaan erot aktiivisesti kansainvälistymisprosessiin osallistuneiden laitosten ja vähemmän kansainvälisesti orientoituneiden laitosten opettajien puheissa olivat kansainvälisen toiminnan suhteen huomattavat. Laitoksen voidaan nähdä rakentavan tärkeän perustuksen kansainväliselle toiminnalleen, joka parhaimmillaan tarjoaa yliopisto-opettajille hedelmällisen maaperän hakeutua ja osallistua kansainväliseen yhteistyöhön työnsä merkeissä. Toisaalta taas laitoksilla on vaarana taannuttaa opettajien motivaatio kansainväliseen yhteistyöhön, mikäli riittävää taustaorganisaation tukea ei ole saatavilla. Ilmiön molemmat puolet oli haastatteluissa nähtävissä. Kansainvälinen toiminta osoittautui haastatteluiden perusteella hyvin kumuloituvaksi prosessiksi niin opettajien kohdalla kuin laitostasollakin; mitä enemmän kansainvälistä toimintaa oli ollut, sitä innokkaammin siihen suhtauduttiin ja sitä aktiivisemmaksi toiminta edelleen kehittyi.

Laitosten ja yliopiston tuki nähtiin myös resurssien suhteen paikoin riittämättömänä. Resursseja toivottiin kohdennettavan enemmän mm. sijaispalkkaukseen opettajavaihtojen ajaksi, ulkomailla annetun opetuksen liittämiseen osaksi opetusta kotiyliopistossa sekä ulkomaisten vierailijoiden lisäämiseen kotiyliopistossa. Lisäksi tutkimuksen etulyönti asema opetukseen nähden korostui opettajien puheissa. Kansainvälisyys nähtiin hyvin luonnollisena ja monimuotoisena osana tutkimusta, ja samalla sitä nähtiin arvostettavan yliopistolla huomattavasti enemmän kuin opetustyötä. Näin ollen tutkimuksen tähdennettiin myös nauttivan paremmista resursseista kuin opetustyön. Haastateltavien opettajien näkökulmasta tavoite tutkimusta vastaavaan monimuotoiseen kansainvälisyyteen pääsemiseksi yhtä konkreettisella tasolla opetuksen piirissä tulisi olla yksi tärkeä haaste yliopistojen kansainvälistymissuunnitelmissa.

Kansainvälisyys työn arjessa näyttäytyi eri tavoin haastateltavien puheissa. Toiset haastateltavista näkivät kansainvälisyyden nivoutuvan hyvin tärkeäksi osaksi omaa työtä ja opetusalaan, kun taas toisille se edusti työn irrallisempaa ulottuvuutta. Useita konkreettisia muutoksia työnkuvassa kansainvälisyyteen liittyen oli kuitenkin nostettavissa esille, kuten esimerkiksi kansainvälisten hankkeiden lisääntyminen, teknologian hyödyntäminen osana kansainvälistä yhteydenpitoa, englanninkielisen opetuksen lisääntyminen, kansainvälisten verkostojen laajeneminen, ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen, kansainvälisten julkaisujen lisääntyminen jne. Työn kansainvälistymisen nähtiin toisaalta tarjoavan kiinnostavia mahdollisuuksia ja toisaalta taas luovan paineita. Kansainvälisyys käsitteenä rakentui myös erilaisista aineksista haastateltavien opettajien puheissa. Kansainvälisyys saatettiin nähdä toisaalta konkreettisenä toimintana yliopiston arjessa, kun taas toisaalta sitä käsiteltiin abstraktimpana ilmiönä korkeakoulutuksen kentällä, johon liitettiin erinäisiä laajempia tavoitteita kuten esimerkiksi suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisääminen. Yhteistä kaikille haastateltaville oli se, että kansainvälisyyden tarjoamia mahdollisuuksia nähtiin tällä hetkellä käytettävän yliopistossa jokseenkin rajallisesti, ja että kansainvälisyyden edistäminen monipuolisesti yliopiston eri tehtäväkentillä nähtiin tärkeänä haasteena.

Kansainvälisyyden kaikessa monimuotoisuudessaan voidaan nähdä olevan yksi postmodernin aikakauden suurimmista haasteista opettajuudelle. Kansainvälisyyden vastaanottamisen yhteydessä puhutaan usein kansainvälisyyteen kasvamisesta, minkä voidaan nähdä olevan osa elinikäistä oppimista, jota kehittyvä yhteiskunta jäseniltään edellyttää. Tutkimustulosten perusteella kansainvälistyvässä yliopistokulttuurissa toimivien opettajien kohdalla kansainvälistymisprosessin vakiintuneita muotoja vielä jossain määrin haetaan. Suurista muospaineista sekä vakiintuneiden käytäntöjen uupumisesta huolimatta, voidaan haastatteluiden perusteella myös osoittaa, että yliopisto-opettajien kasvuprosessi kansainvälisyyteen on käynnissä; he osallistuvat yliopiston kansainväliseen toimintaan aina mahdollisuuksiensa mukaan, kehittävät omaa osaamistaan ja asiantuntemustaan monipuolisesti sekä reflektioivat aktiivisesti sekä omaa että yliopiston osallisuutta kansainvälistymisprosessissa.

Yhtenä jatkotutkimushaasteena näen kysymyksen siitä, millä tavoin yliopiston kansainvälisille ulkomaanjaksoille asettamat viralliset tavoitteet ja kansainvälisistä kokemuksista saatava hyöty kohtaavat. Kansainvälinen liikkuvuus voidaan opettajien henkilökohtaisen kehityksen kannalta

todeta hyödylliseksi toiminnaksi, mutta kysymys kuuluukin: mikä on ”maksavan asiakkaan” hyöty? Tutkimuksen kohteeksi nousisivat esimerkiksi viralliset dokumentit, korkeakoulun kansainvälisten asioiden parissa työskentelevien henkilöiden näkemys asiaan tai laitoksilla eri asemissa toimivien henkilöiden näkemysten vertailu. Monia korkeakoulujen kansainvälisiä toimintamuotoja on mahdollista tarkastella jo pidemmälläkin aikavälillä, sillä yhä useampien toimintamuotojen käytänteet ovat tällä hetkellä olleet vakiintuneita jo useita vuosia. Yhtenä jatkotutkimushaasteena näen myös Taajamon (1999) opiskelijavaihtokokemuksia koskevaa tutkimusta vastaavan tutkimuksen kansainvälisestä opettajaliikkuvuudesta, missä opettajien kansainvälisille kokemuksilleen antamia merkityksiä tarkasteltaisiin suhteessa oman identiteetin rakentamiseen haastattelemalla opettajia kansainvälistä opettajavierailua ennen, sen aikana ja sen jälkeen.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1991. Koulutuksen merkitystä etsimässä. Teoksessa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 49, 297–320.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 251–309.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Flick, U. 1998. An Introduction to Qualitative Research. London: Butler & Tanner Ltd, Frome and London.
- Forsander, A., Ekholm, E., Saleh, R. 1994. Monietninen työ. Haaste ammattitaidolle. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Garam, I. 2000. Kansainvälisyyttä käytännössä. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 18/2000. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutkija ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Jäljennepalvelu, 167–191.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 199–216.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Houtsonen, Kauppila & Komonen. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hyttinen, S. Ei päiväystä. Sokrates/Erasmus -ohjelman opettajaliikkuvuuden toteutus lukuvuonna 2006–2007. [www-dokumentti].
<http://www.uta.fi/opiskelu/kv-asiat/laitokset/opettajavaihdon_toteutus.pdf>.
Luettu 26.10.2007.
- Hörkkö, S. 1992. E:n koulutuspolitiikka. Suomalainen näkökulma. Korkeakoulutieto 3/1992, 7-15.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Jussila, J. 1998. Tieteellisen terminologian käyttö ja tekstin ymmärrettävyys. Teoksessa Eskola, J. (toim.) Kirjoituksia tieteellisestä kirjoittamisesta. Tampere: Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.45–59.
- Järvikoski, A. 1994. Vajaakuntoisuudesta elämänhallintaan? Kuntoutuksen viitekehysten ja toimintamallien tarkastelu. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 46. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa Aittola, H. & Ylijoki, O. (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Tampere: Tammer-Paino.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- KOTA 2005. Opetusministeriö. Yliopistojen tilastotietokanta. [www-dokumentti]. <<http://kotaplus.csc.fi:7777/online/Etusivu.do>>.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistuva oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Lehto, L. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ollikainen, A. 1996. Korkeakoulujen kilpajuoksu kansainvälisyyteen. Tiedepolitiikka 3, 31–35.
- Ollikainen, A. & Honkanen, P. 1996. Kosmopoliittinen kilpakenttä. Näkökulmia korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen. Turku: Painosalama Oy.
- Ollikainen, A. 1999. The Single Market for Education and National Educational Policy. Turku: Painosalama Oy.

- OPM 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2007. Yliopistot 2006. Vuosikertomus. Opetusministeriön julkaisuja 2007:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- Riitanoja, A. 2007. Opettajien kansainvälinen liikkuvuus. Hyöty ja vaikutukset peruskouluissa ja lukioissa sekä ammatillisissa ja korkea-asteen oppilaitoksissa. Occational Paper 1/2007. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Sallinen, A. 2003. Yliopistot, kansainvälisyys ja globalisaatio: Muutospaineita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Aittola, H. (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus ja globalisaatio? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 203–217.
- Taajamo, M. 1999. Ulkomailla opiskelu – kulttuurinen kehitystehtävä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Taajamo, M. 2003. Kansainvälisyys – korkeakoulutuksen laadun osa-alue. Teoksessa Knubb-Manninen, G. (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 77-88.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Van Damme D. 2001. Quality issues in the internationalisation of higher education. Higher Education 41: 415–441. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

LIITTEET

Liite 1. Sähköpostitse lähetetty tutkimuspyyntö

Hei,

Olen kasvatustieteiden opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen parhaillaan Pro gradu -työtäni, jossa tarkastelen kansainväliseen opettajavaihtoon osallistuneiden yliopisto-opettajien ajatuksia ja näkemyksiä heidän omista kansainvälisistä kokemuksistaan sekä kansainvälisyydestä osana opettajan työtä.

Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla opettajavaihdossa olleita yliopisto-opettajia ja otan Sinuun yhteyttä haastattelupyynnön merkeissä. Sain yhteystietosi tutkimustarkoitukseen yliopiston kansainvälisten asioiden toimiston opettajavaihtorekisteristä.

Haastattelu on kestoaltaan noin 15–30 minuuttia ja se nauhoitetaan. Kaikki haastattelut käsittelem ehdottoman luottamuksellisesti anonymiteetin säilyttämiseksi, eikä tutkimuksessa mainita esim. vaihtomaiden nimiä, opetettavia aineita, laitoksen nimiä tms. Haastattelussa keskustellaan pääpiirteittäin opettajavaihdosta ja muista mahdollisista kansainvälisistä kokemuksista elämän varrelta sekä kansainvälisyydestä osana opettajuutta/työelämää.

Mikäli Sinulta löytyy hetkinen aikaa keskustelulle, otathan minuun yhteyttä, niin sovitaan tapaaminen aikataulujesi mukaisesti.

Ystävällisin terveisin, Laura Pylväs

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Taustatietoa

- Koulutus, työura ja tämän hetkinen työnkuva

Kansainväliset kokemukset ennen työelämää

- Perhe, harrastukset, matkustelu, muut työt, koulu, opiskelu jne.
- Niiden merkitys; ajatuksia kokemuksista oman elämän kannalta

Kansainvälinen opettaja/tutkijavaihto

- Millainen vaihto ja miksi (mistä ajatus lähteä ulkomaille ja järjestelykysymykset)
- Miten vastasi odotuksia, hyviä ja huonoja kokemuksia
- Vaihtoajan merkitys, ajatuksia kokemuksesta (mm. työn kannalta)
- Ajatuksia yleensä vaihto-ohjelmista/kansainvälistymismahdollisuuksista yliopisto-opettajana (mahdollisuuksia, vaadittavia tietoja ja taitoja, ongelmia...)

Työ/opettajuus

- Miten kansainvälisyys/korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on näkynyt työssäsi?
- Ajatuksia ja tunteita edelliseen, kansainvälistyvään yliopistotyöhön, viitaten
- ”Kansainvälisiä ominaisuuksiasi/vahvuuksiasi” ja mistä ne ovat mielestäsi lähtöisin?
- Millainen on kansainvälinen opettaja/työyhteisö? Mielestäsi tavoiteltava/ideaalitalanne tämän päivän vaatimukset huomioon ottaen.

Lopuksi

- Ajatuksia yleisemmin kansainvälistymisen/kansainvälisten kokemusten merkityksestä/tärkeydestä tänä päivänä (ammatti, toimeentulo, yhteiskunnallinen asema, henkilökohtainen kokemus...)
- Tulevaisuuden suunnitelmia
- Muita ajatuksia haastattelun aihealueeseen liittyen