

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Alapiha Satu

Kehittämishanke

## **Kulttuurierojen vaikutus monikulttuurisen projektitiimin ohjaukseen**

Case Projektipaja™ Seinäjoen ammattikorkeakoulu, Tekniikan yksikkö

Työn ohjaaja Seppo Janhonen  
Tampere 03/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Alapiha Satu

Kulttuurierojen vaikutus monikulttuurisen projektitiimin ohjaukseen  
Case Projektipaja<sup>TM</sup> Seinäjoen ammattikorkeakoulu, Tekniikan yksikkö  
32 sivua + 3 liitesivua  
Maaliskuu 2011  
Työn ohjaaja Seppo Janhonen

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä kehittämishankkeessa tarkasteltiin niitä tekijöitä, joita opettaja kohtaa kansainvälistä projektitiimiä ohjattaessaan. Työssä tarkasteltiin ensin lyhytaikaisen ja tavoitteelliset rajat omaavan tehtävänannon ja työskentelymuodon eli projektityyppisen työskentelyn tyypillisiä piirteitä sekä projektiopiskelun ohjausta. Tämän jälkeen tarkasteltiin monikulttuurisen tiimin ohjauksen periaatteita ja opetuskulttuureiden erilaisuutta sekä kansallisten kulttuureiden eroavaisuuksia.

Näitä kansainvälisten kulttuureiden eroavaisuuksia tarkasteltiin monikulttuurisessa tiimityöskentelyssä keskeisten tekijöiden; projektityön peruseriaatteiden, opettajan ja opiskelijan roolien, motivoinnin, konfliktien ratkaisemisen ja tiimityöskentelyn kannalta. Kulttuurierot tulevat myös näkyviin ohjausprosessin aikana erilaisilla tavoilla.

Työn empiirisessä osassa tarkasteltiin Seinäjoen ammattikorkeakoulun Tekniikan yksikön Projektipaja<sup>TM</sup> - toimintaa. Työssä haastateltiin sekä ammattikorkeakoulun monikulttuurisia projektitiimejä ohjanneita opettajia sekä projektityöhön osallistuneita sekä suomalaisia että ulkomaalaisia opiskelijoita ja kerättiin heidän kokemuksiaan monikulttuurisessa projektitiimissä työskentelystä sekä projektitiimin ohjauksesta.

Näiden sekä teoriasta johdettujen että käytännön kokemusten kautta kerättyjen havaintojen kautta muodostettiin kansainvälistä projektitiimiä ohjaavan opettajan toimintaohjeet, joita opettaja voi hyödyntää omassa työssään monikulttuurista projektitiimiä ohjattaessaan. Jatkohankkeena kehittämistyölle voisi olla esimerkiksi opettajien kouluttaminen monikulttuuristen tiimien ohjaukseen, opas/ohjekirjanen kulttuurista eroavaisuuksista ja monikulttuurisen tiimin toiminnasta sekä opettajille että tiimissä työskenteleville opiskelijoille.

---

Asiasanat: kansainvälinen projektitiimi, monikulttuurinen ohjaus, kulttuurierot

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	4
2 Projektityöskentely ja -ohjaus .....	5
2.1 Projekteille tyypilliset piirteet .....	5
2.2 Projektioppimisen ohjausmalli .....	6
3 Monikulttuurisen projektitiimin ohjaus .....	9
3.1 Monikulttuurinen opettaja ja ohjauksen mallit .....	9
3.2. Kansallisten kulttuureiden eroavaisuuksia .....	10
3.2.1 Mitä kulttuuri on? .....	10
3.2.2. Kulttuurien ulottuvuuksia .....	12
3.3. Kulttuurierot monikulttuurisen projektitiimin ohjauksessa .....	14
3.3.1. Projektityön peruseräatteen .....	14
3.3.2. Odotukset opettajan ja opiskelijan roolista .....	15
3.3.3. Motivointi .....	17
3.3.4. Konfliktien ratkaisu .....	18
3.3.5. Tiimityöskentely .....	19
3.3.6. Ohjauskulttuurin eroja .....	20
4. Kokemuksia ProjektipajaTM –työskentelystä .....	22
4.1. Case ProjektipajaTM .....	22
4.2. Kokemuksia .....	24
4.2.1. Opettajan näkökulma .....	25
4.2.2. Projektitiimin kokemuksia .....	26
5 Toimintasuosituksia kansainvälistä projektiryhmää ohjaavalle opettajalle .....	29
6 Yhteenveto .....	30
Lähteet .....	31
Liitteet	
Liite 1: Valtaetäisyysindeksi ja epävarmuuden välttämisindeksi .....	33
Liite 2: Yksilöllisyysindeksi .....	34
Liite 3: Maskuliinisuusindeksi .....	35

## 1 Johdanto

*”Opastin omasta mielestäni opiskelijat hyvin tehtävän tekoon. Jonkun ajan kuluttua tuli kuitenkin ilmi, että mitään ei ollut tapahtunut. He eivät olleet ymmärtäneet tehtävää eivätkä uskaltaneet kysyä lisätietoja. En tiedä eivätkö ymmärtäneet kieltä, tehtävää vai mikä oikein meni vikaan!?”*

Opettaja kansainvälisten opiskelijoiden ohjauksesta

Oheinen esimerkki on yksi tyypillisistä tilanteista, johon opettaja saattaa törmätä kansainvälisiä opiskelijoita ohjatessaan. Opettaja on mielestään tehnyt tilanteessa oikein ja opastanut ja ohjeistanut opiskelijoita riittävästi. Kuitenkaan opiskelijat eivät pääse työssä eteenpäin ja tilanne saattaa olla hämmentävä molemmille osapuolille. Mikä tilanteessa meni vikaan, mitä olisi pitänyt tehdä toisin?

Tässä kehittämishankkeessa pyritään antamaan vastauksia joihinkin kansainvälisiä opiskelijoita ohjaavien opettajien mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Työssä tarkastellaan kansainvälisten opiskelijoiden ohjausta kulttuurienvälisen eroavaisuuksien näkökulmasta nimenomaan projektityyppisessä lyhytaikaisessa työskentelyssä ja pohditaan sitä millaisia tekijöitä opettajan tulisi omassa toiminnassaan ottaa huomioon monikulttuurista ryhmää ohjatessaan. Työn tarkoituksena on muodostaa sekä teoreettista pohjaa että käytännön kokemuksia yhdistämällä toimintasuosituksia, jota opettaja voisi työssään monikulttuurista projektitiimiä ohjatessaan hyödyntää.

Työssä tarkastellaan ensin mitä projektityyppisellä työskentelyllä tarkoitetaan ja millaisia erityispiirteitä siihen liittyy sekä projektioppimisen ja – ohjauksen periaatteita. Tämän jälkeen tarkastellaan monikulttuurisen tiimin ohjaukseen liittyviä periaatteita ja opetuskulttuureiden erilaisuutta sekä kansallisten kulttuurien eroavaisuuksia. Työn empiirinen osuus on toteutettu sekä projektityöskentelyyn osallistuneita opettajia että opiskelijoita haastatteleamalla. Muodostettujen toimintasuositusten tarkoituksena on jatkossa helpottaa opettajan työskentelyä kansainvälisten opiskelijoiden ohjaamisessa sekä saada ohjaustilanteesta myös opiskelijoiden kannalta mahdollisimman positiivinen kokemus.

## 2 Projektityöskentely ja -ohjaus

### *2.1 Projekteille tyypilliset piirteet*

Projektityyppisellä työskentelyllä on omat ominaispiirteensä, jotka vaikuttavat projektien toteuttamiseen. Näitä ovat mm. rajoitetut aikatekijät ja budjetti, yleensä monimuotoinen projektiryhmä ja se, että projektilla on yleensä jokin tietty joko ulkoinen tai sisäinen asiakas tai ”omistaja”, jolle projektia tehdään.

Sellín mukaan projekti on kertaluontoista toimintaa, jossa tehtävä ja tavoitteet on tarkkaan määritelty, kesto ja resurssien käyttö ovat rajallisia ja jota toteutetaan projektitoiminnalle ominaisella systematiikalla. Projektin toteuttamista edeltää yksityiskohtainen toteutussuunnittelu (Sell 1975: 12.) Pelinin (1988:9) mukaan projekti on työ, joka tehdään määritellyn kertaluonteisen tuloksen aikaansaamiseksi. Hänen mukaansa projektin tunnuspiirteenä on ainutkertaisuus, niillä on määritelty tietty tavoite tai tehtävä, jota varten projekti on olemassa, projekteilla on myös selkeä ajallinen rajaus sekä oma organisaationsa.

Projektin on myös käytävä läpi tietyt prosessit halutun lopputuloksen saavuttamiseksi. Tämä prosessi on tunnettu projektin elinkaarena ja se sisältää asteittaisen kehittymisen tehtävän ja toimintojen määrittelystä työn toteuttamiseen ja toimeenpanoon sekä projektin loppuunsaattamiseen. Näiden vaiheiden määrä vaihtelee projektin tyyppin mukaan, mutta projektien perusvaiheet: käsitteellinen, määrittely-, tuottamis-, toiminnallinen ja luopumisvaihe voidaan yleensä erotella jokaisessa projektissa. (Kerzner 1995:82.)

Yrityselämässä projektityyppistä toimintaa onkin harjoitettu jo pitkään. Vanhimpia ja perinteisimpiä lienevät suomalaisessa teollisuudessa esim. rakennusprojektit, suuret risteilyalukset sekä erilaiset kone- ja laite-toimitukset. Näistä projektitoiminta on laajentunut erityisesti tietotekniikka- ja elektroniikkateollisuuteen ja nykyään esim. erilaisten konsultti-, insinööri- ja mainostoimistojen koko organisaatio perustuu asiakaskohtaisiin projektitöihin. Töiden organisoimisella perusorganisaation toiminnasta projektien muotoon saavutetaan esim. Ruuskan (2001: 15) mukaan se, että työyhteisön

voimavarat voidaan keskittää toiminnan kannalta tärkeimpiin tehtäviin, resurssien käyttö on joustavampaa ja tehokkaampaa ja projekteissa delegoiva työskentelytapa lisää henkilöiden motivaatiota ja samalla viestintä työyhteisön sisällä tehostuu.

Koulumaailmassa projektit ovat viime vuosina lisääntyneet yhtenä opiskelun muotona ja projektiopiskelutilanteet vaihtelevat suuresti koulutusaloittain ja oppilaitoksen sijainnista riippuen. Pirkko Vesterinen (2001:14) määrittelee väitöskirjassaan projektin olevan tavoitteellista, kertaluontoista, ajallisesti määriteltyä, organisoitua ja erikseen resursoitua työelämän ja koulutuksen yhteistoiminnallista kehittämistehtävää ja oppimisprojektia. Koulumaailmassa projekteilla pyritään vastamaan työelämään tarpeisiin. Vesterisen (2001: 12) mukaan opetusohjelmaan sisällytetty projekti on parhaimmillaan samanaikaisesti opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisen väline.

## ***2.2 Projektioppimisen ohjausmalli***

Projektityötaitoja pidetään nykyisessä työelämässä vaadittavan osaamisen kannalta olennaisina. Vesterisen (2001:41) mukaan ammattikorkeakoulun perustavoite on tuottaa korkeatasoista ammatillista osaamista, ammatillista asiantuntijuutta, opiskelijoilleen. Projektiopiskelun on todettu antavan mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksille sekä asiantuntijaidentiteetin kasvulle. Toisaalta projektiosaaminen on itsessään yksi asiantuntijuusalue.

Projektioppimiselle on määritetty useita teoreettisia lähtökohtia. Usein sen teoreettisen perustan ajatelleen liittyvän konstruktivisiin oppimisteorioihin, lähinnä sosiaaliseen konstruktivismiin sekä kognitiivisen – ja motivaatiopsykologiaan. Oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja/tai sosiaalisena toimintana, jossa hän jatkuvasti rakentaa kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan (Vesterinen 2001:23).

Opiskelijan oppimistoimintaa projektissa Vesterinen (2001: 54 – 61) on määritellyt käsitteillä:

- 1. metakognitio: tietoa erilaisista menettelytavoista ja taitoa käyttää näitä tarkoituksenmukaisella tavalla
- 2. reflektio: viittaa oppijan monimutkaisten ongelmien analysoinnissa käyttämiin vuorovaikutus- ja tulkintataitoihin, jolloin ongelmaa muotoillaan ja reflektoidaan yhä uudelleen toiminnan aikana ja sen jälkeen
- 3. sitoutuminen: projektityön onnistuminen edellyttää vahvaa sitoutumista. Huono sitoutuminen näkyy aikataulujen lipsumisena, työn huonona jälkenä, informaation puuttumisena ja epävarmuutena päämääristä.
- 4. motivaatio: motivaatio on myös edellytys projektityön onnistumisella ja oppimiselle ja liittyy sitoutumiseen
- 5. itseohjautuvuus: itseohjautuvuudella tarkoitetaan oppijan tietoisuuden tilaa, valmiutta itseohjattuun oppimiseen
- 6. moniammatillinen tiimityö: tiimityö on yhteistoiminnallista ryhmätyötä, jossa hyödynnetään jokaisen tiiminjäsenen asiantuntemusta

Projektioppimisen ohjauksen tavoitteena ovat Vesterisen (2001:61-62) mukaan 1) saada ohjattava tarkastelemaan projektioppimisen tavoitteita kolmesta orientaatiosta käsin. Ensimmäinen orientaatio on minä eli omat oppimistavoitteet. Toinen on tiimi eli projektin toteuttajan ja tiimin yhteiset oppimistavoitteet. Kolmas on asiakas eli projektin teema ja tavoitteet. Lisäksi ohjauksen keskeinen tavoite on 2), että ohjaaja työskentelee oppijan rinnalla, tukee, luo turvallisen oppimisympäristön, sitoutuu molemminpuoliseen tavoitteen asetteluun ja saavuttamiseen. Kolmas keskeinen tavoite on, että 3) ohjattava muuttuu prosessin aikana tiedon vastaanottajasta tiedon synnyttäjäksi sekä on autonominen, oppimisestaan vastuullinen ja kykenee muuntumaan uuteen informaatioon nähden.

Projektiopiskelun ohjaaminen voi opettajan kannalta olla joko yksilö- tai ryhmäohjausta. Oppimistilanteiden avoimuus, strukturoimattomuus ja uusien verkostojen muodostuminen asettavat haasteita ohjaamiselle. Projektiopiskelussa on oleellista opettajan roolin muutos auktoriteetista ja tiedonjakajasta oppimisen tukijaksi ja resurssiksi. Tiimeissä opettaja ei ole opetustilanteen avainhenkilö vaan stimuloija, oppimisen resurssi ja tarvittaessa ammatillinen konsultti. Ohjaaja työskentelee opiskelijoiden rinnalla, antaa tukea ja luo turvallisen oppimisympäristön. (Vesterinen

2001: 62). Opiskelijalla on vastuu omasta oppimisprosessistaan, mutta ohjaaja ottaa vastuun ohjausprosessista, tuo tasa-arvoa ja toisten kunnioittamista, toisen ihmisen ymmärtämystä ja rohkaisua työskentelyn syventämiseksi. Ohjaaja on ryhmän tasavertainen jäsen ja koossapitäjä, joskus myös sovittelija kehittäen ryhmän yhtenäisyyttä lisääviä strategioita. (Vesterinen 2001: 74).

Projektioiskelun yksi suurimmista haasteista on, että se ei sovi kaikille opiskelijoille. Vesterinen (2001:141) toteaaakin väitöskirjassaan, että projekti opiskelumuotona koettiin sopivan vain aktiivisille ja itsenäisille opiskelijoille.



## **3 Monikulttuurisen projektitiimin ohjaus**

### ***3.1 Monikulttuurinen opettaja ja ohjauksen mallit***

Monikulttuurisen ohjauksen perustana on ensinnäkin opettajan omien arvojen, normien ja asenteiden tiedostaminen ja tunteminen. Toisaalta ohjaajalta vaaditaan myös toisen eli ohjattavan kulttuurin ymmärtämistä ja kolmantena erilaisten ohjausperiaatteiden ja –menetelmien ymmärtämistä. Ohjaajan tulee ottaa selville kuinka eri ohjausmenetelmät sopivat eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden ohjaustyöhön.

Monikulttuurisesta ohjauksesta puhutaan silloin, kun ohjaaja ja ohjattava tulevat joko eri kulttuureista, edustavat erilaista etnistä ryhmää tai puhuvat eri kieltä äidinkielenään (Metsänen 2000: 185). Monikulttuurisen ohjauskompetenssien kehittämisen taustalla on laajamittaista kulttuuriseen identiteettiin, kulttuurien väliseen viestintään sekä kulttuuristen vähemmistöjen ohjaukseen liittyvää tutkimusta. Lähtökohtana on ohjauskäytäntöjen kulttuurisidonnaisuuden, ohjaajan kulttuurisen itsetuntemuksen sekä ohjattavan kulttuurisidonnaisen maailmankuvan huomioon ottaminen. (Nissilä, Lairio 2005: 204).

Monikulttuurisen ohjauksen kompetensseja voi pohtia kulttuurispesifisestä näkökulmasta. Sen mukaisesti ohjaajalta edellytetään omien arvojen, normien ja asenteiden tiedostamista. Ohjaajan tulee ymmärtää ja hyväksyä toisesta kulttuurista tulevan ohjattavan maailmankatsomusta. Hänellä on tietoja ohjattavan elämänhistoriasta ja elämäntilanteesta. Taitava ohjaaja tietää miten soveltaa toiseen kulttuuriin kuuluvalla ohjattavalle sopivia ohjausperiaatteita ja –menetelmiä. (Lairio, Puukari 2001: 146).

Yksi monikulttuurisen koulun ominaispiirteistä on se, että opettajilla on positiiviset asenteet oppijoita kohtaan. Jotta tähän päästään, opettajat tarvitsevat tietoa eri kulttuureista ja myös omasta kulttuuristaan. Koska opettajilla on keskeinen rooli siinä, millaisia oppimismahdollisuuksia oppilaat saavat luokissaan, on opettajien täydennyskoulutus monikulttuurisista kysymyksistä ensiarvoisen tärkeää sen suhteen, että kyettäisiin luomaan kasvatuksellinen tasa-arvo. Koulutuksella olisi oltava neljä selkeää tavoitetta:

1. *Tietoisuus itsestä.* Jokaisen opettajan on ensin tunnettava itsensä, kulttuuriset taustansa, arvonsa ja uskomuksensa ja se, kuinka em. seikat vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä suhteessa etnisiin ryhmiin.

2. *Kulttuuristen arvojen erilaisuuden ymmärtämien ja erilaisten käyttäytymiskoodien ymmärtäminen.* Opettajat eivät osaa suhtautua erilaiseen käyttäytymismalliin oikein, jolleivät he ymmärrä, että jokaisella on samanlainen ihmisarvo ja että erot kulttuureissa eivät automaattisesti aiheuta sekaannuksia.

3. *Pedagogisten taitojen kehittäminen nimenomaan eri etnisten ryhmien opettamisessa.* Tulisi ymmärtää erilaisten opetusmenetelmien olennaiset piirteet ja myös eri etnisten ryhmien oppimistyyliä.

4. *Kommunikaatiotaitojen ja ihmissuhdetaitojen kehittäminen.* Opettajat ja koulun muu henkilökunta joutuvat toimimaan eri kulttuuriryhmistä tulevien vanhempien kanssa yhteistyössä sekä mobilisoimaan mahdollisesti koko kouluympäristön tukemaan koulun opetustyötä. (Gay 1995, 216-218)

### **3.2. Kansallisten kulttuureiden eroavaisuuksia**

Tässä kappaleessa tarkastellaan kansallisten kulttuurien eroavaisuuksia. Edellä korostettiin, että ohjaavan opettajan on tunnettava itsensä ja kulttuuriset arvonsa. Samaa näkemystä tuodaan esille myös monikulttuuristen tiimin jäsenten toiminnassa. Näitä eroavaisuuksia käsitellään seuraavassa joidenkin keskeisten teoriamallien kautta. Kulttuuristen eroavaisuuksien merkitystä ei kuitenkaan pidä erityisesti alleviivata, vaan tarkoituksena on nimenomaan näiden erojen ja myös kulttuuristen samankaltaisuuksien tiedostaminen oman ja tiimin muiden jäsenten toiminnan ymmärtämiseksi.

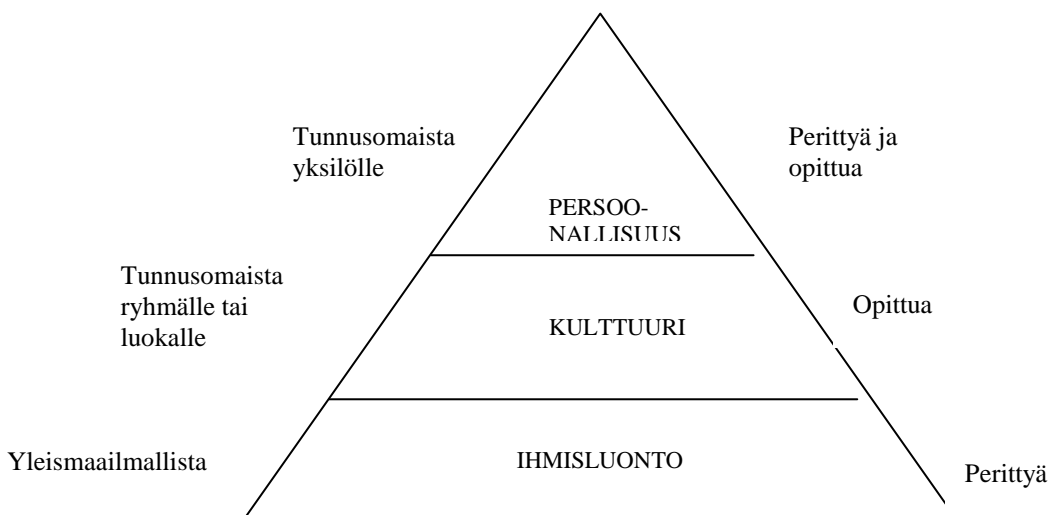
#### **3.2.1 Mitä kulttuuri on?**

Jokainen ihminen kantaa mukanaan ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen malleja, jotka on opittu elämän aikana. Suurin osa on hankittu varhaislapsuudessa, koska juuri silloin ihminen oppii ja omaksuu helpoimmin. Edward B Tylorin klassisen vuodelta 1871 peräisin olevan määritelmän mukaan kulttuuri on monimutkainen kokonaisuus, johon kuuluvat tiedot, uskomukset, taiteet, moraalit, lait, tavat ja kaikki muut kyvyt ja tottumukset, jotka ihminen hankkii yhteiskunnan jäsenenä (Jain 1987:204). Toisin

sanoen kulttuuri on tietylle ihmisryhmälle ominainen elämäntyyli. Kulttuuri myös määrittää yksilön arvomaailmaa, käytöstä ja tapaa ajatella. Se sisältää sen, mitä ihminen ajattelee ja uskoo itsestään, onko hän irrallinen muista vai liittynyt muihin, jne.

Erilaisille määritelmille on yhteistä kulttuurin näkeminen sosiaalisena ilmiönä. Kulttuurin olemassaolon edellytys on siis yhteisö, ryhmä ihmisiä. Kulttuurilla nähdäänkin yleensä olevan kolme ominaisuutta: kulttuuri on opittua eli se siirtyy tai opitaan ryhmän muilta jäseniltä, kulttuurin osa-alueet ovat tiiviisti keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja kaikki ryhmän jäsenet samat kulttuuriset periaatteet (Jain 1987:204-205).

Kulttuuri tulisi kuitenkin erottaa ihmisluonnosta ja toisaalta yksilön persoonallisuudesta (kuvio 1). Ihmisluonto edustaa henkisen ohjelmoinnin yleismaailmallista tasoa. Se peritään geneeissä ja se määrää fyysisen ja psyykkisen toimintamme perustan. Ihmisen kyky tuntea pelkoa suuttumusta, rakkautta, iloa, surua, liittymisen tarvetta, kyky leikkiä ja harjaannuttaa itseään, havainnoida ympäristöään ja puhua siitä muiden kanssa kuuluu tähän henkisen ohjelmoinnin tasoon. Kulttuuri kuitenkin säätelee sitä, mitä näillä tunteilla tehdään, miten pelkoa, iloa, havaintoja ja niin edelleen, ilmaistaan. Yksilön



Kuvio 1: Ihmisen henkisen ohjelmoinnin kolme tasoa (Hofstede 1993:22)

persoonallisuus on toisaalta hänen ainutlaatuinen henkilökohtainen ohjelmakoostumuksensa, jota ei millään muulla ihmisolennolla ole. (Hofstede 1993:21.)

Yksilöiden kuuluessa samanaikaisesti erilaisiin ihmisryhmiin ja – luokkiin, heillä on väistämättä oma monitasoinen henkinen ohjelmointinsa, joka kytkeytyy kulttuurin eri kerrostumiin. Esimerkiksi:

- kansallinen taso, joka on peräisin kotimaasta
- alueellinen, etninen, uskonnollinen tai kielellinen taso
- sukupuolten taso
- sukupolvien taso
- sosiaaliluokka
- työssä olevilla organisaatio- tai yritystaso

Näihin tasoihin liittyvät henkiset ohjelmoinnin eivät välttämättä ole sopuinnussa keskenään (Hofstede 1993: 27-28). Kansallisuuden sisällä voi olla useita eri kulttuureja ja edelleen kulttuuri voi muodostua useasta eri kansallisuudesta. Kulttuurieroja tutkittaessa kansallisuutta tulisikin käyttää perusteena varoen. Kulttuurierojen sekä myös kulttuuristen samankaltaisuuksien tutkimiseksi on esitetty erilaisia teoreettisia malleja (Hofstede 1982, 1993, Trompenaars 1993). , mutta usein se on kuitenkin käytännössä ainoa mahdollinen luokitteluperuste. Tässä työssä kulttuuri-sanalla tarkoitetaan nimenomaan tietyn maan kansallista kulttuuria.

### **3.2.2. Kulttuurien ulottuvuuksia**

Hofstede (1993) esittää neljä aluetta, miten kansalliset kulttuurit voidaan erottaa toisistaan. Alueet ovat valtaetäisyys, epävarmuuden välttäminen, individuaalisuus-kollektiivisuus sekä maskuliinisuus-feminiinisyys.

Valtaetäisyys tulee esille mm. vanhempien ja lasten, opettajien ja opiskelijoiden sekä esimiesten ja alaisten välisissä suhteissa, jotka ovat joko suhteellisen läheiset ja epäviralliset tai etäisemmät ja muodollisemmat. Valtaetäisyyden taso ilmentää mm. sitä uskaltavatko opiskelijat ilmaista eriävää mielipidettään opettajalle, minkälainen opiskelijan käsitys opettajan päätöksentekotyylisestä on ja minkälaista tyyliä opiskelijat toivoisivat opettajan käyttävän. Suuren valtaetäisyyden maissa eriarvoisuus on hyväksyttävää ja odotettua, kun taas pienen valtaetäisyyden maissa ihmisten eriarvoisuutta tulisi minimoida ja alaiset ja esimiehet pitävät toisiaan olemassaolon ehtojen mukaisesti tasaveroisina. Valtaetäisyyden kokemisen taustojen voidaan ajatella

olevan lähtöisin yhteiskunnan eriarvoisuudesta ja sen voidaan luonnehtia mittaavan sitä, missä määrin jonkin maan sisällä sijaitsevilla organisaatioissa vähiten valtaa käyttävät odottavat tai hyväksyvät vallan jakautuvan epätasaisesti. Hofsteden (1993) mukaan esim. Suomen valtaetäisyyden arvo, samoin kuin muiden Skandinaavisten maiden arvo on suhteellisen alhainen. Valtaetäisyyttä esitteleviä arvoja liitteessä 1.

Epävarmuuden välttämisen dimension voidaan Hofsteden (1993) mukaan sanoa luonnehtivan sitä, miten uhkaavilta epävarmat ja tuntemattomat tilanteet tuntuvat johonkin kulttuuriin kuuluvista. Tämä tunne ilmenee mm. stressinä ja ennustettavuuden, kirjallisten tai kirjoittamattomien sääntöjen tarpeena. Korkean epävarmuuden välttämisen maissa on monia muodollisia lakeja tai epämuodollisia määräyksiä, joiden avulla valvotaan työnantajien ja työntekijöiden etuja ja velvollisuuksia. Maissa, joissa epävarmuuden välttämistarve on vähäinen, pikemminkin kauhistutaan muodollisia määräyksiä ja niissä siedetään paremmin moniselitteisiä tilanteita ja uusia riskejä (Hofstede 1993: 163, 174-175). Epävarmuuden välttäminen ulottuvuudella Suomen arvo on 59 eli indeksin perusteella maa sijoittuu melko hyvin epävarmuutta sietävien maiden joukkoon (liite 1).

Yksilöllisyys – kollektiivisuus (yhteisöllisyys) – dimension mukaan yksilöllisyys liittyy yhteiskuntiin, joissa yksilöiden väliset siteet ovat löyhät ja joissa jokaisen odotetaan pitävän huolta itsestään ja omasta perheestään. Yhteisöllisyys taas on ominaista yhteiskunnille, joissa ihmiset syntymästä lähtien liitetään vahvoihin yhtenäisiin ryhmiin, jotka jatkavat ihmisen suojaamista koko hänen elinikänsä, vaatien vastapalveluksenaan jatkuvan lojaalisuuden ryhmää kohtaan. (Hofstede 1993: 78-79). Yksilöllisissä maissa työntekijät näkevät yksilöllisen identiteettinsä määräytyvän omien yksilöllisten valintojensa mukaan ja kollektiivisissa maissa identiteetti määräytyy kollektiivisesti eli sen velvollisuuden ja kiinteyden mukaan, jota yksilö tuntee omaa ryhmäänsä kohtaan. Suomi kuuluu melko yksilöllisten maiden joukkoon, USA:n ollessa kaikkein yksilöllisin (liite 2).

Maskuliinisuus – feminiinisyys – dimension mukaan maskuliinisuus on ominaista yhteiskunnille, joissa sosiaaliset sukupuoliroolit on erotettu selvästi toisistaan eli miesten tulisi olla vakuuttavia, kovia ja suuntautuneita materiaaliseen menestykseen ja naisten taas vaatimattomia, pehmeitä ja kiinnostuneita elämän laadusta. Feminiinisyys on ominaista yhteiskunnille, joissa sosiaaliset roolit ovat päällekkäisiä eli sekä miesten

että naisten tulisi olla vaatimattomia, pehmeitä ja kiinnostuneita elämän laadusta. Maskuliinisuus tulee esiin kulttuureissa, jotka arvostavat itsevarmuutta, haasteita ja kunnianhimoa. Feminiinisen kulttuurin piirteitä ovat mm. yhteistyö ja turvallisuus (Hofstede 1993: 122). Suomi sijoittuu kaikkein feminiinisimpien maiden joukkoon yhdessä muiden Pohjoismaiden kanssa (liite 3).

Edward T. Hall on esittänyt kommunikoinnin kontekstisuutta koskevan teoriansa, jonka mukaan erikulttuurien, ihmisten ja tilanteiden välillä vallitsee myös selviä viestinnällisiä ilmaisueroja. Kulttuurit voidaan sijoittaa jatkumolle asiayhteydestä riippuviin eli aktiivisen kontekstin kulttuureihin (HC) ja asiayhteydestä riippumattomiin eli passiivisen kontekstin kulttuureihin (LC) (Hall & Hall 1990: 27). Hallin jatkumolla kulttuurit voidaan siis sijoittaa suhteellisiin asemiin toisiinsa nähden sen mukaan onko kyseisessä kulttuurissa tapana ilmaista viestit mahdollisimman perusteellisesti ja suoraan (LC) vai välittykö mahdollisimman paljon informaatiota epäsuorasta muuta kautta niin, että huomattavan paljon informaatiota on luettava rivien välistä (HC).

Toisen määritelmän (Lewis, 1999) mukaan kulttuurien aikakäsityksen voidaan jakaa monokroniseen ja polykroniseen aikakäsitykseen. Monokronisen aikamääritteen mukaan aika on ehtyvä voimavara, jota pitää käyttää järkevästi. Ajan käyttöä suunnitellaan etukäteen, laaditaan aikatauluja ja pyritään tekemään yksi asia kerrallaan. Polykronisen aikamääritteen mukaan aika on väline, jonka avulla pystytään toimimaan tasapainoisesti. Ajankäyttö on joustavaa, jotta voidaan toimia rauhassa.

### ***3.3. Kulttuurierot monikulttuurisen projektitiimin ohjauksessa***

#### **3.3.1. Projektityön peruseriaatteen**

Projektityyppisen työn tekemiseen liittyy jo itsessään sellaisia tekijöitä, joissa saattaa eri kulttuurien välillä olla näkökulmaeroja. Projekteille tyypillisiä piirteitä: tehtävän määräaikaisuus, tehtävän selkeys, tiimityöskentely ja projektityöskentelyssä odotettava itseohjautuvuus saattavat jo itsessään aiheuttaa näkökulmaeroja projektityöskentelyn aikana sekä oppilaiden ja ohjaavan opettajan näkökulmasta. Esim. aikakäsitys projektityyppisen toimintatavan takana on selkeästi monokroninen ja projektien luonteeseen kuuluu, että ajankäyttöä suunnitellaan etukäteen, laaditaan aikatauluja ja

asiat pyritään tekemään yksi kerrallaan. Tämä näkemys ei polykronisesta kulttuurista tulevalta tunnu lainkaan tyypilliseltä työskentelytavalta.

Projektissa suoritettavan tehtävän selkeyteen saattavat vaikuttaa mm. epävarmuuden välttämiseen liittyvät erilaisuudet. Korkean epävarmuuden välttämisen maista tulevat saattavat odottaa hyvin selkeytettyä ja strukturoitua tehtävänantoa, joka on lisäksi annettu kirjallisessa muodossa. Vähäisen epävarmuuden välttämistarpeen kulttuureista tulevat taas puolestaan pystyvät selviytymään ja tarttumaan epäselvään ja avoimemmin strukturoituun tehtävään sen kummemmin ahdistumatta.

### **3.3.2. Odotukset opettajan ja opiskelijan roolista**

Kansainvälisessä projektiryhmässä ryhmän jäsenillä saattaa olla tiettyjä odotuksia ja tarpeita koskien projektipäällikön johtamistapaa sekä yleensä yhteistoimintaa tiimissä. Esim. maskuliinisesta kulttuuriympäristöstä tulevat odottavat johtajat olevan päättäväisempiä ja jämäkempiä kuin feminiinisestä kulttuuriympäristöstä olevat. Pienen valtaetäisyyden kulttuuriympäristöstä tulevat pitävät myös ihanne-esimiestä osaavana ja demokraattisena ja odottavat projektipäällikön kysyvän myös heidän mielipidettään. Suuren valtaetäisyyden kulttuuriympäristöstä tulevat pitävät ihanne-esimiestä enemmänkin hyvätahtoisena itsevaltiaana tai hyvänä isähahmona ja odottavat selviä määräyksiä siitä, mitä tulee tehdä. (Hofstede 1993: 61.) Samantyyppisiä odotuksia on luonnollisesti myös opettajan roolille.

Maskuliinisesta kulttuurisesta tulevat korostavat enemmän suoritusta ja myös työtovereiden välinen kilpailu on hyväksyttyä. Feminiinisestä kulttuurista tulevat arvostavat ryhmän solidaarisuutta ja työelämän laatua yleensä. (Hofstede 1993: 142). Kollektiivisuutta ja yksilöllisyyttä tarkasteltaessa kollektiivisissa kulttuureissa myös työtovereiden kesken ajatellaan me-muodossa kun taas yksilöllisessä kulttuurissa ajatellaan minä-muodossa. Kollektiivisessä kulttuurissa rikkomukset tuottavat häpeää ja sekä omien että ryhmän kasvojen menetyksen. Yksilöllisessä kulttuurissa puolestaan rikkomukset johtavat lähinnä yksilön omaan syyllisyyden tunteeseen ja itsekunnioituksen menettämiseen. (Hofstede 1993: 100.)

Ohjaajan rooliin ja ohjaajan harjoittamaan valvontaan liittyen Hofsteden mukaan vahvat epävarmuuden välttämisen normit tukevat tarvetta lyhyen tähtäimen palautteelle. Suurempi valtaetäisyys tukee puolestaan henkilökohtaisen suunnittelun ohella myös henkilökohtaista valvontaa. Pienemmän valtaetäisyyden kulttuureissa toteutetaan sellaisia valvontajärjestelmiä, jotka perustuvat luottamukseen alaisia kohtaan, suuremman valtaetäisyyden maissa sellaista luottamusta ei ole.

Laihiala-Kankainen (1999) on tutkinut suomalaisen ja venäläisen koulutus- ja opetuskulttuurin kohtaamista. Yksi tutkimuksen keskeisiä tuloksia oli se, että opettajien rooleissa näiden kulttuureiden välillä näytti olevan merkittäviä eroja.

Nämä erot näkyvät sekä opettajien että oppilaiden käytöksessä ja niissä odotuksissa, joita käytökseen kohdistuu. Venäläistä opetuskulttuuria voidaan luonnehtia opettajajohtoiseksi: opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, mitä ja miten opitaan. Opettaja on ennen muuta tiedon antaja ja oppimisen kontrolloija. Oppilas on tiedon vastaanottajan roolissa ja pyrkii suoriutumaan hänelle annetuista tehtävistä. Oppilaalta edellytetään kuuliaisuutta ja kiinnostusta opetettavaan aineeseen, mutta ei itsenäistä ja oma-aloitteista tiedonhakuja. (Laihiala-Kankainen, 1999:210)

Eroja näkyy myös koulukäyttäytymisessä ja luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi suomalaiset vaihto-oppilaat oppivat "kantapään kautta", että venäläistä opettajaa teititellään, hänen puhettaan oppitunnilla ei keskeytetä eikä hänelle esitetä kriittisiä kysymyksiä tai kommentteja. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että venäjänkieliset maahanmuuttajat ovat kokeneet suomalaisen koulun "vapauden" melkoisena kulttuurisokkina. "Vapaus" näyttää merkitsevän heille ennen kaikkea opettajan taholta tulevan kurin ja kontrollin puuttumista. Suurinta ihmetystä venäjänkielisten oppilaiden keskuudessa on herättänyt suomalaisten oppilaiden "epäkunnioittava" suhtautuminen opettajaan. Heidän on erittäin vaikea ymmärtää suomalaisen opettajan "tuttavallista" ja "tasa-arvoista" asennoitumista oppilaisiin. Suomalaiset opettajat puolestaan arvostavat suuresti venäjänkielisten oppilaiden kohteliaisuutta ja hyviä käytöstapoja. (Laihiala-Kankainen, 1999: 209, 211).

Suomalaisessa ja venäläisessä opetuskulttuurissa on eroja myös käsityksissä tiedosta ja sen luotettavuudesta. Suomalaisissa kouluissa korostetaan nykyisin voimakkaasti



kriittisen ajattelun kehittämistä yhtenä tietoyhteiskunnan keskeisenä tavoitteena. Tällainen kriittisyys ei ole perinteisesti kuulunut venäläisen koulun tavoitteisiin (esim. Kozulin 1998, 4). Myös suomalaisten vaihto-oppilaiden kokemusten perusteella näyttää siltä, että venäläisessä koulu yhteisössä uskotaan "oikean tiedon" löytyvän oppikirjoista ja vaihtoehtoisia tiedonhakukanavia esitetään harvoin (Laihiala–Kankainen, 1999).

Laihiala-Kankaisen (1999:213) mukaan suomalaisissa kouluissa suosittu yhteistoiminnallisen oppimisen malli perustuu käsitykseen itseohjautuvasta, autonomisesta oppijasta. Se sopii hyvin länsimaiseen liberaaliin ajattelutapaan, joka korostaa yksilöä toimijana ja demokraattisen yhteiskunnan kulmakivenä, mutta sen soveltaminen muihin kulttuureihin voi olla ongelmallista. Käsitteet oppijakeskeisyys, yksilöllisyys ja autonomia ovat syntyneet erityisessä kulttuurisessa kontekstissa ja niiden tulkinta ja arvostus voi olla hyvin toisenlainen muissa kulttuureissa. Opettajakeskeisyyttä ei siten tule nähdä ehdottomasti huonona oppijakeskeisen metodin vastakohtana, opetustapoja ja tyylejä voidaan pikemminkin tarkastella jatkumona, jonka ääripäät tuskin missään esiintyvät "puhtaassa" muodossa.

Näissä eroavuuksissa voidaan nähdä selviä merkkejä esim. suhtautumisessa valtaan ja auktoriteetteihin. Venäläisten lasten odotetaan tottelevan vanhempiaan ja muita aikuisia ja suhtautuvan heihin kunnioittavasti. Lasten ja vanhempien, myös oppilaiden ja opettajien välillä vallitsee emotionaalinen riippuvuussuhde, joka perustuu yleensä molemminpuoliseen kiintymykseen. Lasten tottelevaisuuteen ja itsekurin kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota sekä perheen että koulun kasvatuksessa. Suomessa kasvatusta ja opetus on selvemmin erotettu toisistaan ja päävastuu kasvatuksesta kuuluu vanhemmille. (Laihiala–Kankainen, 1999:216)

### **3.3.3. Motivointi**

Projektiohjauksessa nousivat esiin Vesterinen (2001:56-57) mukaan projektityöskentelyn motivointi ja työhön sitoutuminen. Kulttuurierojen näkökulmasta ajateltuna ryhmän motivaatiota arvioitaessa Hofstede (1982) selittää mm. epävarmuuden välttämistä ja maskuliinisuuden yhteyttä motivaatioon siten, että epävarmuuden välttämiseksi asetuvat vastakkain menestysmotivaatio ja turvallisuusmotivaatio, äärimmillään ajateltuna toivoi menestyksestä epäonnistumisen

pelkoon. Toisaalta maskuliinisuudessa asettuvat vastakkain minän tarpeet liittymisen tarpeiden kanssa. Näitä vertaamalla Hofstede sai aikaan seuraavan karkean jaon maakohteisista motivointikeinoista:

- USA, Englanti ja niiden siirtomaat: motivointi henkilökohtaisella, yksilöllisellä menestyksellä, hyvinvoinnin, tunnustuksen ja itsensä toteuttamisen muodossa
- Japani, saksankieliset maat, jotkut latinalaiset maat ja Kreikka: motivointi yksilöllisellä, henkilökohtaisella turvallisuudella
- Ranska, Espanja, Portugali, Jugoslavia, Chile ja muita latinalaisia ja aasialaisia maita: motivointi turvallisuuden ja kuulumisen kautta, solidaarisuus ryhmälle on tärkeämpää kuin yksilön hyvinvointi
- Pohjois-Euroopan maat ja Alankomaat: motivointi menestyksen ja kuulumisen kautta, menestystä mitataan osittain kollektiivisena menestyksenä ja ihmissuhteiden ja elinympäristön laatuina. (Hofstede 1982: 255- 257).

### 3.3.4. Konfliktien ratkaisu

Projektien tekemiseen liittyy joukko käytännön vaikeuksia, jotka ovat seurausta projektin luonteesta. Ongelmia voivat aiheuttaa mm. projektiorganisaatioon liittyvät ongelmat, projektijohtamisen ongelmat, ryhmätyön vaikeudet ja aikatauluihin liittyvät ongelmat sekä konfliktit projekteissa.

Oheisessa taulukossa on esimerkinomaisesti esitetty millaisia eroja on amerikkalaisessa ja japanilaisessa kulttuurissa on suhtautumisessa konflikteihin.

Taulukko 1. Konfliktien johtaminen (Swierczek 1994:42).

<u>Mahdollisia konfliktin kohteita</u>	<u>Yhdysvallat</u>	<u>Japani</u>
identiteetti	painottuu minään	painottuu meihin
kasvot	omat	ryhmän
motivaatio	itsenäisyys	yhteistoiminta
konfliktien korostus	suoraa	epäsuoraa
tyyli	kontrolloiva tai yhenottava	avulias tai välttävä
strategia	kilpaileva	yhteistyö
kommunikaatio	suora puhe, tosiasiat	epäsuora puhe, viittaukset
ei-sanallinen viestintä	ilmeistä ja suoraa	epäsuoraa

### 3.3.5. Tiimityöskentely

Ryhmän jäsenten kovin erilaiset kulttuuritaustat ja normit tuottavat yhteistyössä monipuolisempia ratkaisuja ongelmiin, mutta ovat myös vaarassa aiheuttaa enemmän ongelmia kuin melko samanlaiset kulttuuritaustat.

Kulttuurisella monimuotoisuudella on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia ryhmään. Useampaa kansallisuutta sisältävät ryhmät voivat olla tehokkaampia tuottamalla enemmän ja parempia ideoita kuin yksikulttuurisessa tiimissä ilmenisi. Kuitenkin ne voivat tuoda mukanaan myös enemmän kommunikaatiovaikeuksia ja yksilöiden välisiä konflikteja. (Canney Davison 1995:81) Ryhmään osallistuvia ihmisiä ei kuitenkaan todellisuudessa valita heidän kansallisuutena perusteella vaan he osallistuvat ryhmän toimintaan joko asiantuntemuksensa, kokemuksena jne. takia. Adlerin (1986: 111-112) mukaan monikulttuuriset tiimit ovat joko tehokkaampia tai tehottomampia kuin homogeenisen ryhmät, jotka ovat yleensä keskimääräisen tuottavia. tutkimustulokset antavat myös ymmärtää, että mitä monimutkaisempi tiimin tehtävä on teknisesti, sitä enemmän kannattaa hyödyntää monikulttuuristen tiimien tuomaa asiantuntemusta. tiimin tehtävänannon ollessa rutiininomaisempi on selkeästi hyödyllisempää ja tehokkaampaa käyttää etnisesti homogeenisiä tiimejä.

Kansainvälistä työryhmää koottaessa huomioon otettavat seikat voidaan jakaa kulttuurillisiin ja organisationaalisiin seikkoihin. Davisonin (1994) mukaan tällaisia kulttuurillisiä seikkoja ovat:

- ovatko ryhmän jäsenten normit samanlaisia vai eroavatko ne toisistaan paljonkin?
- missä määrin jäsenet ovat halukkaita tuomaan esiin näitä kulttuurillisiä normejaan?
- yhteisen kielen taitaminen
- odotukset ryhmäkäyttämisen ja kommunikointityylit
- johtamistyyli eri kulttuureissa.

Oma äidinkieli on voimakas ja muotoutuva osa kunkin ihmisen kulttuuria. Se on opittu ja samaa kieltä puhuvien kanssa jaettu ja ajan mukana muuttuva sosiaalinen tekijä. Kielen kautta opitaan perinteitä, asenteita ja arvostuksia. Tutkimusten mukaan kansainvälisissä tiimeissä eniten ongelmia kielen kanssa on yleensä sellaisissa ryhmissä,

joissa jokin osapuoli puhuu äidinkieltään. Yhteistä kieltä vieraana kielenään puhuvat jäävät aina heikommalle. (Canney Davison 1995: 160 – 162). Jos mahdollista, tiimin yhteiseksi kieleksi pitäisi valita siis kaikille osallistujille vieras kieli, jolloin kukaan ei pääse hyötymään oman äidinkielen puhumisesta ryhmässä. Canney Davisonin (1995:97) mukaan kansainväliset tiimit ovat sitä tyytyväisempiä toimintaansa mitä samankaltaisempi kielitaito sen jäsenillä on ja mitä tasapuolisemmin jäsenet ryhmän toimintaan osallistuvat.

### 3.3.6. Ohjauskulttuurin eroja

Metsäsen mukaan (2000) kulttuurisesti vaikuttavia ja kulttuuriin liittyviä tekijöitä tulee ohjaustilanteeseen sekä ohjaajan että ohjattavan puolelta. Hän käsittelee länsimaisen kulttuurin ja ei-länsimaisen kulttuuriin liittyviä eroja Suen ja Suen (1990) mallin mukaan:

- yksilöllisyys –yhteisöllisyys: yksilöllisyys on länsimaisen kulttuurin piirre ja ohjaustilanteessa se tarkoittaa yksilöllistä päätöksentekoa sekä yksilöllistä vastuuta. Suurin osa esim. maahanmuuttaja-asiakkaista tulee kulttuurista, joissa painottuu yhteisöllisyys. Ei-länsimaissa kulttuureissa vastuu on jaettua ja yhteisön etu on yksilön edun edellä. Kollektiivisen kulttuurin edustajaa voi tulla väärin tulkituksi ohjaustilanteessa, jos ilmaisee itseään ryhmästään riippuvaisena.
- verbaalinen, emotionaalinen itsensä ilmaiseminen – tunteiden hillitseminen: ohjauksen lähtökohta on puhuminen ja itsensä ilmaiseminen. Verbalisointi korostuu erityisesti pohjoisamerikkalaisessa kulttuurissa. Suomessa taas ymmärretään ja siedetään puhumattomuutta ja hiljaisuutta. Ei-länsimaisesta kulttuurista tullut asiakas voi osoittaa kunnioitusta ohjaajalle olemalla hiljaa. Omien tunteiden ilmaiseminen ei kuulu aasialaiseen kulttuuriin. Ohjaajan tulee ottaa tämä huomioon ohjaustilanteessa.
- tiedostaminen, oivallus, uuden tulkinnan löytäminen (insight) – konkreettiset asiat ja niiden käsittely: oivallus (insight) on terapiassa tapahtuva kokemus tai elämys, jossa asiakkaan kokemat vaikeat asiat tai tilanteet saavat uuden merkityksen. Oivallus liittyy myös koulutukseen ja itsensä tiedostamisen tasoon (Metsänen 2000: 188). Ohjaajan tulee olla tietoinen siitä, että kollektiivisissa kulttuureissa psykologista lähestymistapaa ei arvosteta ja se liitetään usein psykiatriseen sairauteen. Toisesta kulttuurista tullutta asiakasta askarruttavat konkreettiset, arkeen liittyvät asiat.

- avoimuus, intiimisyys – intiimit asiat eivät kuulu vieraille ihmisille: länsimaisessa kulttuurissa arvostetaan avoimuutta ja asioiden avointa käsittelyä. Ohjausteorioissa ohjaajaa nähdään tuovan asioiden käsittelyyn objektiivisuutta, jolloin asiat saavat uudenlaisen näkökulman. Monissa ei-länsimaisissa kulttuureissa henkilökohtaisista asioista ei puhuta vieraiden kanssa, koska ei uskota sen auttavat. Vastavuoroisesti asiakkaat luulevat voivansa kysyä ohjaajaltakin intiimeitä asioita, jos he itse kertovat niitä.
- rationaalinen selitysmalli (syy-seuraus –suhde) – metafyyminen selitysmalli: länsimaisessa kulttuurissa korostetaan rationaalinen (syy-seuraus suhteen perustava suhde) asioiden ja ilmiöiden selitysmalli. Ei-länsimaisissa kulttuureissa asioita ja tapahtumia saatetaan käsitellä myös irrationaalisemmista syistä.
- vapaasti etenevä, strukturoitumaton ohjaustilanne – strukturoitu ohjaustilanne: länsimaisessa ohjauskäytännössä asioita käsitellään vapaamuotoisesti, vältetään suoria ohjeita ja neuvoja, jotta asiakas tekisi itse päätöksen ja sitoutuisi siihen. Kollektiivinen kulttuuri on asiamieskulttuuri, jossa joku hoitaa asioita sinun puolestasi. Tämän kulttuurin edustajat odottavat ohjaajalta suoria vastauksia ja ohjeita. Vastuukin siirretään ohjaajalle. Ohjaajan tulee olla tietoinen, minkälaisesta kulttuurista ohjattava tulee ja ottaa huomioon kulttuuriin liittyviä eroja (Metsänen 2000: 187 – 189).

## 4 Kokemuksia Projektipaja<sup>TM</sup> –työskentelystä

### 4.1. Case Projektipaja<sup>TM</sup>

Projektipaja<sup>TM</sup> on Seinäjoen ammattikorkeakoulun Tekniikan yksikön toteuttama insinöörien (automaatiotekniikka, kone- ja tuotantotekniikka sekä tietotekniikka) koulutusmalli. Projektipajalla on pyritty yrityslähtöisesti vastamaan teknologiateollisuuden tarpeisiin. Konseptia alettiin kehittää vuonna 2006 ja nykyään toiminta on osa Tekniikan yksikön päivittäistä opetustoimintaa. Projektipaja lukuina on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Projektipaja 2008 – 2009.

	1.8.2008 – 31.7.2009	1.8.2007 – 31.7.2009
Yrityksiä	24	30
Projekteja	35	50
Valmistuneet projektit	31	45
Opiskelijoita	139	244
Opintosuorituksia, op	695	1220
Opettajia	9	11

Projektipaja on käytännönläheinen ja aktiivinen projektioppimismalli. Opiskelijatiimit kehittävät teknistä osaamistaan ja projektitaitojaan ratkomalla yritysten tuotannonkehitys- ja tuotekehitysprojekteja. Projektien ohjauksesta vastaavat opettajat ja yritysten edustajat. Projektipajassa opiskelijat oppivat teoriaa ja käytäntöä yrityslähtöisissä projekteissa ja saavat ponnisteluistaan opintosuorituksia.

Projektipajan tavoitteita opetuksessa ovat :

- löytää yhteys opettavien asioiden käytännön välillä
- antaa vaihtelua teoreettisten aineiden opiskelulle, ei saa kuitenkaan korvata tärkeää teoriaopetusta
- tehdään opetuksesta mielenkiintoisempaa

- vähentää opintojen keskeyttämisii
- lisätä opettajien välistä yhteistyötä
- lisätä opettajien ja oppilaiden yhteistyötä
- tukea ja lisätä opettajien ja opiskelijoiden kansainvälistymistä
- muuttaa opetussuunnitelmia työelämän tarpeen mukaan
- insinöörin työtehtäviin tutustuminen ja niiden opettelu
- opiskelijat tutustuvat myös työelämän ”pelisääntöihin” ja kasvattavat työelämä-tietouttaan
- harjoitellaan sitoutumista, vastuunottoa ja pitkäjänteisyyttä
- liittyy Seamk Tekniikan strategiaan linjauksiin: yrityslähtöisyys, opetuksen ja t& k-toiminnan integrointi, yrittäjyys ja kansainvälisyys.

Projekteissa tehdyt tehtävät ovat laajuudeltaan yleensä pienehköjä, esim. esisuunnitelmia tai kartoituksia jonkun ongelman ratkaisua varten. Toimeksiantoja tulee yritykseltä monella tavalla eli esim. yritys ottaa yhteyttä kouluun, opettaja ottaa yhteyttä yritykseen jne. Sopivan toimeksiannon löydyttyä projektiin valitaan opiskelijat eli yleensä opettaja esittelee (”myy”) projektin luokalle ja halukkaat opiskelijat ilmoittautuvat mukaan. Aloituspalaveri pidetään yrityksessä ja opiskelijat ovat mukana sopimuksen allekirjoittamisessa. Tätä kautta opiskelijat sitoutetaan projektiin ja aikatauluun. Projektia suunnitellaan yhdessä opiskelijoiden kanssa ja ryhmälle annetaan tehtäviä seuraavaan palaveriin saakka. Opiskelijat työskentelevät ryhmässä melko itsenäisesti. Yhtenä tavoitteena on ollut, että opiskelijat työskentelevät 3-4 opiskelijan tiiminä, jossa on yksi opiskelijoiden valitsema projektipäällikkö.

Opiskelijat aloittavat projektipajaopinnot 2. vuonna ja niitä jatketaan myös 3. ja 4. vuosikurssin aikana. Suunniteltuihin jaksoihin opiskelijoille varataan lukujärjestykseen aikaa projektityöskentelyyn. Projektipajan täytyy myös joustaa yrityselämän tarpeen mukaan eli palavereja voidaan pitää yrityksille sopivina aikoina. Projekteissa mukana olevat kansainvälisen opiskelijat viipyvät vaihtokorkeakoulussaan yleensä vain yhden lukukauden ja ehtivät osallistua maksimissaan yhden projektipajan työskentelyyn ennen kuin palaavat opiskelemaan takaisin omaan oppilaitokseensa omaan maahansa.

Opettajan rooli on projektipaja – työskentelyssä selkeästi toiminnan koordinoija ja ohjaaja. Opiskelijoiden edellytetään työskentelevän melko itsenäisesti tiimeinä ja opiskelijoiden valitsema projektipäällikkö johtaa tiimin työskentelyä ja toimii yhteyshenkilönä yrityksen edustajaan ja ohjaavaan opettajaan. Opettaja antaa tai hankkii

projektille ohjausta ja/tai ohjaa ryhmää hakemaan itse lisää tietoa sekä tarkkailee koko toimeksiannon etenemistä.

## **4.2. Kokemuksia**

Projektipaja – työskentelyn ohjauksen tarkoituksena on helpottaa ulkomaisten opiskelijoiden sopeutumista monikulttuuriseen projektitiimiin sekä tarjota tuntuma suomalaisen työelämän piirteisiin ja toimintatapoihin ja luonnollisesti tarjota myös suomalaisille opiskelijoille tilaisuuden ns. ”kotikansainvälistymiseen” työskentelyllä yhdessä ulkomaalaisten opiskelijoiden kanssa. Koska kyseessä on kestoaltaan lyhyehkö prosessi, erityisestä kulttuurisesta akkulturaatiosta tai integraatiosta (Berry, Poortinga, Segall 1992) ei kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla monikulttuurisessa tiimissä voida puhua.

Projektipaja – työskentelyä on Seinäjoen ammattikorkeakoulussa toteutettu n. 50 kertaa. Kansainvälisiä opiskelijoita on kuitenkin mukana ollut vain satunnaisesti. Ensimmäinen kokeilu kokonaan ulkomaisia opiskelijoita sisältävästä projektiryhmästä tehtiin keväällä 2009. Tässä ryhmässä mukana oli 3 latvialaista ja 2 virolaista osallistujaa. Haastattelin tästä ryhmästä sähköpostitse yhtä virolaista opiskelijaa.

Osallistuin tarkkailijana syksyn 2010 aikana rakennettuun projektiryhmään, jossa mukana oli suomalaisia, saksalaisia, sveitsiläinen, hollantilainen ja liettualainen opiskelija. Opiskelijat jaettiin projektitiimeihin marraskuun alkupuolella ja ensimmäisillä projektitiimien kokoontumiskerroilla opettaja selvitti tiimeille tehtävän ja ryhmän kokoonpanon.

Ensimmäisessä tiimissä oli mukana 3 suomalaista, 1 sveitsiläinen ja 1 hollantilainen opiskelija. Tämän projektin tarkoituksena oli selvittää mustanitrauksen vaikutuksia työkappaleen ulottuvuuksiin. Toisessa tiimissä mukana oli suomalainen, 2 saksalaista ja yksi liettualainen opiskelija. Tässä projektissa tarkoituksena oli tutkia robotisoituja työstökennoja ja opiskelijoiden tehtävänä oli suunnitella layout ja materiaaliavirran kennoon ja pois kennosta.



Olin mukana 19.11.2010 järjestetyssä informaatiotilaisuudessa, jossa kerroin opiskelijoille monikulttuurisen projektitiimin työskentelystä, kulttuurisista eroavaisuuksista ja suomalaisen työelämän tyypillisistä piirteistä. Opiskelijoiden haastattelut on tehty joulukuun 2010 – helmikuun 2011 välisenä aikana. Oppilaille esitetyt kysymykset käsittelivät projektitiimin toimintaa sekä opettajan ohjausta (sekä yksilö- että ryhmäohjausta) ja oppilaiden positiiviseksi ja negatiiviseksi kokemia asioita näihin liittyen.

#### 4.2.1. Opettajan näkökulma

Projektipajatyöskentelyssä mukana olleen opettajan kokemukset ja kysymykset toimivat lähtölaukauksena tämän työn tekemiselle. Opettaja koordinoi keväällä 2010 tiimiä, jossa oli mukana pelkästään 5 kansainvälistä opiskelijaa, ei suomalaisia opiskelijoita. Hänen mukaansa projekti, jossa on pelkästään kansainvälisiä opiskelijoita, tuntui helpoimmalta tavalta aloittaa tämän tyyppistä työskentelyä. Opettajan kannalta hän sai rauhassa ottaa tuntumaa opiskelijoihin ja toisaalta opiskelijat saivat edetä rauhassa eteenpäin ilman, että suomalaiset opiskelijat lähtevät viemään projektia eteenpäin liian nopeasti mm. kielen takia.

Esille kuitenkin tuli paljon kysymyksiä mietittäväksi sellaisiin projekteihin, joissa on mukana sekä suomalaisia että ulkomaalaisia opiskelijoita. Esim.

- onko parempi, että mukana tiimissä on sekä suomalaisia että ulkomaalaisia kuin pitää ulkomaalaisia omassa ryhmässään?
- onko parempi ottaa mukaan yhteisiin projekteihin mukaan ”kokeneempia” suomalaisia kuin kokemattomia?
- millä keinoilla tiedotetaan suomalaisille opiskelijoille yhteisestä projektista: korostetaanko haastavaa tehtävää tässä yhteistyössä vai hienoa tilaisuutta saada kansainvälistä projektinhoitokokemusta?
- mikä on yhteinen kieli? Käytetäänkö englantia vai esimerkiksi liettualaisten ja virolaisten kanssa suomea, jota he haluaisivat oppia enemmän?

Opettajalla oli positiivisia kokemuksia siitä, että projekti otetaan alussa hyvin haltuun.

*”Projektin alku on vaikuttanut monta kertaa paljon projektin etenemiseen ja tulokseen. Jos alku on mennyt hyvin, niin yleensä projekti onnistuu tavoitteessaan. Jos opiskelijoille on osannut antaa alussa sopivasti tietoa, määräyksiä ja suunnitteluvapautta niin se on vaikuttanut positiivisesti.”*

Opettajalla oli myös hyviä kokemuksia siitä, että projektiryhmälle asetetaan selkeä päämäärä ja raportointitapa eli projektiryhmän tulee raportoida projektin kulku ja tulokset kirjallisessa muodossa ja esittää tulokset muulle lähiryhmälle.

Toisen opettajan mukaan erilaisia haasteita matkan varrella aina ilmenee. Hän oli kokenut ulkomaalaisten opiskelijoiden ”käyttäneen hyväksi” suomalaisen oppilaitoskulttuurin antamaa vapautta ja opettajan ohjaavaa roolia työskentelyn aikana. Toinen seikka joka tuli esiin oli, että ulkomaalaisilla opiskelijoilla tuntui aluksi olevan aika korkea kynnyks lähestyä opettajaa, jos joku tehtävänannossa jäi epäselväksi. Kun kommunikaatiokanava joko fyysisesti tai sähköpostilla saatiin auki, opettaja pystyi antamaan ohjausta työn suuntaamisesta ilman sen kummempia ongelmia.

#### **4.2.2. Projektitiimin kokemuksia**

Poikkeuksetta kaikki haastatellut ulkomaiset opiskelijat pitivät erittäin positiivisena mahdollisuutta osallistua projektityyppiseen työskentelyyn. Oheisessa vastauksessa virolainen opiskelija korosti myös henkilökohtaisen vastuunottamisen merkitystä annetusta tehtävästä:

*”As we do not have this kind of opportunities in Estonia, this project was really something new and gave me better overview about what is right now important in production. Doing something personally for the company makes you feel more responsible for what you do.”(virolainen opiskelija)*

Samoin myös mahdollisuutta työskennellä kansainvälisessä tiimissä arvostettiin. Tärkeänä pidettiin sitä, että tiimissä työskenteleviä ja heidän ajattelumaailmaansa opittaisiin tuntemaan.

*”If you only work with the Germans you have similar way of thinking and in a way you’ll always be understood but you get similar ideas. If you have to work with the guys from Nigeria they have different time schedule etc. If you know they way of thinking you can find other solutions.” (saksalainen opiskelija)*

*”You have to get to learn to know the people before you can start the task. Sometimes you have different opinions but it’s normal” (saksalainen opiskelija)*

Opettajan roolia prosessin aikana pidettiin pääasiassa työssä eteenpäin suuntaavana ja pääasiassa tehtävän täsmennyt tapahtui alkuunpääsyn jälkeen kohdeyrityksen kanssa:

*“At first we had many questions about what we need to do exactly. So the teacher answered some questions and have some hints, where to find basic stuff. During the process teacher was like the psychologist who never told us what to do exactly, but gave us hints and checked our work.”(virolainen opiskelija)*

*“Kokemukseni mukaan opettaja jää taka-alalle aloituspalaverin jälkeen, koska yritykseltä saa suurta tukea ja neuvoja.” (suomalainen opiskelija)*

Projektipäällikön rooli projektin aikana oli merkittävä. Projektipäälliköt kokivat tiimin motivoinnin ja yhteen suuntaan menemisen välillä vaikeaksi:

*”It is not easy to be the project manager if you don’t know the people you are working with. It is hard to find the cookie for others. Especially when they are not interested in the subject.”(virolainen opiskelija)*

*“As I was the non-voted leader, I felt maybe bigger pressure on my shoulders. We had meetings, and very frequently before presentations. It was me who gave the tasks, what people should do. I gave them the basic idea, how the structure should look a like and their work was to find information and write it down in their own words. There came lots of copied text and after that I was rather strict. But finally I made most of the work for the project and Tambet helped my to but it together. For my it was deeply instructive and I enjoyed this work. Sometimes you just have to trust people!” (virolainen opiskelija)*

*”kansainvälisessä projektissa ainoa negatiivinen piirre oli, että ylitseni ”jyrättiin”, vaikka olin projektipäällikkö ja täten vastuussa projektin onnistumisesta. Toki projektiaika oli tavallista lyhyempi, joten yhteiset palaverit jäivät vähiin, mutta koen silti, ettei mielipidettäni otettu tarpeeksi (juuri ollenkaan) huomioon. (suomalainen opiskelija)*

*”saksalaiset ryhmän jäsenet työskentelivät keskenään ja sulkivat minut ulkopuolelle. He miettivät todella suuria kokonaisuuksia ja minä mietin pieniä yksityiskohtia, jolla heidän suunnitelmansa saataisiin siirrettyä haaveista todellisuuteen.” (suomalainen opiskelija)*

On siis myös huomioitava, että projektitiimin jäsenet saattavat olla ryhmässä erilaisessa asemassa, joku toimii projektipäällikkönä ja muut ryhmän jäseninä. Tiimissä saattaa olla erilaisia odotuksia projektipäällikön roolia kohtaan ja projektipäällikkö voi joutua ottamaan roolissaan myös aika tiukan johtajan roolin. Toisaalta opiskelijat myös tuntuivat ymmärtävän tämän:

*”Yes she was very strict but I think it was good. We actually asked something directly from the company and then she told us it is not something we do because it’s her job. And I think it was good that she did it. It was not something we do.” (saksalainen opiskelija)*

Joitakin eroavaisuuksia oli nähtävillä siinä, miten ja millaista tietoa ja ohjeistusta opiskelijat toivoivat projektiin liittyen saavansa ja siitä millaisena projektityöskentely nähtiin:

*”I’m missing a lot of information. What is a goal to making this parts.”  
(hollantilainen opiskelija)*

*“We have every week goals for next week. It is not so structured way to work, lot’s of changes going on. (sveitsiläinen opiskelija)*

*“We keep the task very open. Anyway we were able to make our own suggestions and in a way we were able to make our own mistakes. In Germany we are more depend on the teacher and the issue and the problem.”  
(saksalainen opiskelija)*

Yrityksen kanssa sujunutta yhteistyötä opiskelijat pitivät erittäin hyvänä. Ulkomaalaiset opiskelijat olivat jopa hivenen yllättyneitä siitä avoimuudesta ja luottamuksellisuudesta, jolla asioita opiskelijoille yrityksissä kerrottiin ja näytettiin:

*”We got very useful company visit. They show us the places and show us what we are doing. They told us what can go wrong so it was more the step between drawing and the parts.”(hollantilainen opiskelija)*

*“It was very good. Actually after that you know what you have to do. We discussed with the workers who work the machines and they know the real problems!”(saksalainen opiskelija)*

*“They were quite trusting. they know how to work with the machinery and they stop when we ask how the robot works. It was really relaxing atmosphere.  
(liettualainen opiskelija)*

*“Olen aiemmin tehnyt ns. tavallisen projektin samaan yritykseen, joten yhteydenpito oli helppoa. Vaihtelimme paljon sähköposteja yrityksen yhteyshenkilön kanssa ja hän vastaili nopeasti ja asiallisesti.” (suomalainen opiskelija”*

Vastauksista on luettavissa erilaisia kulttuureiden välisiä eroavaisuuksia ainakin suhtautumisessa valtaetäisyyteen, projektipäällikön ja muiden tiimin jäsenten välisiin tehtäviin ja rooleihin sekä ohjeiden ja työskentelyn strukturointiin.

## 5 Toimintasuosituksia kansainvälistä projektiryhmää ohjauvalle opettajalle

Tässä kappaleessa esitetyt toimintasuositukset perustuvat sekä edellisten kappaleiden teoriamalleihin sekä monikulttuurisessa tiimissä toimineiden opiskelijoiden ja toimintaa ohjanneiden opettajien haastatteluihin. Selkeyden vuoksi olen jakanut toimintaohjeet kolmeen osioon; 1) projektin alussa 2) projektin aikana ja 3) projektin lopussa tapahtuvaan ohjaukseen.

### 1. Projektia muodostettaessa ja projektin alussa

- luo sekä omaa että opiskelijoiden tietoisuutta kulttuureiden välisistä eroavaisuuksista ja monikulttuuriseen tiimityöhön osallistuvien opiskelijoiden taustoista
- jos joudut tekemään kieleen liittyviä valintoja, yleensä vieras kieli on kaikille tiimin jäsenille paras vaihtoehto
- jos kyseessä on rutiininomainen tehtävä, hyödyllisempää ja tehokkaampaa on rakentaa etnisesti homogeenisiä tiimejä, jos taas tehtävä on teknisesti monimutkainen, monikulttuurinen tiimi toimii paremmin
- ohjeista ja strukturoi tehtävä mahdollisimman selkeästi, tehtävien anto myös kirjallisesti saattaa vähentää kieliongelmienv syntymistä
- luo opiskelijoille mahdollisuuksia tietojen täsmentämiseen ja lisäkysymysten tekemiseen ja tee kynnys yhteydenottoon opettajaan päin mahdollisimman helpoksi
- panosta ja luo edellytyksiä monikulttuurisen tiimityön aloittamiselle, esim. tutustuta tiimin jäsenet toisiinsa ja luo edellytyksiä tiimiytymisen aloittamiseksi
- asettakaa tiimin kanssa välitavoitteita

### 2. Projektin aikana

- anna tukea ja motivoi tarvittaessa
- huomioi, että tiimin projektipäällikkö saattaa tarvita erityyppistä tukea kuin tiimin muut jäsenet ja että projektipäällikön rooliin tiimissä voi kohdistua erilaisia odotuksia
- tarkkaille välitavoitteiden saavuttamista, huomioi, että kansainvälinen tiimi saattaa tarvita enemmän tukea ja ohjeistusta kuin suomalainen ryhmä
- puutu ristiriitoihin ja konflikteihin tarvittaessa

### 3. Projektin päättyessä

- sovi tulosten esittelystä ja raportoinnin muodosta opiskelijoiden kanssa
- mieti miten annat palautetta, yksilö vs. tiimipalaute
- kerää kokemukset ja palaute ohjauksen tehostamiseksi jatkossa

## 6 Yhteenveto

Tässä kehittämishankkeessa on käsitelty monikulttuurisen projektitiimin työskentelyä ja projektitiimin ohjausta. Projektityyppistä työskentelyä tarkasteltiin projekteille tyypillisten piirteiden ja projektioppimisen ohjausmallin kautta. Monikulttuurisen projektitiimin ohjausta tarkasteltiin monikulttuuriselle tiimeille tyypillisten kulttuurienvälisen eroavaisuuksien kautta ja opettajan ja oppilaan välisen ohjausprosessin kautta.

Työn teoreettinen osuus perustuu keskeisiin projekteista ja kulttuurienvälisistä eroavaisuuksista kirjoitettuun kirjallisuuteen. Empiirisessä osuudessa on kerätty Seinäjoen Ammattikorkeakoulun Tekniikan yksikössä järjestettävään Projektipaja<sup>TM</sup> –toimintaan osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia. Työn tuloksena syntyi projektin eri vaiheisiin painottuvia toimintasuosituksia, joita monikulttuurisia projektitiimejä ohjaava opettaja voi ottaa ohjaustyössään huomioon.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun tavoitteena on laajentaa projektityyppistä toimintaa myös muihin yksiköihin Tekniikan yksikön lisäksi. Tässä työssä ollaan vasta alussa ja toivottavasti tämä työ toimii ensimmäisenä lähtölaukauksena monikulttuuristen projektitiimien ohjauksen kehittämiseen. Jatkotoimenpiteitä voisivat olla esim. opettajien kouluttaminen monikulttuuristen tiimien ohjaukseen, opas/ohjekirjanen kulttuurista eroavaisuuksista ja monikulttuurisen tiimin toiminnasta sekä opettajille että ryhmässä työskenteleville opiskelijoille.

## Lähteet

- Adler, Nancy J. 1986. *International Dimensions of Organizational Behavior*. PWS-Kent Publishing Company.
- Berry, J.W., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. 1992. *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canney Davison, Sue 1995. *Intercultural Processes in Multinational Teams*. Doctoral Thesis. London Business School.
- Davison, Sue 1994. *Creating a High Performance International Team*. *Journal of Management* 13:2, 81-90.
- Gay, G. 1995. *Mirror Images on Common Issues: Parallels between Multicultural Education and Critical Pedagogy*. Teoksessa Sleeter, C.E.&McLaren, P. (toim.). *Multicultural Education. Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York: State University of New York Press.
- Hall, Edward T. & Hall, Mildred R. 1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press Inc.
- Hofstede, Geert 1982. *Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hofstede, Geert 1993. *Kulttuurit ja organisaatio, Mielen ohjelmointi*. Juva: WSOY.
- Jain, Subhash. C. 1987. *International marketing management*. Second edition. Boston: Kent Publishing Company.
- Kerzner, Harold 1995. *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling and Controlling*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka. 1999. *Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa*. Teoksessa S.Laihiala-Kankainen, I.P. Lysakova & S.A. Rasetina (toim.) *Perspektiivejä - kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lairio, Marjatta, . & Puukari, Sauli (toim.) 2001. *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lewis, Richard 1999. *Cross cultural communication: a visual approach*. Hampshire: Transcreen Publications.
- Metsänen, Riitta 2000. *Monikulttuurinen ohjaus*. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spanger, T (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Nissilä Pia., Lairio Marjatta 2005. Multicultural counselling competencies – training implications for diversity-sensitive counselling. Teoksessa Launikari, M. Puukari, S. (Eds).. Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical foundations and Best Practices in Europe. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Pelin, Risto 1988. Projektin suunnittelun ja valvonnan menetelmät. Insinööritieto Oy. Jyväskylä: Gummerus Oy Kirjapaino.
- Ruuska, Kai 2001. Projekti hallintaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sell, Markus 1975. Projektin ohjaus. Tietojenkäsittelyliiton julkaisu no 31. Salo: Sasapaino.
- Sue, Derald W. & Sue, David 1990. Counseling the Culturally Different. Theory and Practice. USA, A Wiley-Interscience Publication.
- Swierczek, Fredrik W. 1994. Culture and Conflict in Joint Ventures in Asia. International Journal of Project Management 12:1, 39-47.
- Trompenaars, Fons 1993. Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business: London: The Economist Books.
- Vesterinen, Pirkko 2001. Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



## Liitteet

**Liite 1: Valtaetäisyysindeksi ja epävarmuuden välttämisindeksi****Taulukko 3. Valtaetäisyysindeksi (Hofstede 1993: 46).**

**Taulukko 2.1. Valtaetäisyysindeksi (VEI) 50 maassa ja kolmella maantieteellisellä alueella.**

Sija-luku	Maa tai alue	Valtaetäisyysindeksi (VEI)	Sija-luku	Maa tai alue	Valtaetäisyysindeksi (VEI)	Sija-luku	Maa tai alue	Valtaetäisyysindeksi (VEI)
1	Malesia	104	18/19	Turkki	66	37	Jamaika	45
2/3	Guatemala	95	20	Belgia	65	38	Yhdysvallat	40
2/3	Panama	95	21/23	Itäinen Afrikka	64	39	Kanada	39
4	Filippiinit	94	21/23	Peru	64	40	Hollanti	38
5/6	Meksiko	81	21/23	Thaimaa	64	41	Australia	36
5/6	Venezuela	81	24/25	Chile	63	42/44	Costa Rica	35
7	Arabimaat	80	24/25	Portugali	63	42/44	Länsi-Saksa	35
8/9	Equador	78	26	Uruguay	61	42/44	Iso-Britannia	35
8/9	Indonesia	78	27/28	Kreikka	60	45	Sveitsi	34
10/11	Intia	77	27/28	Etelä-Korea	60	46	Suomi	33
10/11	Länsi-Afrikka	77	29/30	Iran	58	47/48	Norja	31
12	Jugoslavia	76	29/30	Taiwan	58	47/48	Ruotsi	31
13	Singapore	74	31	Espanja	57	49	Irlanti	28
14	Brasilia	69	32	Pakistan	55	50	Uusi Seelanti	22
15/16	Ranska	68	33	Japani	54	51	Tanska	18
15/16	Hongkong	68	34	Italia	50	52	Israel	13
17	Kolumbia	67	35/36	Argentiina	49	53	Itävalta	11
18/19	Salvador	66	35/36	Etelä-Afrikka	49			

**Taulukko 4. Epävarmuuden välttämisindeksi (Hofstede 1993: 164)**

**Taulukko 5.1. Epävarmuuden välttämisindeksi (EVI) 50 maassa ja kolmella maantieteellisellä alueella.**

Sija-luku	Maa tai alue	EV-pistemäärä	Sija-luku	Maa tai alue	EV-pistemäärä	Sija-luku	Maa tai alue	EV-pistemäärä
1	Kreikka	112	19	Israel	81	37	Australia	51
2	Portugali	104	20	Kolumbia	80	38	Norja	50
3	Guatemala	101	21/22	Venezuela	76	39/40	Etelä-Afrikka	49
4	Uruguay	100	21/22	Brasilia	76	39/40	Uusi Seelanti	49
5/6	Belgia	94	23	Italia	75	41/42	Indonesia	48
5/6	Salvador	94	24/25	Pakistan	70	41/42	Kanada	48
7	Japani	92	24/25	Itävalta	70	43	Yhdysvallat	46
8	Jugoslavia	88	26	Taiwan	69	44	Filippiinit	44
9	Peru	87	27	Arabimaat	68	45	Intia	40
10/15	Ranska	86	28	Equador	67	46	Malesia	36
10/15	Chile	86	29	Länsi-Saksa	65	47/48	Iso-Britannia	35
10/15	Espanja	86	30	Thaimaa	64	47/48	Irlanti	35
10/15	Costa Rica	86	31/32	Iran	59	49/50	Hongkong	29
10/15	Panama	86	31/32	Suomi	59	49/50	Ruotsi	29
10/15	Argentiina	86	33	Sveitsi	58	51	Tanska	23
16/17	Turkki	85	34	Läntinen Afrikka	54	52	Jamaika	13
16/17	Etelä-Korea	85	35	Hollanti	53	53	Singapore	8
18	Meksiko	82	36	Itäinen Afrikka	52			

## ***Liite 2: Yksilöllisyysindeksi***

**Taulukko 5.** Yksilöllisyysindeksi (Hofstee 1993:81).

Taulukko 3.1. Yksilöllisyysindeksi (YI) 50 maassa ja kolmella maantieteellisellä alueella.					
Sija-luku	Maa tai alue	YI-pistemäärä	Sija-luku	Maa tai alue	YI-pistemäärä
1	Yhdysvallat	91	28	Turkki	37
2	Australia	90	29	Uruguay	36
3	Iso-Britannia	89	30	Kreikka	35
4	Kanada	80	31	Filippiinit	32
5	Hollanti	80	32	Meksiko	30
6	Uusi Seelanti	79	33/35	Itäinen Afrikka	27
7	Italia	76	33/35	Jugoslavia	27
8	Belgia	75	33/35	Portugali	27
9	Tanska	74	36	Malesia	26
10/11	Ruotsi	71	37	Hongkong	25
10/11	Ranska	71	38	Chile	23
12	Irlanti	70	39/41	Läntinen Afrikka	20
13	Norja	69	39/41	Singapore	20
14	Sveitsi	68	39/41	Thaimaa	20
15	Länsi-Saksa	67	42	Salvador	19
16	Etelä-Afrikka	65	43	Etelä-Korea	18
17	Suomi	63	44	Taiwan	17
18	Itävalta	55	45	Peru	16
19	Israel	54	46	Costa Rica	15
20	Espanja	51	47/48	Pakistan	14
21	Intia	48	47/48	Indonesia	14
22/23	Japani	46	49	Columbia	13
22/23	Argentiina	46	50	Venezuela	12
24	Iran	41	51	Panama	11
25	Jamaika	39	52	Equador	8
26/27	Brasilia	38	53	Guatemala	6
26/27	Arabimaat	38			

### *Liite 3: Maskuliinisuusindeksi*

**Taulukko 6.** Maskuliinisuusindeksi (Hofstede 1993: 124).

Taulukko 4.1. Maskuliinisuusindeksi (MAI) 50 maassa ja kolmella maantieteellisellä alueella.								
Sija-luku	Maa tai alue	MA-pistemäärä	Sija-luku	Maa tai alue	MA-pistemäärä	Sija-luku	Maa tai alue	MA-pistemäärä
1	Japani	95	18/19	Hongkong	57	37/38	Espanja	42
2	Itävalta	79	20/21	Argentiina	56	37/38	Peru	42
3	Venezuela	73	20/21	Intia	56	39	Itäinen Afrikka	41
4/5	Italia	70	22	Belgia	54	40	Salvador	40
4/5	Sveitsi	70	23	Arabimaat	53	41	Etelä-Korea	39
6	Meksiko	69	24	Kanada	52	42	Uruguay	38
7/8	Irlanti	68	25/26	Malesia	50	43	Guatemala	37
7/8	Jamaika	68	25/26	Pakistan	50	44	Thaimaa	34
9/10	Iso-Britannia	66	27	Brasilia	49	45	Portugali	31
9/10	Länsi-Saksa	66	28	Singapore	48	46	Chile	28
11/12	Filippiinit	64	29	Israel	47	47	Suomi	26
11/12	Kolumbia	64	30/31	Indonesia	46	48/49	Jugoslavia	21
13/14	Etelä-Afrikka	63	30/31	Läntinen Afrikka	46	48/49	Costa Rica	21
13/14	Equador	63	32/33	Turkki	45	50	Tanska	16
15	Yhdysvallat	62	32/33	Taiwan	45	51	Hollanti	14
16	Australia	61	34	Panama	44	52	Norja	8
17	Uusi Seelanti	58	35/36	Iran	43	53	Ruotsi	5
18/19	Kreikka	57	35/36	Ranska	43			