

KANSAINVÄLISET MAKSUVELVOITTEISET TURUN YLIOPISTON OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Opiskelijoiden opiskelustrategioita, heidän tulkintoja
opiskelua tukevasta opiskeluympäristöstä ja kokemuksia
Turun yliopiston oppimisympäristöstä

Teija Kourujärvi
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Koulutussosiologian ja
-politiikan maisteriohjelma
Toukokuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on
tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TEIJA KOURUJÄRVI: Kansainväliset maksuveloitteiset Turun yliopiston oppimisympäristössä. Opiskelijoiden opiskelustrategioita, heidän tulkintoja opiskelua tukevasta opiskeluympäristöstä ja kokemuksia Turun yliopiston oppimisympäristöstä.

Pro gradu -tutkielma, 132 sivua, 24 liitesivua.
Toukokuu 2020

Tiivistelmä

Suomalaisen koulutuksen hyvä maine maailmalla johti Suomenkin haluamaan siivua koulutusviennistä ja myymään koulutusosaamista. Myös Turun yliopiston englanninkieliselle maisterikoulutukselle asetettiin lukukausimaksut EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleille opiskelijoille 1.8.2017 alkaen. Tämän vuoksi tuli aiheelliseksi selvittää, minkälaisia kokemuksia kansainvälisillä maksuveloitteisilla opiskelijoilla oli vuoden opiskelun jälkeen Turun yliopiston oppimisympäristöstä.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla seitsemää vapaaehtoisesti ilmoittautunutta opiskelijaa, jotka saivat puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kertoa itselleen merkityksellisiä asioita. Tutkimus kiinnittyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jossa korostetaan tutkittavien kokemusten merkitystä ja niiden tulkintaa. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisesti sisältöanalyysillä, missä korostetaan tutkittavien kokemusten merkitystä ja niiden tulkintaa. Tutkimuksen tuloksena syntyi haastateltavien yksilölliset profiilikuvat (liite 3) ja niiden pohjalta rakentuva yleinen verkosto: 1) miksi Suomeen ja millaisin odotuksin, 2) tulkinta itsestä oppijana ja 3) näkemys Turun yliopiston oppimisympäristöstä.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan sanoa, että opiskelupaikan valintaan vaikutti Suomen koulutuksen maine ja kurssitarjonta sekä rahoitus, kuten stipendi. Kansainväliset, maksuveloitteiset opiskelijat olivat motivoituneita, huolehtivat hyvinvoinnistaan, omasivat metakognitiivisia taitoja, tunnistavat omat oppimistyylinsä, opiskeluorientaationsa ja hyödynsivät monipuolisesti opiskelustrategiaansa.

Haastateltavat kuvasivat hyvän oppimisympäristön avoimena, aktiivisena ja vuorovaikutteisena, mikä tukee oppimista, hyödyntää asiantuntijuutta ja kannustaa kokeilemaan, myös tekemään virheitä. Turun yliopiston oppimisympäristöön oltiin pääasiassa tyytyväisiä, mutta muutamia kehityskohteitakin tutkimuksessa tuli esiin, kuten opiskelijoiden kuvaamat haasteet opetuksen, teknologian, vuorovaikutuksen suhteen. Kuvailuissa opettajien substanssiosaamista kehuttiin mutta motivaatiota arvosteltiin, teknologia koettiin ajanmukaiseksi muttei täysin käyttäjälähtöiseksi ja suomalaiset kuvailtiin ystävällisinä mutta etäisinä.

Turun yliopiston oppimisympäristön kehitysehdotuksiksi haastateltavien kuvauksissa nousivat muun muassa toiveet uusista opetusmuodoista ja -välineistä opettajien monotonisten luentojen elävöittämiseksi, tutor- ja ohjaustoiminta yksilöllisemmäksi, jaetun asiantuntijuuden lisääminen ja kansainvälisten opiskelijoiden lisääminen kansainvälisiin ohjelmiin sekä yhteisöllisen kansainvälistymisen, kuten vuorovaikutuksen myös yliopiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa, lisääminen.

Tutkimustulokset osoittivat, että kansainväliset opiskelijat ovat arvokas lisä oppimisympäristölle, sillä heillä on paljon asiantuntijuutta, jota voi hyödyntää muun muassa kotikansainvälistymisessä ja parhaiden käytäntöjen kehittämisessä ja jakamisessa. Toivottavaa olisikin, että Turun yliopisto ja muutkin korkeakoulut käyttäisivät tutkimustuloksia hyödyksi kansainvälisen opetuksen ja vuorovaikutuksen kehittämisessä.

Avainsanat: kansainväliset opiskelijat, lukukausimaksu, stipendi, motivaatio, osaaminen, opiskelustrategia, oppimisympäristö

Kiitokset

Pro graduni kirjoittaminen on ollut pitkä ja opettavainen prosessi, ja kasvatustieteen näkökulmasta oppiminen onkin opiskelun tavoite osaamisen rinnalla.

Kansainvälisten opiskelijoiden kokemukset Turun yliopistossa olivat alusta asti mielenkiintoni kohde. Esiymmärryksenä tässä tutkimuksessa hyödynsin omia kansainvälisiä opiskelu- ja työharjoittelukokemuksiani ja vertailin niiden samankaltaisuuksia muiden tutkimusten ja Turun yliopiston kansainvälisten opiskelijoiden kokemusten kanssa. Tästä tutkimuksesta ja näistä haastateltavien kokemuksista voisi löytyä kehityskohteita ja parhaita käytäntöjä mihin koulutukseen tahansa.

Uusliberalismi ja suomalaisen koulutuksen maailmalaajuinen hyvä maine toivat halun saada siivu koulutusmarkkinoista lukukausimaksujen avulla. Muutokset Suomen lainsäädännössä olivat nopeita, ja lopulta päädyttiin maksulliseen maisterikoulutukseen EU/ETA -maiden ulkopuolisille opiskelijoille. Minulle tämä merkitsi jo kirjoitetun tekstin muokkaamista uudelleen ja uudelleen ja lopulta kvantitatiivisesta analyysistä kvalitatiiviseen vaihtamista, jolloin kohderyhmäkin muuttui. Professori Risto Rinne oli tässä turbulenssissa aktiivisesti mukana niin Turun yliopiston tutkimuksissa kuin graduohjaajanakin. Hän kannusti minua jo vuonna 2016 sanoen, että työni on kirjoittamista vaille valmis. Risto on kuin Rokan Antti: ”huumormiehii”.

Metodiksi valitsin Rauno Huttusen innoittamana fenomenologisen analyysin, sillä se antaa parhaiten *äänen* haasteltaville. Juhani Tähtinen lupautui toiseksi graduohjaajaksi ja osallistui aktiivisesti työni loppuun saattamiseen. Hän ohjasi karsimaan erittäin laajaksi kertyneestä aineistosta kapeamman näkökulman ja ehdotti myös tutkimustuloksen näkökulman tarkennusta, toisin sanoen taas uudelleen kirjoittamista. Fenomenologisessa analyysissä edetään aineiston ehdoilla, ja näiden muutosten avulla haastateltavien kokemukset pääsivät selkeämmin esiin. Tässä prosessissa keskustelut Juhaniin kanssa kannustivat jatkamaan, kun usko omaan taitoihin loppui.

Tinkimättömälle gradunkirjoittajalle Juhani oli loistava ohjaaja, empaattinen ja vaativa. Hän sai yrittämään uudelleen ja uudelleen, kunnes loppu häämötti. Ja vielä toivottomalta tuntuvan oikoluvun ja loppuviilauksenkin aikana hän innosti, mutta myös asiantuntevasti laitti pisteen työlle. Juhania kuvaan mittaamattoman arvokkaaksi työntekijäksi Turun yliopistolle.

Kuten tässä tutkimuksessakin tulee esiin, Turun yliopistossa on hyviä pedagogeja, aktiivisia ja kannustavia opettajia, ja yksi näistä huippuopettajista on Tiina Tuijula, joka oli proseminariohjaajani ja vielä pro gradunkin aikana kannusti, antoi vinkkejä ja materiaalia luettavaksi. Eikä Tiina ole ainoa, muutkin ovat antaneet kirjojaan lainaksi, ehdottaneet lisälukemista ja kannustaneet monin tavoin. Kaiken kaikkiaan koen olevani etuoikeutettu opiskelija saadessani opiskella Turun yliopistossa.

20.5.2020 COVID-19 karanteenissa
Teija Kourujärvi

Sisällys

1. JOHDANTO	7
2. GLOBAALIT KOULUTUSMARKKINAT JA KORKEAKOULUJEN MUUTTUVAT KOULUTUSTARJONNAT	10
2.1 Suomalaiset yliopistot ja uudet haasteet ja odotukset.....	12
2.2 Kansainvälisen opiskelun lisääntyminen ja yliopistot.....	16
2.3 Kansainvälinen opiskelu Suomessa.....	18
2.3.1 lukukausimaksujen perimisen ongelma Suomessa.....	21
2.3.2 Kansainvälisyys ja kotikansainvälisyys Turun yliopistossa.....	24
2.4 Aikaisemmat tutkimukset Suomessa opiskelleista korkeakouluopiskelijoista	25
3. OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	32
3.1 Oppimisen keskeisiä tekijöitä	37
3.1.1 Motivaatio	38
3.1.2 Metakognitio	39
3.1.3 Teknologia	40
3.1.4 Sosiaaliset prosessit.....	41
Yleisesti – lopuksi	43
3.2 Yliopistot, erityisesti Turun yliopisto, ja oppimisympäristöt	44
3.2.1 Yleisesti.....	45
Yliopistopedagogiikka Turun yliopistossa	47
3.2.2 Yrittäjyysopetus, Monelle-klinikkaopetus ja Brahea-keskus.....	48
4. TUTKIMUKSEN KYSYMYKSET, TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT	50
4.1 Kokemusten tutkiminen.....	51
4.2. Aineiston keruu haastattelemalla.....	54
4.3 Tutkimusaineiston analyysi ja sen eri vaiheet.....	57
Tulkinnan kuvaus.....	59
4.4. Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset	64
5. TULOSOSA:.....	68
KANSAINVÄLISTEN OPISKELIJOIDEN YKSILÖLLISET JA YLEISET MERKITYSVERKOSTOT	68
5.1 Haastateltavien yksilökohtaiset merkitysverkostot (tulososio I).....	68
5.2 Haastateltavien yleiset merkitysverkostot (tulososio II)	70
5.2.1 Miksi Suomeen, Turun yliopistoon ja millaisin odotuksin	70
Yhteenveto asetelma opiskelupaikan valinnan suhteen	73
5.2.2 Opiskelijoiden oma tulkinta itsestä oppijana ja oman oppimisen	73
itsereflektiovalmiudet.....	73
5.2.2.1 Oma oppimistyyli; viimehetken opiskelijoista monialaisiin ja syvällisesti oppijoihin	74
5.2.2.2 Monenlaisten oppimismuotojen hyödyntäminen.....	75
5.2.2.3 Tietoisuus omasta opiskeluorientaatiosta, -tavoista ja oppimisesta (metakognitio).....	77
Yhteenveto asetelma opiskelijoiden tulkinnasta itsestä opiskelijana ja omista opiskelutyyleistä..	80

5.2.3 Opiskelijoiden näkemyksiä oppimisympäristöstä yleisesti ja erityisesti Turun yliopistossa.....	81
5.2.3.1 Oppimisympäristön didaktinen puoli.....	83
5.2.3.2 Fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristön puoli.....	89
5.2.3.3 Teknologinen oppimisympäristö.....	94
5.2.3.4 Paikallinen oppimisympäristö.....	97
Yhteenvetoa opiskelijoiden näkemyksestä ja tulkinnasta Turun yliopiston oppimisympäristöstä (vahvuudet ja heikkoudet).....	99
6. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA.....	103
Muutamia lisähuomioita ja ehdotelmia.....	113
Tutkimuksen luotettavuus ja merkittävyys pohdintaan.....	115
Lähteet ja kirjallisuus.....	118
Liitteet.....	133
Liite 1. Tutkimuspyyntökirje.....	133
Liite 2. Pre questionnaire.....	134
Liite 3. Haastateltavien yksilölliset profiilikuvat H1-H7:.....	136

1. JOHDANTO

Suomessa, kuten muuallakin länsimaissa, yliopistot ovat olleet viimeisten vuosikymmenten aikana merkittävien muutospaineiden kourissa. Tähän on liittynyt myös aiempaa vahvempi yliopistomaailman kansainvälisyyden korotus. Tämä tietysti liittyy ennen kaikkea yliopistotutkimuksen kansainvälisyyteen, mutta tähän uuteen painotukseen ja maailman yleiseen globalisoitumiseen liittyy myös kansainvälisen opiskelun merkityksen korostuminen ja merkittävä lisääntyminen. Tämä näkyy niin suomalaisten yliopistoikäisten lisääntyneenä opiskeluna ulkomailla kuin ulkomaalaisten opiskelijoiden opiskelun merkittävänä lisääntymisenä Suomessa. Kansainväliset opiskelijat ovat yliopistoille ymmärrettävästi lisäresurssi, mutta samalla ulkomaalaisten opiskelijoiden lisääntyvä määrä on tuonut yliopistojen opetuksen järjestämiselle ja yliopistopedagogiikalle omat haasteensa. (Talib & Lipponen 2008, 231–242.)

Ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden määrä on tasaisesti noussut 2000-luvun ensimmäisten vuosikymmenten aikana. Tähän liittyyvää tutkimusta on kuitenkin tehty Suomessa suhteellisen vähän. Varsinkaan niitä opiskelijoita, joilta peritään lukukausimaksuja, ei ole juurikaan tutkittu. Kansainvälisten opiskelijoiden merkittävän lisääntymisen myötä eri puolilla Eurooppaa, myös Suomessa, paineet periä lukukausimaksuja EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta lisääntyi. Suomessa tämä mahdollistettiin vuoden 2016 lakimuutoksella [yliopistolain (558/2009) 10 § muutos] ja toteutettiin 1 elokuuta 2017 jälkeen aloitettuihin englanninkielisiin maisteriopintoihin. Maksullisuus toteutettiin Suomessa Ruotsin mallin mukaisesti. Lainsäädäntöä muutettiin niin nopeassa aikataulussa, että opiskelijoiden (asiakkaiden) oikeudet eivät seuranneet samassa tahdissa, kun korkeakoulumaailma ei ollut valmis muutoksiin. Ruotsissa kohtaanto-ongelmasta on jo kokemusta, kun amerikkalainen opiskelija haastoi yliopiston oikeuteen ns. tuotteen laatuvirheen vuoksi ja voitti. Yliopistonkin on vastattava laadusta myydessään opetusta ja odotankin, kuka ensimmäisenä haastaa Suomen valtion kustantaman eli ns. ilmaisen opetuksen, kun laatu ei ole hyväksyttävää. Veronmaksajien rahoillekin pitäisi saada laadukasta vastinetta. (O'Mahony 2016.)

Kysymys koulutuksesta tuotteena ja sen laadusta alkoi kiinnostaa minua. Kiinnostukseni kansainvälistä opiskelua kohtaan johtuu jo siitäkin, että olen opiskellut ulkomailla sekä tutkinto- että vaihto-ohjelmissa ja siten kokenut omakohtaisesti oppimisympäristön erojen vaikutuksen niin koulutukseen kuin motivaatioon, metakognitioon ja sosiaalisiin prosesseihin. Koulutuksen maksullisuus kiinnostaa minua ennen kaikkea opiskelijan kokemusmaailman näkökulmasta, sillä maksullisuus tekee oppilaasta asiakkaan ja koulutuksesta tuotteen ja onnistunut lopputulos

saavutetaan, kun odotukset ja todellisuus kohtaavat. Kuten oletettavissa on, eri kulttuureista tulleet opiskelijat tuovat omat kokemuksensa, tapansa ja tunteensa mukanaan. Eri kulttuureista tulevilla oppilailla on erilainen todellisuus (elämismaailma), jossa he kokevat asioita, joille he antavat erilaisia merkityksiä. Yllättävänä, mutta positiivisena lähestymistapana oppimiseen, haastateltavat kuvasivat näkökulmia, että vääriä vastauksia ei ole, auktoriteetteja voi kyseenalaistaa, politiikasta voi puhua ja suomen kielen tunnit olivat pelillisiä. Myös puhumattomuus ja hiljaisuuden sietäminen mainittiin positiivisena, mikä osoittaa, että Suomessa ollessaan oppilaat voivat integroitua yhteisöön, olla osa omaa ja suomalaista yhteisöä ainutlaatuisella ja ainutkertaisella tavalla. Kaikki tämä tuo haasteensa kansainvälisten opiskelijoiden opetuksen oppimisympäristön rakentamiselle. (Laine 2001, 28.)

Tutkimukseni spesifinä kohteena on Turun yliopiston maisterin tutkintoon johtaviin koulutusohjelmiin hakeneet ja koulutukseen päässeet eri tiedekuntien Euroopan Unionin ja Euroopan talousalueen (EU/ETA) ulkopuoliset opiskelijat. Tarkoitukseni on selvittää, mikä hakijoita kiinnosti valitessaan opiskelupaikkaa. Kysyn tutkimuksesta ensinnäkin sitä, mitkä tekijät olivat vaikuttaneet opiskelijoiden opiskelumaan (Suomen) ja yliopiston (Turun yliopiston) valintaan ja se, millaisia kokemuksia opiskelijoilla oli tähän liittyvästä prosesseista. Oliko se Suomen maine maailman parhaana koulutusmaana?

Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisia opiskelijoita (opiskeluorientaatioltaan ja oppimisvalmiuksiltaan) suomalaiset yliopistot saavat näistä maksullisista opiskelijoista. Opiskeluorientaatiolla tarkoitan tässä Entwistlen ja Ramsdenin (1983) ja Tynjälän (1999) esityksiin nojaten käytännön opiskelutoiminnan lisäksi oppijan suhtautumista opiskeluun (pinnallinen, syvällinen, sosiaalinen ja suoriutumisorientaatio): opiskeluorientaatiot ovat opiskeluun liittyviä henkilökohtaisia tavoitteita, motivaationaalisia tekijöitä, aikomuksia, asenteita ja odotuksia. Kolmanneksi olen kiinnostunut siitä, erikoisesti siitä, millaisen oppimisympäristön opiskelijat näkevät oppimisensa kannalta optimaalisena, toiseksi millaisia kokemuksia – vuoden opiskelun jälkeen – heillä on Turun yliopiston heille tarjoamasta opetuksesta ja oppimisympäristöstä.

Tutkimukseni johtolangaksi olen valinnut oppimisympäristön, sillä suomalaisen käsityksen mukaan oppimisympäristö ymmärretään laajasti, kaikkeen koulutukseen, opettamiseen ja oppimiseen liittyväksi kokonaisuudeksi, jonka teoria kiteytyy ilmaisuun: *oppiminen on tiedon konstruointia* ja jonka keskiössä on ajatus, että *ihminen on tiedon konstruoija*. Käytännössä tämä tarkoittaa oppijakeskeisyyttä ja että oppimisen konteksti pitäisi olla opettamisen keskiössä. Tämä korostaa opettavan opettajan oppimaan ohjaavaa, pedagogista merkitystä oppimistapahtumassa, mikä nähdään

sosiaalisena prosessina, missä ymmärrys rakennetaan yhteisöllisesti ja missä oppimiseen vaikuttaa myös konteksti ja eri kulttuureista tulleiden opiskelijoiden taustat, jotka vaikuttavat niin oppimiseen kuin kokemukseen oppijana. (Struyven, Dochy, Janssens & Gielen 2006; Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 53–55.)

2. GLOBAALIT KOULUTUSMARKKINAT JA KORKEAKOULUJEN MUUTTUVAT KOULUTUSTARJONNAT

Korkeakoulupoliittisissa linjauksissa 1970-luvulla painottui kansallinen hyvinvointi ja opiskelijoiden ja yliopistojen määrät. 1980-luvulla keskiöön nousi laatuun liittyvät tulkinnat ja 1990-luku toi yliopistoihin kansainvälisyyden sekä normiohjauksen kaikkine tulosohjauksineen ja menolajibudjetoineen. Lisäksi vuonna 1994 solmittiin ensimmäiset yliopistojen ja opetusministeriön väliset tulossopimukset. Samaan aikaan yliopistodiskursseihin tuli mukaan kilpailu, niin kansallinen kuin kansainvälinen. Vuodesta 1997 alkoi asteittainen siirtyminen laskennalliseen malliin, jossa rahoituksen perusteena olivat mitattavat suoritteet, vaikutukset ja resurssit. Vuoden 2010 yliopistolainuudistuksessa yliopistojen johtamista ohjattiin yritysmäisempään johtamiseen ja yliopistoille annettiin itsenäinen oikeushenkilöasema. Yliopistot saattoivat valita julkioikeudellisen- tai säätiöyliopistomuodon ja niiden toivottiin erikoistuvan vahvuusalueilleen huomioon ottaen sekä monipuolistava rahoituspohja että kansainvälistyminen. Näin yliopistoille mahdollistettiin joustavuus ja reagoitiherkkyys myös kansainvälisessä toimintaympäristössä, jossa on kilpailtava kansainvälisestä yhteistyöstä, opetus- ja tutkimusrahoituksesta ja lisäksi vielä samalla pyrittävä turvaamaan huippututkimus. (Lampinen 2003, 24; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 13, 23–24; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 4; Seuri & Vartiainen 2018, 4–6; Välimaa 2018, 278–337.)

Korkeakoulutuksellisiin uudistustarpeisiin vaikuttavat poliittisten päätösten ja akateemisen yhteisön lisäksi kansainvälinen talous, työmarkkinat, opiskelijoiden valinnat ja tieteen kehitystekijät. Menestyneeseen uudistukseen vaikuttavat avainryhmien etujen ja vallitsevan ideologian yhteensopivuus. Rationaalisen toiminnan (tavoitteet ja toiminta), rakenteellisten tekijöiden (toimijat, jotka edistävät tai ehkäisevät toimintaa) ja perustehtävien näkökulmasta uudistukset (reformit) onnistuvat, jos tarpeet kohtaavat myös merkityksellisyyden, soveltuvuuden, ideologisen hyväksyttävyyden ja sopivuuden näkökulmasta. (Lampinen 2003, 3, 6–7.)

Suomalaisissa korkeakoulupoliittisissa linjauksissa on kannettu huolta yliopistojen resurssien riittävydestä, mikä on johtanut haluun yhdistää pienempiä yliopistoja keskenään ja siirtää yliopistojen eri sivutoimipisteiden toimintaa ja opetusta emäyliopistojen yhteyteen. Lisäksi globaalin politiikan ja talouden merkitys korkeakoulutukseen ja tutkimukseen on jatkuvasti lisääntynyt. Tähän liittyen korkeakoulut ovat joutuneet muokkaamaan opetusohjelmiaan, opetustarjontaansa ja

panostamaan koulutusmarkkinoilla pärjäämiseen. (Lampinen 2003, 24; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Seuri & Vartiainen 2018, 4–5.) Suomen mainetta kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla on auttanut Suomen PISA (Programme for International Student Assessment) -menestys. Tällä on ollut myönteisiä heijastuksia myös korkeakoulujen koulutusvientiin ja kansainvälisten opiskelijoiden kiinnostukseen tulla Suomeen opiskelemaan. (Education at a Glance 2005; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Karvonen 2013.)

Korkeakoulupolitiikan ongelmat eivät ole uusia, sillä jo 1960-luvulla on keskusteltu maailmanlaajuisesta kouluskriisistä sen *jatkuvan ajankohtaisuuden* takia. Silloin jo nimettiin kansainvälisen kriisin osatekijöiksi koulutuksen kysynnän kasvu, kustannusten kohoaminen, resurssien väheneminen, koulutusjärjestelmän tuotoksen soveltamattomuus työelämään sekä sen jähmeys ja tehottomuus reagointitilanteissa. (Leimu 2004, 19–20.)

Kuitenkin viime vuosikymmenet ovat olleet ennennäkemättömien muutosten vuosia yliopistojen toimintaympäristössä. Uudistusten taustana on ollut ajatus, että uudistuva ja aiempaa dynaamisempi yliopisto vastaisi paremmin yhteiskunnan sille asettamiin odotuksiin ja tehtäviin. Viimeaikaiseen muutokseen on tuonut oman lisämausteensa se, että yliopistojärjestelmää ohjaa yhä enemmän kansainväliset trendit ja erityisesti ajan uusliberalistiset doktriinit. Viime vuosikymmeninä Suomen eri kytkökset eurooppalaisiin ja kansainvälisiin järjestöihin ja toimijoihin ovat alkaneet yhä selvemmin vaikuttaa koulutuslinjauksiin aina korkeakouluja myöten. Yksi tällainen pitkään vaikuttanut ylikansallinen toimija on OECD (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö eli Organisation for Economic Co-operation and Development), johon Suomi liittyi jo vuonna 1969. Myös Suomen liittyminen vuonna 1995 Euroopan Unioniin (EU) on tuonut omat muospaineet maamme koulutusjärjestelmän eri toimijoihin, vaikka vielä liittymisvaiheessa ajateltiin, ettei EU:n vaikutus tulisi olemaan kovin radikaali suomalaisen koulutuksen perusrakenteisiin ja koulutusjärjestelmään. Toisin on käynyt. Eri maiden koulutusjärjestelmien yhdentämispaineita on lisännyt erityisesti vuonna 1999 perustettu, nykyään 48 maan yhteistyöelin, niin kutsuttu Bologna prosessi. Vastaavasti PISA -tutkimusten myötä eri maiden koulutuksen vertailu (ranking) on korostunut niin Suomessa kuin muuallakin. Kaikki nämä yhdistettynä ajan uusliberalistiseen ideologiaan toivat paineita Suomenkin koulutusjärjestelmän uudistamiseen ja yhdenmukaistamiseen muun Euroopan kanssa. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 24; Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012, 18–19, 44–45; Välimäki 2008, 55–64; EHEA 2014; EUR-Lex 2015.)

2.1 Suomalaiset yliopistot ja uudet haasteet ja odotukset

Suomalainen koulutusjärjestelmä on siis joutunut muutosten tuulien vietäväksi, vaikka samaan aikaan esimerkiksi PISA -tutkimukset antoivat, varsinkin tutkimusten ensimmäisillä kierroksilla, suomalaisesta koulutuksesta hyvinkin positiivisen kuvan. Tätä on esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriössä selitetty maamme toimivan koulutusjärjestelmän ansioksi, koska koulutusjärjestelmämme tarjoaa kaikille ikäluokille opetusta ja koska kouluissa toimivat ammattitaitoiset opettajat. Lisäksi tälle on nähty syyksi koulutusmyönteinen yhteiskunta, valtakunnalliset opetussuunnitelmat paikallisine joustoineen, oppimisen ja hyvinvoinnin yksilöllisine tukemisineen ja maksuttomine kirjastolaitoksineen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 13.)

Aikaisemmissa kansainvälisessä vertailussa, kuten vuoden 2000 Education at a Glance -julkaisussa, on muun muassa todettu, että vain Suomessa ja Ruotsissa on ilmainen korkeakouluopetus ja että vuosina 1990–1996, kun useassa muussa maassa julkinen ja yksityinen koulutusrahoitus kasvoivat, Suomessa ne koulutusmyönteisyydestä huolimatta laskivat. Positiivista opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksien kannalta julkaisussa oli, että rahoituksen vähenemisestä huolimatta kuitenkin sekä yksityisiä että valtion takaamia ja tukemia opintolainoja oli mahdollista saada Suomessa (sekä Australiassa, Kanadassa, Saksassa ja USA:ssa). (Education at a Glance 2000, 12, 44, 72.)

Tuoreessa suomalaisessa Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuudenkatsauksessa (2018, 11) todetaan, kun tutkintojen ja koulutuksen oletetaan ratkaisevan yhteiskunnan ongelmat ja haasteet, samaan aikaan koetaan oppilaitosten oppimisympäristön merkityksen vähenevän. Tämä ilmiö liittyy *koulutususkon* ja *luottamuksen koulutusjärjestelmään* hiipumiseen hitaasti reagoivan koulutusjärjestelmän takia, sillä koulutuspoliittiset muutokset vaikuttavat viiveellä työelämän vaatimuksiin.

Yleisesti koulutususko on Suomessa vielä korkea ja myös yhteiskunnan käsitys koulutuksen hyödyistä on korkea, sillä koulutuksen nähdään ratkaisevan poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ongelmia. Koulutususko on myös yleismaailmallinen ilmiö, johon valtioiden lisäksi ylikansalliset toimijat (UNESCO, YK, OECD ja Maailmanpankki) uskovat ja johon ne myös kohdistavat taloudellisen nousun odotukset. Euroopan komission koulutuspoliittisen ohjauksen taloudellinen päämäärä yliopistoissa kohdistuu myös *yrittäjyyuskoulutukseen*, joka sisältää sisäisen yrittäjyyden, kokonaisvaltaisen yrittäjämäisen elämäntavan ja -asenteen sisäistämisen sekä yhteiskunnallisen

vaikuttamisen ja taloudellisen hyödyn ja hyvinvoinnin lisäämisen. *Koulutususkon* ja *koulutusexpansion* (koulutustason nousun) seurauksena on syntynyt myös *koulutusinflaatio*, jolloin työnsaanti edellyttää koulutustason nousua, vaikka työn vaatimus itsessään ei nouse. Tutkintojen työmarkkina-arvon lasku on johtanut useampien muodollisten tutkintojen tarpeeseen työllistymisessä ja tämä nakertaa koulutususkoa koulutuksen odotusten monimuotoistuesssa ja työttömyyden (erikoisesti pitkäaikaistyöttömyyden) kasvaessa. On myös tärkeää nähdä, että koulutus- ja työllisyysvalinnat ovat viime kädessä aina yksilön valintoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 11; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 11–13, 20–22, 34; Kalalahti, Varjo & Silvennoinen 2018, 371–374.)

Suomen hyvistä PISA -tuloksista johtuen myös kansainvälisten koulutusjärjestelmien ja tutkintojen yhdenmukaistamis paineet vahvistuvat Suomessa 2000-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana ja saivat esimerkiksi yliopistoja muokkaamaan tutkintojaan. Erityisen tärkeä lähtölaukaus kansainvälisille muutoksille oli Bologna prosessi, josta on kehittynyt pysyvä ”työrukkanen” tähän osallistuville maille. Vaatimukset tutkintojen yhdenmukaistamisesta, opettajien ja opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden lisäämisestä sekä eri maiden korkeakoulujen yhteistyön lisäämisestä ovat saaneet erityistä pontta Suomessa juuri tästä Bologna prosessista, missä ajatuksena on sekä uudistaa että tehostaa eurooppalaisia korkeakouluja ja niiden antamaa opetusta. Taustalla on ollut ajatus, että yhtenäisemmällä eurooppalaisella korkeakoulutusalueella korkeakouluverkosto olisi kilpailukykyinen vertaillessa tutkintojen rakennetta ja sisältöä myös Amerikan, Oseanian ja Aasian koulutusmarkkinoiden tarjontaan. Tästä syystä Suomessakin on otettu yliopistoissa käyttöön muiden maiden koulutusjärjestelmien kanssa yhteismitoitettu ja yhtenäinen kaksiportainen tutkintorakenne. Vastaavasti koulutusmarkkinoiden globalisoituminen on saanut korkeakoulut avaamaan yhä hanakammin ovensa kansainvälisille opiskelijoille samalla kun ne ovat pyrkineet saamaan oman siivunsa globaaleista koulutusvientimarkkinoista. Nämä edellä mainitut koulutuspoliittiset muutokset tulosohjausmekanismien kera ovat ohjanneet Suomessakin korkeakouluja omaksumaansa toimintalogiikkaansa liike-elämästä tuttuja elementtejä ja ohjausmekanismeja. (Rinne ym. 2008, 24; Rinne ym. 2012, 18–19, 44–45; Välimäki 2008, 55–64.)

Kansainvälisen liikkuvuuden, korkealaatuisen osaamisen ja uuden tiedon tuottamisen kannalta sekä tieteen eturiviin pääsemiseksi suomalaisten korkeakoulujen on myös verkostoiduttava maailman eturivin asiantuntijoiden ja tutkimuslaitosten kanssa. Koulutusmarkkinoiden globalisaatio toi näkyväksi, että suomalaisten julkaisujen määrä vuonna 2010 oli vain 0,5 prosenttia maailman tieteellisistä julkaisuista. Tämä on merkittävää, koska julkaisujen määrä kertoo uusien ideoiden ja

uuden tiedon tuottamisesta ja koska tiedon ja osaamisen avulla houkutellessaan kansainvälisiä opiskelijoita sekä asiantuntijoita tutkimusprojekteihin. Lisäksi julkaisujen määrät vaikuttavat myös sijoitukseen yliopistovertailujen ranking listoilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 17.)

Korkeakoulujen uudistumiseen ja kansainvälistymiseen voi poliittisten ja taloudellisten tekijöiden lisäksi vaikuttavat yliopiston sisäiset tekijät ja uudistustarpeet, kuten tieteen kehitystekijät, opiskelijoiden preferenssit ja muutokset työmarkkinoilla (Lampinen 2003, 6). Esimerkiksi vuoden 2005 Education at a Glance -julkaisussa kiinnitettiin huomiota, että ulkomaalaiset opiskelijat valitsivat Suomessa, Australiassa, Saksassa, Ruotsissa ja USA:ssa tie ja tekniikka opintoja sekä lisäksi he valitsivat Suomessa, Espanjassa ja Sveitsissä tutkimuspainotteisia tutkintoja. Myös PISA 2003 tulokset osoittivat osaamisen globaalin muutostarpeen, mitä tutkittiin oppiainerajoja ylittävillä ongelmanratkaisutehtävillä. Näissä uusia tieto- ja taitovaatimuksia vaativissa avaintaidoissa suomalaisten, korealaisten, japanilaisten, australialaisten ja uusiseelantilaisten oppilaiden ongelmanratkaisukyky oli korkea. (Reinikainen 2005, 98; Education at a Glance 2005, 2, 45.)

Myös pohjoismainen aikuiskoulutus herätti 2010-luvulle tultaessa Education at a Glance -raporteissa huomiota antamalla aikuisille mahdollisuuden jatko-opiskella työssäolo vuosien jälkeen. Siitäkin huolimatta, että Suomessa valmistuneistakin on jo yli 30-vuotiaita 25 prosenttia (sekä Islannissa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa). Suomessa tosin pyrkimyksenä oli (ja on edelleenkin) laskea keskimääräistä 27 vuoden valmistumisikää alemmaksi, jotta työssäolo vuosia (veronmaksuvuosia) kertyisi enemmän. (Education at a Glance 2010, 44, 58, 62.)

Lisäksi koulutusuudistuksen ja kansainvälistymisen, myös koulutusviennin näkökulmasta, tulisi koulutuksen sisältää englanninkielisten tutkintojen lisäksi tutkintojen osia, täydennyskoulutusta, konsultointia, harjoittelupaikkoja, tukitoimia ja myös pedagogista osaamista. Toisin sanoen, koulutusuudistuksia suunniteltaessa tulisi panostaa *koulutusosaamiseen*: tarjoamaan monipuolisia ratkaisuja yksittäisten palvelujen ja tuotteiden sijaan, valitsemaan kohteet toimialoittain ja maantieteellisesti, panostamaan laadukkaaseen tuotteistamiseen ja markkinatutkimukseen. Olisi hyvä muistaa myös koulutuksessa, joka on aineetonta (osaaminen) ja aineellista (tutkintotodistus), että tuotteen suurimmat lisäarvot ovat arvoketjun alussa ja lopussa. Myös aineettoman pääoman merkitys olisi tehtävä näkyväksi arvoketjua tai -verkostoa suunniteltaessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 16–19, 37.)

Tämä kaikki on pakottanut suomalaisia korkeakouluja uudistamaan myös koulutustaan opiskelija- ja työelämälähtöisemmäksi sekä panostamaan yhtenäiseen eurooppalaiseen laadunvarmennukseen. Lakimuutos vuonna 2016, yliopistolain (558/2009) 10 § muutos, antoi mahdollisuuden periä 1.1.2016 alkaen EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleilta lukukausimaksuja tietyistä opinnoista ja yliopistot samalla veloitettiin perustamaan apurahajärjestelmiä maksulliseen tutkintokoulutukseen osallistuvien EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleiden opiskelijoiden tukemiseksi. Käytännössä yliopistot alkoivat soveltaa lain 10. pykälää 1.8.2017 jälkeen aloitettuihin opintoihin.

Lisäksi vuonna 2017 tehtiin korkeakoulujen laajamuotoista yhteistyötä mahdollistava lakimuutos (940/2017), jonka tavoite on kannustaa korkeakouluja soveltamaan rahoitusmallia vuodesta 2021 alkaen. Lakimuutoksen tavoite on lisätä yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen ja tutkintojen koulutustarjontaa sekä kannustaa korkeakoulujen välistä yhteistyötä, jotta jatkuva oppiminen eri elämäntilanteissa mahdollistuu (vrt. elinikäinen oppiminen). Jatkuva oppiminen elämän eri tilanteissa, rahoituksella kannustettu tutkintojen täydentäminen ja osaamisen hankkiminen ovat tavoitteita, joiden avulla on tarkoituksena tehdä suomalaisista maailman osaavin kansa. (Finlex 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 17–18.)

Professori Kirsti Lonka kuvaa tulevaisuuden opetusta oppiainerajoja ylittävänä toimintana, missä opetetaan laaja-alaisia oppimisen taitoja tulevaisuuden työtekijöille, joille itsensä johtaminen ja jatkuva oppiminen ovat menetykseen vaadittavia taitoja. Ja maailman osaavimmaksi kansaksi pyrittäessä olisi näiden taitojen lisäksi huomioitava myös globalisaatio, työn muutos ja digitalisaatio, sillä tiedonhankinta on muuttunut, kun tietoa luodaan yhdessä (ryhmissä) ongelmia ratkaisemalla. (Helsingin yliopisto 2018.)

Haasteena kansainvälisyyden lisäksi on vaatimus, että opiskelijaryhmät olisivat monitieteisiä, jotta opiskelijat oppisivat tunnistamaan ja tunnustamaan omia ja oman alan vahvuuksia sekä arvostamaan muiden alojen erikoisosaamista ja asiantuntijuutta. Lisäksi ongelmalähtöinen projektioppiminen todellisiin projekteihin osallistumalla opettaisi opiskelijoille esimerkiksi laaja-alaisen tiedon soveltamista ja hallintaa, kun sovitellaan yhteen erilaisia tavoitteita, tarpeita ja tiedon tuotannon tapoja. Tämä vaatisi yliopistoja löytämään sopivia sidosryhmiä yhteistyöprojekteihin, mutta myös palkitsisi yliopistot, sidosryhmät ja jopa yhteiskunnan tuottamalla tehokkaammin hyötyä tutkimustiedoista, kun tutkimus ja käytäntö hyödyntävät toisiaan. (Helsingin yliopisto 2019.)

2.2 Kansainvälisen opiskelun lisääntyminen ja yliopistot

Kansainvälisyys on kuulunut kautta aikojen yliopistomaailmaan. Eri tieteen piirissä ja eri aikoina tähän liittyvän toiminnan laajuus on vaihdellut. 1980-luvun jälkipuoliskolta alkaen tästä on tullut myös Suomessa yksi korkeakoulupolitiikan päätavoitteista. Tähän on liittynyt myös kansainvälisen opiskelun merkityksen korostumisen vahvistuminen. Ulkomailla opiskelusta ja harjoittelusta onkin kiistatta opiskelijalle monia hyötyjä. Ulkomaanjakso ei ole vain fyysinen matka, vaan se on samalla maantieteellisten, kulttuuristen, älyllisten, sosiaalisten ja emotionaalisten rajojen ylittämistä. Ulkomaanjakson aikana on mahdollista kehittää kokemuksia, tietoa ja taitoja monipuolisesti niin henkilökohtaisella kuin ammatillisella tasolla. Idealistisesti kansainvälisen opiskelun, ja yleisemmin kansainvälistymisen, voi luonnehtia ideoiden virroiksi, jotka ylittävät esteet ja rajat yksilöiden ja kulttuurien väliltä. (Taajamo 2005, 18.) Kansainväliseen opiskeluun liittyy sen lisäksi että Suomesta opiskelijat lähtevät opiskelemaan ulkomaille se, että tänne tulee kansainvälisiä opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ennen kaikkea Suomeen tulleita kansainvälisiä koko maisteritutkinnon suorittavia opiskelijoita.

Euroopan Union korkeakoulupolitiikan visiossa (vision for a European Education Area by 2025) yksi keskeinen tavoite on lisätä Euroopan unionin kansalaisten asemaa tehostamalla koulutusta, harjoittelua ja työskentelyä koko EU:n alueella sekä elinikäistä oppimista. Tähän pyritään tehostamalla yliopistoja tietojen ja taitojen kehittämistä, tehostamalla yliopistojen välistä yhteistyötä ja edistämällä luovuutta ja innovaatioita sekä kouluttamalla työvoimapolusta kärsiville aloille ammattitaitoista työvoimaa huomioiden myös tulevaisuuden osaamisen tarpeet. Lisäksi EU:n uudessa korkeakoulusuunnitelmassa painotetaan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen yhteistyötä ja päällekkäisyyksien karsimista sekä tutkitaan opiskelijapalvelujen ja tiedon jakamisen mahdollisuutta. Toisin sanoen, tutkitaan, miten voitaisiin luoda osallistavia ja verkostoituneita opiskelijoita, henkilöstöä, laitoksia ja korkeakoulujärjestelmiä. (EUR-Lex 2017; European Commission 2018; Euroopan komissio 2019.)

Maailmanlaajuisesti vuoden 2011 OECD-tilaston mukaan jo noin 4,3 miljoonaa opiskelijaa opiskeli kotimaansa ulkopuolella (Garam & Korkkala 2013, 7, 14). Tilaston mukaan erikoisesti kiinalaiset, intialaiset ja korealaiset lähtivät muualle opiskelemaan, ja noin puolet kaikista opiskelijoista hakeutuivat Yhdysvaltoihin, Kanadaan, Australiaan, Britanniaan, Saksaan ja Ranskaan. Tutkinto-opiskelijoiden opiskelupaikan valintaan vaikuttivat globaalit koulutusmarkkinat, joita saattoi olla

oman maan työntävät (push) tekijät, kuten opiskelijapaikkojen vähyys tai vieraan maan vetovoima (pull), kuten laadukas opetus. (Garam & Korkkala 2013, 7, 14.)

Education at a Glance -raportissa (2015, 355) pohdittiinkin eri maiden koulutusalojen houkuttelevuutta. Yhteiskuntatieteet, liiketalous ja lakiopinnot olivat Australian, Viron ja Luxembourgin vahvuuksia, kun Slovakiassa opiskeli terveys- ja hyvinvointialan opiskelijat ja Chilessä kasvatustieteenopiskelijat. Suomessa taas kansainvälisistä opiskelijoista 31 prosenttia opiskeli insinööriksi.

Kaiken kaikkiaan kansainvälisessä opiskelijoiden liikkuvuudessa on kyse suurista opiskelijavirroista. Kansainvälisen korkeakoulutuskeskuksen (CIHE) johtaja Hans de Wit arvioi jo vuonna 2016, että kansainvälisten opiskelijoiden määrä saattaa nousta kahdeksaan miljoonaan vuoteen 2025 mennessä. Tämä ja kansainvälisen opiskelun yhteiskunnallisen merkityksen lisääntyminen sekä yliopistojen rahoituslähteiden tiukkuus ovat lisänneet yliopistoissa ja eri maiden opetushallinnossa kiinnostusta kehittää koulutuksesta ”liiketoiminta”. Puhutaankin koulutusviennistä. Yliopistojen ollessa kyseessä, on koulutusviennissä kyse tiedon ja osaamisen myymisestä joko kokonaisten tutkintojen tai osatutkintojen muodossa. Koulutusvienti Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan on kaikenlainen koulutukseen, koulutusjärjestelmiin ja osaamisen opettamiseen pohjautuva liiketoiminta, josta jokin muu kuin suomalainen taho maksaa. Koulutuksen näkökulmasta kansainvälisesti merkittäviä tulonlähteitä ovat lukukausimaksut, mutta koulutusjärjestelmien, kuten oppimateriaali-, pedagogiikka-, arviointi- ja konsultointiliiketoiminnan, kehittäminen ja tuotteistaminen on myös kannattavaa vientitoimintaa. (Michell 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 2–3.)

Suomessa koulutusvienti on ollut valtioneuvoston ohjelmassa jo vuodesta 2009 asti. Tästä huolimatta lainsäädännön kehittäminen ei ollut edennyt vielä vuonna 2015 toimintamahdollisuuksien ja vienninedistämistarpeiden mukaisesti. Esimerkiksi Suomessa tapahtuvan koulutuksen kohdalla hankalaksi haasteeksi osoittautui kansainvälisiltä opiskelijoilta perittävä lukukausimaksu tai tutkintomaksunperintä, johon palataan tuonnempana, koska Suomessa tapahtuva koulutus ollut korkeakouluasteellakin pääasiassa maksutonta. (Opetusministeriö 2009, 4–6; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 5.)

Suomen koulutusviennin toimintaa tukee valtio. Ulkoministeriön alaisuuteen kuuluu muun muassa Team Finland, jonka strategia päivitetään valtioneuvostossa ja jonka alaisuuteen kuuluu Team Finland Knowledge -verkosto eli korkeakoulutuksen ja tutkimuksen erityisasiantuntijoiden verkosto,

joka osallistuu myös Suomen ulkopuolella tapahtuvan koulutuksen vientitoimintaan. Koulutusvientiä avustetaan asiantuntijoiden avulla niin markkinoinnissa, rahoituksessa kuin muussa vientitoimintaan tähtäävissä ongelmissa. (Ulkoministeriö 2019.) Lisäksi Opetushallituksen alaisuudessa on Education Finland -ohjelma (koulutusviennin kasvuohjelma), joka esimerkiksi tuotti selvityksen jäseniensä avulla, miten suomalaisia koulutustuotteita ja -palveluita vietiin vuonna 2017. Jäsenten mukaan koulutusvientiä oli 310 miljoonan euron arvosta ja uusia työpaikkoja se tuotti 150 kappaletta. Nopeimmin kasvava ala oli digitaalisuutta hyödyntävät yksityisille toimijoille kohdennetut työelämän koulutusta kehittävät konseptit, mutta perusopetuksen ja oppilaitoksien kehitys sektori ei kasvanut yhtään. (Arvo vuonna 2016 oli silti 11,3 miljoonaa euroa). Eniten liikevaihtoa toi kustannustoiminta ja oppisisällöt ja noin puolet viennistä painottui Kiinaan, Kaakkois-Aasian, Latinalaiseen Amerikkaan ja Persianlahdelle. (Opetushallitus 2019a.)

Paikallisesta toiminnasta esimerkkinä on Turun seudulla toimiva koulutusvientikonsortio FinnWayLearning, johon kuuluu Turun seudun korkeakoulujen, aikuis- ja ammatillisten opistojen lisäksi Turun kaupunki. FinnWayLearning edistää esimerkiksi KiVa koulu -ohjelman vientiä (FinnWayLearning 2019). Lisäksi Turun yliopiston Rauman kampuksen opettajankoulutuslaitoksella ensimmäisenä koulutusvientiprojektina toteutettu opettajankoulutus (kandidaattikoulutus) namibialaisille oppilaille, on esimerkki laitoksen sisäisestä toiminnasta. (Turun yliopiston verkkosivut 2017; Turun yliopiston verkkosivut 2018.)

Suomessa onkin panostettu viime vuosina merkittävästi kansainväliseen opiskelijavaihtoon. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2013, 11) esitettiin visiona, että vuoteen 2025 mennessä Suomessa olisi 60 000 ulkomaalaista korkeakouluopiskelijaa. Tätä visiota tosin esitettiin ennen päätöstä tutkintomaksujen perimisestä. Kuvaavaa kuitenkin on, kuinka tärkeäksi opetusministeriössä nähdään kansainvälinen opiskelijavaihto. Yliopistojen rahoitusmalliinkin on sisällytetty vuodesta 2013 alkaen kansainvälinen opiskelijavaihto ja ulkomaalaisten suorittamat ylemmät korkeakoulututkinnot ja tohtoritutkinnot. Näiden laskennallinen osuus yliopistojen rahoituksesta onkin nykyään 4 prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 34.)

2.3 Kansainvälinen opiskelu Suomessa

Kansainvälisen opiskelun merkityksen korostamiseen ei liity vain se, että toivotaan suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden suorittavan osan opinnoistaan ulkomailla, vaan tähän liittyy olennaisesti myös se, että suomalaisiin korkeakouluihin halutaan saada ulkomaalaisia opiskelijoita.

Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrät alkoivat nousta 1990-luvulla. Kun vuonna 1991 Suomessa opiskeli noin 2000 ulkomaalaista opiskelijaa, niin ulkomaalaisia opiskeli Suomessa vuonna 2001 jo 4063, joista puolet (59 %) tuli Euroopasta. Loput vuoden 2001 ulkomaalaisista opiskelijoista tulivat Aasiasta (24 %), Afrikasta (8 %), Pohjois-Amerikasta (5 %), Latinalaisesta Amerikasta (3%) ja Oseaniasta (0,5 %). Vuonna 2003 ensimmäistä kertaa suomalaisia opiskelijoita lähti ulkomaille vaihtoon vähemmän kuin ulkomaalaisia opiskelijoita tuli suomalaisiin korkeakouluihin. Suomalaisissa korkeakouluissa (vuonna 2003) opiskeli 6616 ulkomaalaista vaihto-opiskelijaa, joista noin 90 prosenttia tuli Euroopan maista. Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrien kasvaessa myös heidän merkityksensä korkeakoulujen toimintaan kasvoi. Tämä nosti keskusteluihin opetuksen laadun ja toimintakulttuurin kehittämisen tarpeet. (Taajamo 2005, 16.)

The Centre for International Mobility (CIMO) -julkaisun (Garam 2015) mukaan kansainvälisten opiskelijoiden määrät ovat lisääntyneet merkittävästi 2000-luvun alkuvuosien jälkeenkin sekä määrällisesti että suhteellisestikin tarkasteltuna. Kasvua selittävät kansalliset panostukset kansainväliseen koulutukseen ja kansainvälisen liikkuvuuden trendit. Opiskelijamäärän kasvu on kuitenkin pysähtynyt vuoden 2012 jälkeen noin 20 000 opiskelijan kohdalle. Tässä luvussa on mukana kaikki opiskelijat. Suomessa koko tutkintoa suorittavien ulkomaalaisten osuus yliopisto-opiskelijoista on siis pysynyt samana noin 20 000 opiskelijassa eli yli 6 prosentissa vuodesta 2012 vuoteen 2016 asti ja vuonna 2017 se oli seitsemän prosenttia, mikä on hieman korkeampi kuin OECD-maiden keskiarvo. Tätä lukua tarkastellessa on hyvä muistaa, että Suomessa maksullisuus koskee vain osaa opiskelijoista ja tutkinnoista, joten tarkkaa maksullisuuteen liittyvää informaatiota tämä ei anna ja siten liiketaloudellisesti merkittävä analyysi ja johtopäätökset vaatisivat tarkempaa selvitystä. Vuonna 2017 esimerkiksi ammattikorkeakoulutuksessa (alemmassa) opiskeli 44 prosenttia ulkomaalaisia opiskelijoita, kun ylemmässä oli 3 prosenttia. Yliopistossa kandidaatin tutkintoa teki vain 3 prosenttia, mutta sitä vastoin maisteritutkintoa oli opiskelemassa 32 prosenttia. Lisäksi tässä tilastossa oli mukana 18 prosenttia tohtorin tutkintoa opiskelevia. Koulutusviennin markkinoinnin, kasvun ja kannattavuuden näkökulmasta kasvua pitäisi saada lisäämällä maksavien opiskelijoiden osuutta. (Faktaa Express 4A/2014; Faktaa Express 6A/2018; Faktaa Express 9A/2018; Opetushallitus 2018a.)

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen -sivuston vuoden 2019 tilastossa näkyy maanosittain Suomeen tulleet uudet opiskelijat vuodesta 2010 lähtien:

Taulukko 1. Ylemmän korkeakoulututkinnon uudet opiskelijat maanosittain.

Tutkintoon johtavan koulutuksen uudet opiskelijat kansalaisuuden mukaan

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Eurooppa	475	563	621	630	652	649	635	577
Amerikka	127	158	147	159	169	136	223	119
Afrikka	172	173	246	262	256	201	208	184
Aasia	774	952	984	914	1064	1057	1286	612
Oseania	8	11	9	7	14	7	16	4
Tuntematon	7	8	10	6	8	21	14	1
Yhteensä	1563	1865	2017	1978	2163	2071	2382	1497

Lähde: Ylemmän korkeakoulututkinnon uudet opiskelijat. (Vipunen 2019)

Vuoden 2017 opiskelijat, jotka ovat tulleet Amerikasta, Afrikasta, Aasiasta ja Oseaniasta ovat oletettavasti maksuvelvoitteisia EU/ETA-maiden ulkopuolelta tulleita. Pudotus (vuoden 2016) 2382 oppilaasta (vuoden 2017) 1497 oppilaaseen voi siis johtua EU/ETA -maiden ulkopuolisten opiskelijoiden laskusta, sillä tilasto osoittaa amerikkalaisten ja aasialaisten uusien opiskelijoiden määrän laskeneen noin puoleen, oseanialaisten ja taustaltaan tuntemattomien opiskelijoiden osuuden laskeneen 30:stä viiteen oppilaaseen sekä afrikkalaisten ja eurooppalaisten opiskelijoiden osuuden laskeneen noin 10 prosentilla. Eurooppalaisten opiskelijoiden noin 10 prosentin lasku ei selity maksullisuuteen siirtymisellä, joten mitään selvää syytä opiskelijoiden vähenemiseen ei ole, mutta muuttuvan koulutuspolitiikan ja lakimuutosten tuoma epävarmuus ei välttämättä kannustanut hakemaan Suomeen. Maisteritutkinnon taloudellinen panostus on merkityksellinen varsinkin, jos opiskelee ilman stipendiä. (Vipunen 2019.)

Vipusen (2019) tilastoista selviää myös Varsinais-Suomen vuoden 2017 ulkomaalaiset ylemmän korkeakoulututkinnon aloittaneet uudet opiskelijat: Euroopasta 81, Amerikasta 12, Afrikasta 18 ja Aasiasta 48. Yhteensä 159 opiskelijaa, joista oletettavasti noin puolet (eurooppalaiset) eivät ole maksuvelvoitteisia. Turun yliopistossa aloitti minun saaman tiedon mukaan 21 maksuvelvoitteista, joten muissa korkeakouluissa aloitti alle 70 maksuvelvoitteista. Tarkempaa tietoa ei ole mahdollista saada, joko tilastointin puutteen tai tietoturvasuojan takia. Tämä arvioni korkeakoulujen maksuvelvoitteisten opiskelijoiden osalta perustuu saamaani informaatioon haastateltavia etsiessäni ja tilastoihin, kuten Vipunen. Osa tilastoista on jaoteltu vain korkeakouluiksi ja osassa saa eroteltua yliopistot ja käytän yliopistoinformaatiota lähteenä aina kun se on mahdollista.

Opetushallituksen julkaiseman tilaston mukaan, missä opiskelijat jaotellaan maittain, eniten suomalaisiin yliopistoihin tuli tutkinto-opiskelijoita vuonna 2017 Kiinasta (1083), sitten Venäjältä (846), Intiasta (666), Vietnamista (616), Pakistanista (542) ja Iranista (491), mutta yksikään haastateltavani ei tullut niistä kymmenestä tässä tilastossa mainituista maista, joista yleisimmin haettiin vuonna 2017 Suomeen opiskelemaan. Tilastossa ei käy ilmi vaikuttiko stipendiohjelma paikan vastaanottaneiden päätökseen tai oliko vuonna 2017 stipendejä rajallisesti tarjolla. (Faktaa Express 9A/2018.)

Suomessa vuonna 2021 voimaantuleva lakimuutos yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen ja tutkintojen tarjonnan monipuolistamisesta saattaa entisestään vaikeuttaa korkeakoulujen asemaa, jos nämä mahdollisuudet koetaan kuuluvan tuotteeseen ja siten joustavat opintopolut ja monitieteisyys koetaan kansainvälisten opiskelijoiden osalta ja tuotteen näkökulmasta olevan keskeisin kannustin hakea ohjelmaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 17–18; Helsingin yliopisto 2019.)

2.3.1 lukukausimaksujen perimisen ongelma Suomessa

Lukukausimaksujen periminen koettiin ongelmalliseksi Suomen lainsäädännön kannalta, kun Suomen ylpeydenaihe oli ollut ilmainen koulutus. Vastikkeeton massojen kouluttaminen ei vaatinut suomalaisia korkeakouluja suunnittelemaan rahoitusta opiskelijoilleen, mutta koulutusviennin tarpeista lähtevä koulutuksen tuotteistaminen on vaatinut panostamaan kehittämiseen. Markkinoidessa erilaisia kokonais- ja maksullisia tutkintoja eli tuotteita, on lukukausimaksuja perittäessä suunniteltava useita uusia ja erilaisia palveluja ja avustuksia, kuten stipendejä, opiskelijoiden eli asiakkaiden tarpeisiin. (Rinne ym. 2012, 44–45.)

Koulutuspoliittinen ongelma veronmaksajien näkökulmasta oli ilmainen koulutus: veronmaksajat maksavat, ulkomaalaiset opiskelevat ilmaiseksi ja suuret koulutustuotot jäävät saamatta. OECD:n vuoden 2010 Education at a Glance -julkaisussa korostettiin Suomen ja Ruotsin julkisen rahoituksen 97 prosentin osuutta koulutuksessa ja vuoden 2018 raportissa puolestaan korostettiin, että koulutuksen investoinnin tarkoituksena on tuottaa korkeapalkkaista työvoimaa, jonka tuottamalla korkealla tuloverolla katetaan koulutuksen ja muiden valtion kulujen menoeriä. Varsinkin, kun Suomen bruttokansantuotteesta (BKT) menee kuusi prosenttia koulutukseen. Globaalisti tiukentuneen talouden takia koulutussektorin toimijat enenevässä määrin pyrkivät saamaan rahoitusta

yksityissektorilta ja OECD -maiden keskiarvo onkin, että 16 prosenttia rahoituksesta tulee yksityisiltä toimijoilta (vrt. Suomen n. 3%) (Education at a Glance 2018, 262, 272.)

Ilmainen eli lukukausimaksuton opiskelu myös ulkomaalaisille selittänee englanninkielisten ohjelmien ja kansainvälisten opiskelijoiden kasvun vuosina 2000–2008. Koulutuksen tukipalvelut, kuten matkat, ruokailut, asumis- ja lainatuet, lisäävät myös koulutuksen kustannuksia veronmaksajille. Academic Cooperation Association (ACA) keräsi tietoa Euroopassa järjestettävistä englanninkielisistä koulutuksista vuosina 2013–2014 ja siinä tutkimuksessa Suomi ja Ruotsi sijoittuivat korkealle niin kokonaan englanniksi järjestettävien kurssien määrässä kuin kansainvälisten opiskelijoiden määrässä. Education at a Glance vuoden 2015 raportissa arvioitiin yhden korkeakouluopiskelijan vuosikustannuksen olevan enemmän kuin US\$10 000 ja vain neljä prosenttia rahoituksesta tulleen yksityisiltä rahoittajilta (vrt. monissa maissa lukukausimaksut ovat myös kansallisilla opiskelijoilla, kuten Itävallassa US\$860, Canadassa US\$4800, Hollannissa US\$2300 ja Iso-Britanniassa US\$9000). (Education at a Glance 2010, 215, 231; Education at a Glance 2015, 136, 210, 240, 264, 270, 357; Education at a Glance 2018, 106, 262, 272.)

Kun Ruotsissa otettiin käyttöön hakumaksut ja lukukausimaksut EU/ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijoille vuonna 2011, Suomessa seurattiin tarkasti Ruotsin tilastoja: miten paljon maksut tuottavat tuloja ja miten ne vaikuttavat hakijoihin. Lukukausimaksujen seurauksena hakijoiden määrä laski Ruotsissa heti noin 80 prosenttia, mutta kasvoi vähitellen vuosittain. Vuonna 2011 Ruotsissa myönnettiin apuraha noin 40 prosentille opiskelupaikan vastaanottaneista, joita oli 1350 opiskelijaa. Seuraavana vuonna 2012 apurahan saivat 38 prosenttia maksuvelvoitteisista opiskelijoista (1740 opiskelijasta) ja vuonna 2013 maksuvelvoitteisia paikan vastaanottaneita opiskelijoita oli 2230, joista myös yli puolet opiskelivat ilman apurahaa. 2013 syksyyn mennessä korkeakoulut olivat keränneet noin 540 miljoonaa kruunua. Osa tuotosta kierrätetään opetusministeriön kautta takaisin korkeakouluille. Mistään nappikaupasta ei lukukausimaksujen perimisessä puhuta vaikkakin todellista kannattavuutta byrokratia syökin, kun noin tuhat opiskelijaa tarvitsi vuonna 2013 apurahan opiskellakseen Ruotsissa. (Finlex 2014.)

Lukukausimaksujen perintä toi myös negatiivisia seurauksia, kuten esimerkiksi amerikkalainen opiskelija haastoi yliopistonsa (Mälarens högskola) vuonna 2014 maksamaan 180 000 kruunua korvausta, koska opetus ei ollut laadukasta: opettajien kielitaito ja tietotekniikka oli puutteellista ja oppilaat olivat jopa istuneet lattialla huonekalujen puutteen takia. Vuonna 2018 opiskelija voitti, kun Korkein oikeus tuomitsi korkeakoulun maksamaan kaksikolmasosaa opiskelijan maksamista

lukukausimaksuista takaisin. Merkittävintä tässä oikeudenkäynnissä oli, että tässä määriteltiin lukukausimaksujen kuuluvan sopimuslain alaisuuteen. Lukukausimaksulla opetus tuoteistetaan ja tuotteen on vastattava sovittua. (Dagens Juridik 2014; Mykleburst 2017; Mykleburst 2018.)

Ruotsin kokemuksista, Suomen vuosien 2010–2014 lukukausimaksukokeiluun vähäisestä osallistumisesta ja useista tutkimuksista huolimatta Suomen yliopistolain (2009) 10 § muutos antoi mahdollisuuden periä 1.1.2016 alkaen EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleilta lukukausimaksuja tietyistä opinnoista. Yliopistot velvoitettiin perustamaan apurahajärjestelmiä maksulliseen tutkintokoulutukseen osallistuvien EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleiden opiskelijoiden tukemiseksi ja lisäksi suomen- ja ruotsinkielinen opetus olisi kansallisuudesta huolimatta edelleenkin kaikille maksutonta. Tämän uudistuksen tarkoitus oli edistää tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi myös tilauskoulutusten järjestämistä, vaikkakin näiden osalta haluttiin koulutuksen tilaajan maksavan koulutuksen, eikä niin että suomalaisen korkeakoulu laskuttaisi suoraan tilauskoulutuksen opiskelijoita. Käytännössä yliopistot alkoivat soveltaa lain 10. pykälää 1.8.2017 jälkeen aloitettuihin opintoihin, jotta korkeakouluille jäi aikaa järjestää apurahajärjestelmät, niiden perintä ja muut käytännönjärjestelyt. (Finlex 2014.)

CIMOn Fakta Express -julkaisun (2018) tilasto osoittaa pienoista nousua EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleiden ja koulutuksen vastaanottaneiden opiskelijoiden osalta vuonna 2018. Tämä osoittaa myös, että Ruotsin tapaista hakijoiden romahdusta ei tapahtunut ja lisäksi se antaa uskoa, että investoinnit koulutusvientiin alkaisivat tuottaa tulosta maksullisuudesta huolimatta. Tosin muutokset ovat pieniä ja opiskelija määrät vähäisiä verrattuna esimerkiksi USA:n 1,09 miljoonaan kansainväliseen opiskelijaan (2018) tai UK:n noin 0,5 miljoonaan opiskelijaan (2017/18). (Institute of International Education 2018; Fakta Express 6A/2018; Study in UK 2019.)

Kuten edellä on mainittu, Opetushallituksen alaisuudessa toimiva Education Finland arvioi sadan suomalaisen vientiyrityksen antamiin tietoihin perustuen koulutusviennin olleen vuonna 2017 noin 310 miljoonaa euroa ja kasvavan vuonna 2018 yli 50 miljoonaa. Lukukausimaksuongelmaa helpottamiseksi myös lukiokoulutuksen myynti mahdollistettiin keväällä 2017 ja lisäksi ammattikoulutuksesta tehtiin maksullista vuoden 2018 alusta. Maksullisuus kohdistuu kaikilla asteilla EU/ETA -maiden ulkopuolelta tuleviin opiskelijoihin. (Opetushallitus 2018b.)

2.3.2 Kansainvälisyys ja kotikansainvälisyys Turun yliopistossa

Kaikki ulkomaalaiset opiskelijat huomioon ottaen Turun yliopistossa opiskelee vuosittain yli 2000 opiskelijaa lähes sadasta eri maasta ja opiskelijoista noin 1 000 lähtee joka vuosi harjoittelemaan tai opiskelemaan ulkomaille. Turun yliopiston yhteistyöyliopistoja on eri puolilla maailmaa aina Islantista Australiaan. (Turun yliopiston verkkosivut 2020d.)

Vuoden 2016 yliopistolain muutos maksullisuuteen siirtymisestä sai myös Turun yliopiston ja Åbo Akademin rehtorit miettimään lukukausimaksujen suuruutta. Silloin arvio oli, että maksu tulisi 10.000 euron tuntumaan, kun Turun yliopistossa EU/ETA-maiden ulkopuolelta tulevia tutkinto-opiskelijoita oli vuosittain noin 800 ja Åbo Akademiassa noin 100. Vuonna 2018 Turun yliopisto antoi stipendin 60 opiskelijalle ja yliopistot ovat mukana myös Fulbright-stipendiohjelmassa. Yliopiston omat stipendiohjelmat ovat kaksivuotinen täysi stipendi ja 50 prosenttinen stipendi sekä yksivuotinen ensimmäisen vuoden saavutuksiin perustuva stipendi. Kaksivuotisessa stipendissä on myös vaatimuksena, että ensimmäisen vuoden aikana suoritetaan 45 opintopistettä. (Vähämäki 2016; Turun yliopiston verkkosivu 2020e.)

Kurssitarjonta Turun yliopistossa kandidaattivaiheen suorittaneille on 16 kaksivuotista, englanninkielistä kansainvälistä maisteriohjelmaa (Master's Degree Programmes), joiden avulla on mahdollista toteuttaa myös kotikansainvälisyyttä niin kampuksella kuin koko Suomessa. Tutkinto- ja vaihto-opiskelijoiden hyödyntäminen kotikansainvälisyydessä on mahdollista myös Erasmus kouluissa -ohjelman tuen avulla. Lisäksi Turun yliopistossa on kansainvälistä opetushenkilökuntaa, jonka asiantuntijuutta voi hyödyntää koko oppimisympäristössä. (Opetushallitus 2018c; Turun yliopiston verkkosivu 2020f; Turun yliopiston verkkosivu 2020g.)

Esimerkki Turun yliopiston muusta kansainvälisestä toiminnasta on Rauman kampuksen opettajakoulutuslaitoksella toteutettu tutkintoon johtava koulutusvientiprojekti: Namibia BA-koulutus. Tämä koulutus on vuonna 2017 alkanut englanninkielinen tilausprojekti, jossa 24 namibialaista luokanopettajaopiskelijaa opiskelee ensin kaksi vuotta Raumalla ja kolmantena vuotena suorittavat etäopintoja ja työharjoittelua Namibiassa. Koulutuksessa on hyödynnetty myös paikallisia yhteistyökumppaneita, kuten Rauman kaupunkia, seurakuntaa, Satakunnan ammattikorkeakoulua, järjestöjä ja yksityishenkilöitä. (Yrittäjyysyliopisto.fi 2019.)

2.4 Aikaisemmat tutkimukset Suomessa opiskelleista korkeakouluopiskelijoista

Suomessa opiskelevien ulkomaalaisten taustoista on tehty melko rajallisesti tutkimuksia. Opetushallituksen tutkimuksissa on vielä 2010-luvulla (ennen vuoden 2016 lakimuutosta) kerätty pääosin perustietoja, kuten koulutusala, kansallisuus, opinto-ohjelma ja onko vaihto- vai tutkinto-oppilas. Esimerkiksi Irma Garam (2013, 15) CIMOLle tekemässä raportissaan kuvaa, miten Suomeen opiskelemaan tulevien opiskelijoiden mielenkiinto oli kohdistunut humanistisille, luonnontieteiden ja kasvatustieteiden aloille ja miten lääketieteen ja psykologian alojen opiskelijoiden kiinnostus Suomessa opiskelua kohtaan oli lisääntynyt. Toisessa CIMOLle tehdyssä kansainvälisen liikkuvuuden tutkimuksessa Irma Garam ja Siru Korkkala (2013, 14) myös keskittyivät vain kolmeen houkuttelevuustekijään: englanninkieliseen koulutustarjontaan, PISA-menestyksen tuomaan maineeseen ja maksuttomuuteen.

Rahoituksen tarve stipendeille oli Ruotsin mallin perusteella nähtävissä jo vuonna 2011, mutta muitakin opiskelijoiden tarpeesta lähtevien tukitoimien kehitystarpeet olisi hyvä ollut selvittää. Esimerkiksi Katri Varpilan (2007) Tampereen yliopistossa tekemässä pro gradu tutkimuksessa tuli jo 2000-luvulla esiin ulkomaalaisten opiskelijoiden akateemisen ohjauksen, opintokokonaisuuksien suunnittelun ohjauksen, itseohjautuvan opiskelun ja oppimisprosessin hallinnan ohjaamisen tarve.

Nämä tutkimustulokset perustuivat maksuttoman aikakauden tilastotietoihin eivätkä siten vastaa nykyiseen kilpailutilanteeseen, jossa tulisi selvittää maksullisen tutkinto-opiskelun houkuttelevuus ja suunnitella sen markkinointi.

Jo 2000-luvulla, kuten edellä mainittiin, saatiin tutkimustietoa kehittämistarpeista kansainvälisen koulutuksen näkökulmasta. Myös Hanna Hietaluoman (2001, 7) CIMOLle tekemässä kyselytutkimuksessa selvitettiin syitä ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden hakeutumiseen suomalaisiin korkeakouluihin. Tutkimuksessa kysyttiin päätöksentekoprosessia, tiedonsaantia, odotuksia ja valmentumista vaihtoon. Tätä Hietaluoman kyselytutkimusta olikin mahdollista käyttää esiyymmärryksen lisäämiseksi tietyiltä osin myös tässä koko tutkintoa suorittamaan tulevien oppilaiden tutkimuksessa. Heitaluoma tutki sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun tulleita vaihto-opiskelijoita (n=561) 52:sta eri maasta. Vastaajista 62 prosenttia oli EU-kansalaisia. Tutkimuksessa tuli muun muassa esille, että vastaajista suurin osa (79 %) oli ensimmäistä kertaa Suomessa ja Suomi vaihdon kohteena ei ollut se ratkaiseva tekijä valinnalle vaan muut tekijät johtivat Suomeen tulon. (Heitaluoma 2001, 9, 18–19, 24–27, 30.)

Irma Garam (2001) teki jatkokyselyn tähän Hietaluoman kyselyyn vastanneille opiskelijoille, jotka olivat koko vuoden vaihdossa (n=149) oppilaille. Vastauksia tuli 72 opiskelijalta, joten tutkimus ei ole niinkään tilastollisesti edustava, mutta sen avulla saadaan kuitenkin muodostettua kuva opiskelijoiden kokemuksista ja odotusten täyttymisestä, vaikka vahvoja yleistyksiä ei tutkimuksesta voikaan johtaa. Tutkimus osoitti, että vaihto-opiskelijoiden positiivinen ennakkokuva korkeatasoisista tiloista, hyvästä palvelusta sekä avoimesta ja itsenäisestä oppimisympäristöstä säilyi. Mutta opetusmenetelmiin sekä uusien ideoiden ja näkökulmien antamiseen olisi vastausten perusteella kiinnitettävä huomiota, vaikka opettajien asiantuntemus koettiin korkeaksi ja suhde välittömäksi. Vastauksissa ilmeni myös suomalaisten ystävällisyys ja avuliaisuus vaikkakin suomalaiset koettiin vaikeasti lähestyttävänä. Vaihto-oppilaat arvostivat myös luontoa, rauhallisuutta, koulutusmahdollisuuksia ja yleisesti hyvin organisoitua maata. (Garam 2001, 4, 8, 13.)

Lisäksi Pirjo Aalto, Irma Garam ja Jutta Rissanen tekivät vielä vuonna 2001 kyselyn kansainvälisille harjoittelijoille selvittääkseen erosiko harjoittelijoiden kokemukset vaihto-oppilaiden kokemuksista. Suomi oli ollut harjoittelijoiden ensisijainen valinta, joten maavalinta oli tietoinen, faktoihin ja mielikuviin perustuva valinta. Harjoittelijoiden odotukset olivat korkealla koskien työkuultuuria, teknologiaa, asumista ja vapaa-aikaa eikä positiiviset mielikuvat noin neljän kuukauden aikana muuttuneet. Harjoittelijoiden, kuten vaihto-oppilaidenkin, mukaan luonto koettiin motivoivana. (Aalto, Garam & Rissanen 2002, 6–9.)

Taina Kinnusen (2003) tutkimuksessa ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroitumisesta Suomeen noin 80 prosenttia vastanneista oli EU/ETA -maiden ulkopuolelta. Heidän kolme syytään valita opinnot Suomessa olivat: tunnettavuus teknologisesta osaavuudesta, tutustuminen Suomeen aiemmin ja maksuton opetus. Kulttuuriperinne, turvallisuus, ilmasto, luonto ja muu ympäristö koettiin positiivisina kokemuksina, mutta ongelmana koettiin suomalaisten ystävien puute. Suomalaiset kuvattiin tässäkin tutkimuksessa ystävällisiksi, rehellisiksi ja luotettaviksi sekä sulkeutuneiksi ja varautuneiksi. Lisäksi noin puolet vastaajista olivat kokeneet rasistisia hyökkäyksiä. (Kinnunen 2003a, 3, 6, 8–9.)

Matti Taajamon (2005) väitöskirjatutkimuksessa selvitettiin sekä vaihto-oppilaiden että tutkintoon johtavien kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmaa opiskelusta. Taajamon tutkimuksessa ei käsitelty taloudellisia asioita, kuten maksullisuutta, ja haastateltavina oli myös opetus- ja hallintohenkilökunnan jäseniä. Osa tutkinto-opiskelijoita olivat perheellisiä, jo Suomessa asuvia, mutta erikoisesti Taideteollisen korkeakoulun osalta tuli esille, että suoraan hakeneiden osalta oli

lähettävän oppilaitoksen ohjaajat suositelleet Taideteollista korkeakoulua ja myös tiettyjen suomalaisten firmojen, kuten Marimekon ja Nokian, näkyvyys, oli vaikuttanut valintaan. (Taajamo 2005, 28, 36–37.)

Näistä 2000-luvun tutkimusten tuloksista nousee paljon ehdotuksia niin vaihto- ja tutkinto-opiskelujen kuin kansainvälisen harjoittelun kehittämiseksi sekä niitä hyviä puolia, mitä suomalainen koulutus tarjoaa ja mitä asioita koulutusviennin markkinoinnissa kannattaa painottaa vielä 2020-luvullakin.

PISA menestyksestä huolimatta suomalaiset yliopistot eivät saavuta korkeimpia sijoja yliopistovertailuissa (ranking), kuten The QS World University Rankings tai The Times Higher Education University Rankings. Vain Helsingin yliopisto pääsee noin 100 parhaan tasolle. Tähän selityksenä nähdään Suomessa se, että vertailuissa (ranking) arvostetaan tutkimusjulkaisuja: tietyissä kansainvälisissä julkaisuissa julkaistujen artikkelien ja sitaattien määrää sekä tutkijoiden saamien sitaattien määrää (ja kuten edellä jo mainittiin suomalaisten julkaisujen määrä vuonna 2010 oli vain 0,5 prosenttia maailman tieteellisistä julkaisuista). Tämän nähdään suosivan englanninkielisiä yliopistoja. Kritiikki ranking listoja kohtaan on aiheellista, sillä yliopistojen ja korkeakoulujen rahoitus riippuu Suomessakin akateemisista julkaisemistavoista. Kotimaisella kielellä kirjoitettu kirja tai artikkeli palvelee oman maan yhteiskuntaa ja kulttuuria, mutta tästä huolimatta englanninkielinen referoitu artikkeli tuo strategista etua ranking näkökulmasta. Julkaisut akateemisissa journaaleissa ratkaisevat tietyissä tapauksissa, mihin opiskelijat hakevat, eikä valinta tällöin välttämättä kohdistu opetuksen laatuun. (Karvonen 2013; QS World University Rankings 2018; Times Higher Education 2019.)

Sekä Suomessa opiskelijoille tehtyjen tutkimusten että kansainvälisten tutkimusten, kuten International Student Barometer (ISB) kyselyn, tulokset liikkuvat samassa linjassa kuin edelläkin kuvatut tutkimukset. Metropolia ammattikorkeakoulun kansainvälisten asioiden koordinaattori Tiina Piipponen esitteli (luennolla 2012) tutkimustaan, jossa hän teemahaastatteli 13 tutkinto-opiskelijaa, jotka tulivat Latinalaisesta Amerikasta, Afrikasta ja Aasiasta. Hän SWOT-analyysiä hyväksi käyttäen tutki näiden tutkinto-opiskelijoiden sopeutumista ja Suomeen integroitumisesta sekä heidän sopeutumispolkujen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tutkimuksessa selvisi, että ennakkokäsitysten ja -odotusten suhde todellisuuteen vaikutti suuresti oppilaiden asenteeseen ja pärjäämiseen Suomessa. Kuten edellä on todettu, myös Garam (2001) tutkimuksessaan sai tulokseksi positiivisten

ennakkoasenteiden säilymisen, joten tavoitteeksi olisi asetettava riittävä perehdytys ja positiivisen asenteen luominen jo ennen Suomeen tuloa.

Piipposen (2012, 17) haastatteluissa selvisi muun muassa, miten yllättävä talvi voi olla niille, jotka eivät ole sitä koskaan kokeneet:

-”I was told about winter and everything but it is like movie, you have seen the movie but you really don’t know how it feels like”

-”If I had known how hard life is in Finland, I think I would have not come, but I did not know that”

Tämän esimerkin perusteella Piipponen (2012, 25) korostikin ensimmäisen kriittisen vuoden aikana annettavaa erityistä tukea ja ohjausta. Ja tämän asian tiedostaminen onkin yksi maksulliseen korkeakoulutukseen siirtymisen kulmakivistä, ja tällaisten asioiden selvittäminen ja ratkaisujen löytäminen ovatkin sellaista tietoa, jota tässäkin tutkimuksessa pyritään löytämään.

Piipposen tutkimus (2012, 15) toi selvästi esille maksullisuuteen liittyvät ongelmat. Muutama vastaaja oli Piipposen mukaan: valmis maksamaan jotain, mutta ei paljoa, muuten he olisivat mieluummin opiskelleet jossain englanninkielisessä maassa:

”even though the Finnish education system is ranked very very well, on a global scale, I think there’s much more developed countries in Europe and in America and even in Asia where I can get actually more annexed opportunities when it comes to business, than in Finland”

”jos lukukausimaksuja, täytyy olla myös työllistymismahdollisuuksia, jotta lukukausimaksut pystyisi maksamaan ja jotta sijoitukselleen saisi vastinetta”

International Student Barometer (ISB) kyselyssä vuonna 2014 mitattiin opiskelijoiden tyytyväisyyttä hakuprosessiin, oppimiskokemukseen, asumiseen ja elämiseen sekä oppilaitoksen tarjoamiin tukipalveluihin. Tutkimuksen vastaajia oli 165 000 oppilasta 18. maasta. Suomessa kyselyyn vastasi 6339 kansainvälisistä oppilasta, joista tutkinto-oppilaita oli 4401 ja heistä 3395 EU/ETA -maiden ulkopuolelta. Noin 13 prosenttia tutkinto-opiskelijoista vastasi, etteivät opiskelisi Suomessa, jos voisivat valita uudelleen. Viisi suosituinta syytä valita Suomi opiskelumaaksi olivat lukukausimaksuttomuus (Suomessa vielä tässä vaiheessa maksuton), tutkimuksen laatu, kurssin sisältö, koulutuksen maine ja turvallisuus. Ongelmina olivat ystäväystyminen suomalaisten kanssa, pankkitilin avaaminen, vastaanotto (haku) ja asuntojärjestelyt tullessa. Myös noin 15 prosenttia oli

tyytymättömiä oppimiseen. Suomessa opiskelevien vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden vastaukset olivat linjassa globaalin ISB -tuloksen *valintaan johtavien syiden* kanssa, paitsi työskentelymahdollisuuksien osalta, mikä nähtiin Suomessa ongelmalliseksi. (International Student Barometer 2014, 7, 11–12, 21, 23, 27.)

Suomessa opiskelevista tutkinto-oppilaista noin 20 prosenttia koki, ettei heidän palautteeseensa reagoitu ja 13 prosenttia ei ollut tyytyväisiä tukipalveluihin. Nämäkin ovat linjassa globaalien ISB tulosten kanssa paitsi, että työllisyyteen liittyvä urapalvelukokemukset olivat Suomessa huonompia. Opetusmenetelmät koettiin noin 75 prosenttisesti innovatiivisiksi, mutta huomattavaa on, että jopa neljäsosa vastaajista koki itsensä ulkomaalaisena ”ei-tervetulleeksi” Suomen työmarkkinoille. (International Student Barometer 2014, 30, 39, 42, 44, 47.)

Suomi osallistui ISB -kyselyyn myös syksyllä 2017, joten maksuvelvoitteisilla ei vielä ollut paljoa kokemusta Suomessa opiskelusta, mutta vastaukset mahdollisesti voivat auttaa esiyymmärryksen hahmottamisessa. Tässä ISB -tutkimuksessa Suomeen opiskelemaan tulleet ulkomaalaiset pitivät vapautusta maksuista tai apurahan saamista kaikkein tärkeimpänä valintakriteerinä verrattuna kaikkiin muihin ulkomailla opiskeleviin vastaajiin. Tärkeimmiksi syiksi valita Suomi opiskelupaikaksi nousi (vrt. ISB 2014) koulutuksen sisältö ja kustannukset (= ei lukukausimaksuja EU/ETA -maiden opiskelijoille), tutkimuksen laatu, korkeakoulutuksen tunnettavuus ja turvallisuus. Kyselyssä arvioitiin myös ajatuksia opiskelupaikkakunnasta, sosiaalisesta elämästä ja alkuvaiheen palveluista, (kuten asuntoon ja paikkakunnalle asettumisesta, orientaatiosta, opintojen työskentelytapojen ja kulun opastuksesta) sekä opetuksen ja oppimisympäristön erilaisista tekijöistä. Opetukseen ja opintoihin liittyvät tekijät kyseltiin yksityiskohtaisemmin ja vastaajat arvioivat opetuksen yleisesti hyväksi, mutta mahdollisuus jatko-opintoihin, työskentelyyn opiskelujen aikana tai valmistumisen jälkeen Suomessa sekä näihin liittyvät tukipalvelut eivät saavuttaneet yhtä hyviä arvioita erikoisesti EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta. Muutokset vastauksissa vuoden 2014 tutkimukseen eivät olleet suuria, mutta tämä tutkimus ei välttämättä vielä heijastanut lukukausimaksujen vaikutusta. (Faktaa Express 6A/2018, 2.)

Opetushallituksen vuoden 2018 julkaisussa Faktaa Express (9A/2018) tilastoissa oli mukana EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleita maksuvelvoitteisia opiskelijoita. Tässäkin tilastossa ei ole eritelty stipendien saajia itse lukukausimaksuja maksavista, mikä tieto olisi hyödyllinen antamaan kokonaiskuvan lukukausimaksujen merkittävydestä. Tilasto kertoo, että syksyllä 2018 opiskelupaikan vastaanotti 1726 (2436 valitusta) muista kuin EU/ETA -maista tullutta opiskelijaa,

kun luku vuonna 2017 oli 1655 vastaanottanut (2133 valitusta). Tilasto ei kerro, miten lukukausimaksut vaikuttivat lukuihin. Tilasto ei myöskään kerro ovatko opiskelupaikan vastaanottaneet hakeneet ja tulleet hyväksytyksi useaan yliopistoon tai vastaanottiko hakija yhtään paikkaa Suomesta tai maksoiko hän lukukausimaksunsa itse vai saiko stipendin. (Opetushallitus 2018b.)

2000-luvulla ja ns. maksuttomalla aikakaudella on siis tehty paljon tutkimuksia, jotka antavat edelleenkin informaatiota hakijoiden syistä valita Suomi opiskelumaaksi ja minkälaiseksi he ovat opiskelunsa kokeneet. Suomi on PISA-tutkimusten myötä saavuttanut maineen koulutuksen kärkimaana, joten markkinoinnin näkökulmasta tuote tunnetaan kansainvälisesti. Nyt tulisikin tutkia, miten kehittää prosessia hakijalähtöisesti (esimerkiksi yksilön rationaalisen valinnan näkökulmasta) ja saada kansainväliset maksuvelvoitteiset opiskelijat valitsemaan suomalainen tutkinto ns. maksullisena sijoituksena tulevaisuuteen, (siis myös ilman stipendiä). Ja ehkä kaikkein tärkeimpänä ja helpompana olisi hyödyntää jo esiin tullutta kotimaista ja kansainvälistä tutkimustietoa. Pelkästään 2000-luvun aikana tutkitusta kansainvälisten opiskelijoiden liikkuvuudesta ja siitä kerätystä informaatiosta on mahdollista vetää johtopäätöksiä, mitkä tekijät ovat koulutusviennin näkökulmasta vetovoimatekijöitä. Myös suomalaisista tutkimuksista voi päätellä, missä on onnistuttu ja missä on vielä kehittävää. Suomi sai PISA-menestyksen asioista kansainvälistä huomiota, joka heijasti myös korkeakoulutukseen ja sai kansainväliset opiskelijat kiinnostumaan ja hakeutumaan Suomeen opiskelemaan. (Education at a Glance 2005; Karvonen 2013, Kokko ym. 2020.)

Kuten edellä on esitetty, on eri tutkimuksissa tullut esille kehittämistä vaativia seikkoja, kuten stipendiohjelmat, tulovastaanotto (ensivaikutelma), tukitoimet ja ohjaus erikoisesti ensimmäisen vuoden aikana, puutteelliset urapalvelut ja jatko-opistomahdollisuudet, sekä palautteeseen reagoimattomuus, ranking sijoitukset, suomalaisten kontaktien puute, ja lisäksi vielä, asenne ulkomaalaisiin (rasismi). Osa näistä olisi melko helposti korjattavissa, kuten tulovastaanotto, reagointi palautteeseen, tukitoimien ja ohjauksen tarjoaminen aivan samoin kuin onnistumisista osa on helposti tarjottavissa, kuten luonto, turvallisuus, organisoitu maa ja suomalaisten ystävällisyys, kun ne ovat osa nykyistä yhteiskuntaa tai korkeatasoiset tilat, teknologinen osaavuus, avoin ja itsenäinen oppimisympäristö sekä innovatiiviset opetusmenetelmät, koska niitä tarjotaan kaikille opiskelijoille. Mutta rasismien kitkeminen yhteiskunnasta, nousu ranking listalla tai suomalaisten ystävien puute ovat sellaisia, joihin yliopistot eivät nopeasti tai pelkästään omalla toiminnallaan pysty vaikuttamaan.

”Vain laadulla voi kestävästi kilpailla ja luoda vetovoimaisia oppimisympäristöjä.”

Kokko ym. (2020, 18)

Edellä oleva lainaus Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusta 2020:14 kiteyttää, miten oppijakeskeinen oppimisympäristö saavutetaan. Silti tässäkin vuoden 2020 julkaisussa esitetään samoja vetovoimatekijöitä, mitä edellä ja koko 2000-luvun tutkimuksissa on tullut esiin (turvallisuus, matala hierarkia, toimiva yhteiskunta, innovaatiotoiminta ja osaaminen) sekä kehittämistä vaativia tekijöitä (suomalaisten asennemuutos, viranomaisyhteistyö, alumnitoiminta, pitkäjänteinen työ laadun parantamiseksi, suomen kielen opetus, työharjoittelun suorittaminen Suomessa, kotikansainvälisyys ja kansainvälisyysosaaminen), joten ongelmanratkaisu, toteutus ja toiminta eivät vastaa tutkimuksissa esiin tullutta tietoa ja tiedon perusteella asetettuja tavoitteita. Toisaalta, tavoitteet olisi asetettava realistisiksi, eikä kuten tässä vuoden 2020 julkaisussa: Suomen tavoite on ”globaalisti tunnustetun edelläkävijäaseman saavuttaminen vuoteen 2025 mennessä”. (Kokko ym. 2020, 11, 22–28.)

Seuraavaksi tarkastelenkin suomalaista oppimisympäristöä ja erikoisesti Turun yliopiston oppimisympäristöä, jossa opetus on oppijakeskeistä ja oppiminen (osaaminen) tavoite. Aluksi esittelen oppimisympäristöä yleisesti Mannisen viiden oppimisympäristön ulottuvuuden avulla sekä kuvaan oppimisen keskeisiä tekijöitä. Jonka jälkeen kuvaan Turun yliopiston oppimisympäristöä yksityiskohtaisemmin sekä sen tarjoamia opetusmenetelmien moninaisia ja monikanavaisia opetusmenetelmiä, kuten yliopistopedagogiikkaa, yrittäjyysopetusta, Monelle-klinikkaopetusta ja Brahea-keskusta.

3. OPPIMISYMPÄRISTÖT

Suomessa on erikoisesti 2000-luvulla ja Opetushallituksen aktiivisella johdolla kehitetty oppimisympäristöjä innovatiivisempaan suuntaan. Oppimisympäristöä määriteltäessä olisi hyvä miettiä, mikä on ympäristön rooli ja sen merkitys oppimisessa. (Pedretti 1997, 1225; Manninen ym. 2007, 19.) Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) oppimisympäristö on kuvailtu fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutena, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu.

Tässä tutkimuksessa käytetty Mannisen malli laajentaa opiskeluympäristön näkökulmaa. Joissain asiayhteyksissä oppimisympäristö -termiä käytetään oppimis- tai ympäristökonteksteissa tarkoittaen mitä tahansa opiskeluun liittyvää ympäristöä, kuten turvallinen, vaikka todellisuudessa saatetaankin puhua opiskeluympäristöstä. Opiskeluympäristönäkökulmassa korostuu tekeminen ja toiminta (kognitiivinen, fyysinen, emotionaalinen ja psyykkinen). Opiskeluympäristö ei erota oppimista ja oppimisympäristöä opetuksesta ja opettamisesta, joten opiskeluympäristö koetaan enemmän ympäristönä, missä toiminta (oppiminen) tapahtuu. (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wagner & Oksanen 2001; Hyvönen 2008, 3.) Kun oppimisympäristönäkökulmassa korostuu lisäksi myös toiminnan lopputulos, silloin pyritään stimuloituihin tai autenttisen reaali maailman tilanteisiin, joissa ongelma keskeisyys, vuorovaikutus opetettavan asian kanssa ja kokonaisvaltainen opiskelu (tiedon tuottaminen) mahdollistuu. (Manninen ym. 2007, 76–77.)

Oppimisympäristön tarkoitus on herättää oppijassa uteliaisuutta ratkaista ongelmia ja tutkia ilmiöitä oppijan jo hallussa olevan tiedon, taidon, käsitysten, kokemusten, osaamisen ja tietotaitojen soveltamisen avulla. Tällainen oppimisympäristö tukee myös oppijan motivaatiota. Oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiiri on olennainen osa sitä, mitä opitaan. Oppimisympäristön olisi oltava turvallinen riskinottoon ja kyseenalaistamaan niin opettajien, tutkijoiden kuin ”gurujen” ajatuksia ja mahdollistavan keskustelun aiheesta kuin aiheesta. (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 62–65.)

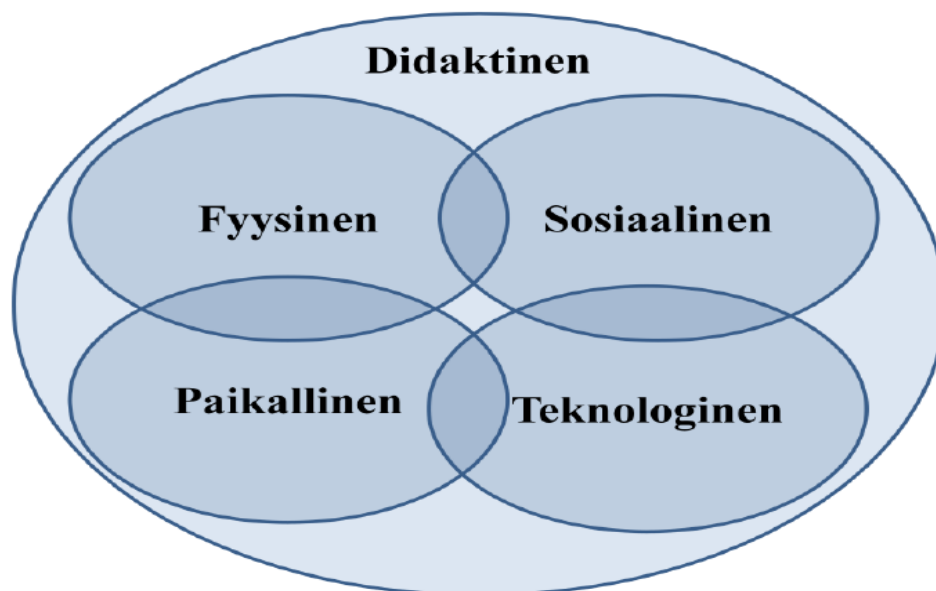
Kun oppimisympäristön tarkoituksena on luoda oppilaille heidän oppimistaan tukeva ympäristö, jossa sisäiset ja ulkoiset niin akateemiset, ammatilliset, yksilölliset kuin sosiaaliset tavoitteet saavutetaan, olisi oppimisympäristön toimintakulttuuria kehittäessä huomioitava, että erilaisista kulttuureista tulevilla oppilailla on erilainen todellisuus (elämämaailma), jossa he kokevat asioita ja

jossa he antavat erilaisia merkityksiä kokemilleen asioille. Suomessa ollessaan kansainväliset oppilaat ovat sekä osa omaa että osa suomalaista yhteisöä ainutlaatuisella ja ainutkertaisella tavalla, mikä on kiinnostava tutkimuksen kohde, sillä *yksilöllinen erilaisuus* oppimisympäristössä on merkittävä tutkimuskohde ja tulokset arvokkaita yksittäisen korkeakoulun toimintakulttuurin tai oppimisympäristön (laadun) selvittämisessä. (Laine 2001, 28.)

Opetussuunnitelmaan, kuten edellä mainittiin, usein sisällytetään kolme ulottuvuutta: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen. Mutta tässä tutkimuksessa oppimisympäristöä laajennetaan Jyri Mannisen viiden ulottuvuuden mallin mukaan fyysiseen, sosiaaliseen, teknologiseen, didaktiseen ja paikalliseen ulottuvuuteen. Tämä malli yhdistää psyykkisen ulottuvuuden sosiaaliseen, pedagogisen didaktiseen ja lisää tärkeän näkökulman oppimisympäristöajatteluun: paikallisen ulottuvuuden. Mannisen paikallista ulottuvuutta on myös käytetty UNESCO:n raportissa (2017, 67), mikä osoittaa, että Suomi on innovatiivisten oppimisympäristöjen kehittämisessä edelläkävijä. (Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 13; Opetushallitus 2019b.)

Mannisen viisi oppimisympäristön ulottuvuutta

Mannisen mallin kaikenkattava oppimisympäristönäkökulma sopii kaikkeen opiskeluun, myös yliopistoon ja elinikäiseen oppimiseen. Mannisen viiden oppimisympäristön malli (fyysinen, sosiaalinen, teknologinen, didaktinen ja paikallinen ulottuvuus):



Kuvio 1. Mannisen viisi oppimisympäristön ulottuvuutta (Manninen ym. 2007, 37)

Mannisen ym. (2007) viiden oppimisympäristön malli ei rajoitu esimerkiksi avoimen tai sulautuneiden oppimisympäristömallien käsitteisiin, vaan se ulottuu laajemmalle. Oppimisympäristö ulottuu laajimmillaan koko maailmaan eikä vain siihen paikkaan, missä opetus tapahtuu, kuten Turun yliopiston kampukselle, sillä paikallinen ulottuvuus vastaa kysymykseen: mikä on kiinnostava paikka missä voi oppia. Lisäksi kaikki oppimisympäristön ulottuvuudet ovat vuorovaikuttavia ja kaikki ulottuvuudet perustuvat didaktiseen ulottuvuuteen, jotta opetuksen tavoitteet saavutetaan pedagogisen asiantuntijuuden avulla. (Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 13–14.)

Lisäksi on hyvä huomioida oppimisympäristöstä puhuttaessa, että oppimista ei tapahdu vain koulutuksen aikana, vaan oppiminen jatkuu oppilaana olon jälkeen elinikäisenä oppimisena. Lisäksi jaettu asiantuntijuus, kuten opettaja oppii myös opettajan roolissa oppilailtaan, sekä taito käyttää ympäristön tuomia haasteita ja ratkaista ongelmia uudessa oppimisympäristössä, ovat oppimisen näkökulmasta keskeisiä. (Heiskanen 1999, 30–31.)

Oppilaitos ja sen fyysiset tilat, on se ulottuvuus, mikä yleensä korostuu oppimisympäristöajattelussa, koska siellä opetus useimmiten tapahtuu ja vieläpä opettajan suunnittelemassa opetustilassa. **Fyysinen** oppimisympäristö on kuitenkin laajempi ulottuvuus. Se sisältää muun muassa arkkitehtuurin, rakennukset, tilat, värit, valaistuksen, oppimateriaalit, ruokalan tai jopa virtuaalisen Moodle -kahvion. Fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen ja myös esimerkiksi tilaratkaisujen, viihtyvyyden, terveellisuuden ja turvallisuuden avulla tuetaan oppimista. (Manninen ym. 2007, 11, 36–37, 63–68.)

Didaktinen ulottuvuus sitä vastoin on se oppimisympäristö, johon kaikki ulottuvuudet perustuvat. Didaktinen ulottuvuus sisältää opetussuunnitelman, oppimateriaalit, opetusvälineet, oppimisen tukitoiminnot ja pedagogiikan. Pedagogiikan merkitys didaktisessa ulottuvuudessa kasvaa entisestään, kun opetus on oppijakeskeistä ja tärkeän sosiaalisen ulottuvuuden monipuolinen opettaminen teknologiaa ja paikallista ulottuvuutta hyödyntäen kasvaa. Opettaja asiantuntijana ohjaa valinnoillaan oppimista, pyrkii löytämään oppimista käynnistäviä ja tukevia ärsykeitä tukeakseen oppijan oppimista sekä reflektoi omaa opetustaan esimerkiksi palautteen avulla kehittyäkseen opettamisessa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 236–251; Manninen ym. 2007, 36, 136.)

Tutkintorakenteen uudistaminen mahdollisti Suomessa myös opetuskäytäntöjen muutokset, joissa oppiminen (tiedon tuottamisen prosessi) on keskiössä ja sisältää muun muassa kriittisyyteen kasvamisen, ongelmaperusteisen pedagogiikan, opitun reflektoinnin ja yhteistoiminnallisen

oppimisen tavoitteena aikaansaada motivoituneita, sitoutuneita ja vastuullisia oppijoita. Lisäksi pedagoginen osaaminen nähdään yhteisöjen, ei vain yksilöiden, osaamisena ja tutkimuksena minkälainen rooli yliopiston muutosprosessissa on yksilöiden, yhteisöiden ja pedagogisen koulutuksen rooli. (Poikela & Öystilä 2003, 12; Helle & Ruoho 2003, 22–23; Annala, Lindén & Ihonen 2014.)

Didaktinen oppimisympäristö yliopistossa sisältää myös yliopistopedagogiikan. Akateemisen yhteisön pedagoginen kehittäminen liittyy akateemisen toiminnan kehittämiseen, missä pyritään kehittämään opetuksen ja tutkimuksen lisäksi yksiköiden opetussuunnitelmia, opetushenkilökunnan opetuksen suunnitelmia, toteutusta ja ohjaustoimintaa sekä erilaisia oppilaille tarkoitettuja tukipalveluja, kuten ohjausta ja opintoneuvontaa. Opettajuus yliopisto-opettajan näkökulmasta on ammatillisen identiteetin ja oman alan asiantuntijuuden pitkä kehitysprosessi muuttuvassa kansainvälisessä akateemisessa (oppimis)ympäristössä ja tässä akateemisen toiminnan kehityksessä olisi siis huomioitava myös kansainvälisten opiskelijoiden ja opettajien tarpeet. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 468; Korhonen 2007, 9–11.)

Oppimisympäristön **sosiaalinen** ulottuvuus on kommunikaatiota, vuorovaikutusta, ryhmäprosesseja, sosiaalipsykologiaa, ryhmäytymistä, lähiympäristön hyödyntämistä ja moniammatillista yhteistyötä formaalien (muodollisten), non-formaalien (ei-tutkintomuotoisten) ja informaalien (yhteisöllisten, toiminnallisten) kontekstien avulla. Sosiaalisen ympäristön merkitystä pohdittaessa olisi hyvä miettiä, mitä merkitystä on opiskelijan tavoilla, tunteilla, asenteilla ja näkemyksillä oppimiseen. Lisäksi olisi hyvä pohtia, miten teknologisen ulottuvuuden tieto- ja viestintätaidot opetuksessa (tai kuten tällä hetkellä puhutaan *digitaidot* opetuksessa) tukevat sosiaalista ulottuvuutta, kun sosiaalinen ulottuvuus mahdollistuu fyysisen ja paikallisen oppimisympäristön lisäksi virtuaalisesti. Sosiaalinen ulottuvuus saattaa olla tärkein ulottuvuus kansainvälisten opettajien ja oppilaiden oppimisen, motivaation, hyvinvoinnin, turvallisuudentunteen ja viihtyvyyden kannalta, koska sosiaalinen toimintakyky (ihmisen kyky selviytyä arkipäivän toiminnoista, vuorovaikutussuhteista ja toimintaympäristönsä rooleista ym.) vaikuttaa selviytymiseen siinä ympäristössä missä kulloinkin elää. Sosiaalinen toimintakyky vaikuttaa fyysiseen jaksamiseen ja psyykkiseen elämänhallintaan ja vice versa. Lisäksi toimintakykyyn vaikuttavat kognitiiviset, ajatteluun ja tiedonkäsittelyyn vaikuttavat toiminnot, mitkä mahdollistavat suoriutumisen arjessa sen haasteista huolimatta. (Manninen ym. 2007, 36–37, 69–73; Rajala ym. 2010, 13–14; Terveystieteiden tutkimuskeskuksen verkkosivut 2019.)

Paikallisen oppimisympäristönäkökulman mukaan opetuksessa voidaan hyödyntää paikkoja, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuu aidossa tilanteessa ja joissa hyödynnetään opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessissa poikkeavia tiloja ja paikkoja, kuten työpaikkaa, yrityksiä, luontoa, kaupunkiympäristöä, museoita, näyttelyitä, leirikoulua, uimahallia, kahviloita työharjoittelua, projektityöskentelyä, vapaaehtoistyötä, harrastuksia. Lisäksi paikallisessa näkökulmassa hyödynnetään missä tahansa formaalissa, informaalissa ja non-formaalissa ympäristössä tapahtuvaa oppimista. Tämä paikallinen näkökulma voidaan ulottaa myös maailmanlaajuisesti ympäristöksi virtuaaliopetuksen ansioista tai toteuttaa fyysisenä kansainvälisten opiskelijoiden avulla hyödyntämällä kotikansainvälisyyttä tai ulkomailla tapahtuvana harjoitteluna tai opiskeluna. Kansainvälisille opiskelijoille paikallinen ulottuvuus sisältää myös heidän aikaisemman paikallisen ulottuvuuden, jonka he voivat jakaa Suomessa ja Turun yliopistossa vuorovaikutteisesti. Mannisen paikallista ulottuvuutta on myös, kuten edellä jo mainittiin, käytetty UNESCO:n raportissa (2017, 67), mikä osoittaa, että suomalainen laaja ja innovatiivinen oppimisympäristönäkemyks koetaan oppimisen kehittämisessä merkittävänä. (Manninen ym. 2007, 36, 93–107; Peda.net 2019b; Opetushallitus 2019b.)

Paikallinen oppimisympäristöulottuvuus ei ole uusi pedagoginen keksintö, sillä jo 1970-luvulla opiskeltiin biologiaa järvenrannassa tai metsässä, mutta nykyään (koulun näkökulmasta) helposti ja edullisesti tavoiteltavat ulkopuoliset paikat, kuten kirjasto, museo tai yritys, saatetaan jättää hyödyntämättä, kun leirikoulu, työharjoittelu tai ulkomailla opiskelu nähdään pedagogisesti innovatiivisina tai merkittävänä oppimisympäristöinä. Oppimisympäristössä didaktinen ulottuvuus on keskeinen, sillä osaamisen kehittäminen ja oppimisen tukeminen (opintosuunnitelman, oppimateriaalien ja pedagogiikan avulla) aktiivisina toimintoina johtavat lopputulokseen: oppimiseen ja osaamiseen.

Teknologinen (virtuaalinen) oppimisympäristö tieto- ja viestintäteknologian avulla mahdollistaa opetuksen, oppimisen ja tutkimuksen niin kampuksella kuin sen ulkopuolellakin. Teknologian käytössä tarvitaan älyllistä osaamista ja kokonaisuuksien hallintaa. Se ei ole vain fyysisiä laitteita (tietokoneita, älypuhelimia, käyttöjärjestelmiä, verkkoalustoja), vaan myös tietoa ja käytäntöjä sekä opetusmenetelmien muutoksia, joita muokkaa didaktinen, fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Verkko-opetus erikoisesti korkeakouluopetuksessa on mahdollistanut (edullisempien) valtakunnallisten ja kansainvälisten (ks. MOOC) kurssien järjestämisen, kun luennot ovat verkossa joko ”livenä” tai tallenteina. Kansainvälisten niin kuin kansallistenkin opettajien ja opiskelijoiden teknologinen osaaminen voi olla kirjavaa riippuen lähtömaan tai oppilaitosten tasosta ja aiemmista

suoritetuista kursseista tai tutkinnoista. Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta teknologinen ulottuvuus voi mahdollistaa opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessin näkökulmasta ainutlaatuisia oppimistilanteita. (Nevgi, Kuhila & Lindblom-Ylänne 2002, 376–400; Korhonen 2007, 11–16; Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.)

Teknologisen ulottuvuuden painoarvoa lisää Suomen hallituksen poliittinen tuki ja teknologian painotus sen toimintasuunnitelmissa. Vuonna 2015 Sipilän hallitus nimitti oppimisen kärkihankkeeksi niin kutsutun digiloikan, jonka tavoitteena on teknologian ja pedagogiikan avulla uudistaa Suomen koulutusjärjestelmää ja tehdä Suomesta vuoteen 2025 mennessä modernin ja innostavan oppimisen kärkimaa. Tämän digiloikan tarkoitus on kehittää koulutusta, tutkimusta, työllisyyttä, kansainvälisyyttä ja koulutusvientiä aina julkisten palvelujen uudistuksiin asti, ainakin toimintasuunnitelman tasolla. (Peda.net 2016; Valtioneuvosto 2018.) Tämä digiloikan valmius ja tarpeellisuus pääsikin testiin kevätlukukaudella 2020, kun COVID-19 sulki yllättäen oppilaitokset ja muutti opetuksen etäopetuksiksi.

Mannisen oppimisympäristön malli sopii tähän Turun yliopistoon erilaisista oppimisympäristöistä tulleille kansainvälisille opiskelijoille tehtyyn tutkimukseen, koska mallin avulla päästään vertailemaan oppimisympäristöjä yksityiskohtaisemmin, koska se jaottelee fyysisen, sosiaalisen, teknologisen ja paikallisen ulottuvuuden omiksi osioikseen. Osioiksi, joilla on yhtymäkohtia ja joita kaikkia yhdistää didaktinen ulottuvuus. (Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 14–15.)

3.1 Oppimisen keskeisiä tekijöitä

Oppisen kannalta keskeinen oppimisstrategia lähtee oppijan motiiveista ja on siten oppijan suuntautumistapa tehtävään, tilanteeseen ja opiskeluun yleensä. Strategiaan vaikuttava opiskeluorientaatio jaotellaan pinnalliseen (ulkoinen motivaatio, yksityiskohtaiseen ulkoa opiskeluun), syvälliseen (sisäinen motivaatio, kokonaisuuksien hallintaan ja johtopääksiin johtavaan), sosiaaliseen (sosiaalinen toiminta) ja suoriutumisorientaatioon (tavoitteellisuus). Strategiansa ja oman oppimisen reflektion avulla oppija etenee yksilöllisesti oppimisprosessissaan. Yleensäkin oppimisprosessin olisi oltava selkeä ja kannustava, jotta paras oppimistulos olisi saavutettavissa. (Entwistle & Ramsden 1983; Vermunt & Vermetten 2004; Aducate 2020.)

Opetuksen tavoite on herättää oppijan mielenkiinto, luoda positiivinen oppimiskokemus, tarjota oikeantasoiset haasteet, tukea oppimista ongelmakohdissa (erilaisilla oppimis- ja opetusmetodeilla)

ja ongelmien ratkaisutaidon kehittämisessä sekä mahdollistaa oppimisen siirtovaikutus (transfer). Kaikessa tässä opettajien ja muun verkoston tuki, (kuten esseenkirjoitus-, pro gradu- ja vertaistuki), arvioinnin avoimuus, välitavoitteiden, keskustelujen ja itsereflektion hyödyntäminen sekä yleinen reiluus mahdollistavat kannustavan ympäristön oppimiselle. Sillä oppimisympäristön tarkoituksena on luoda oppilaalle hänen oppimistaan tukeva ympäristö, jossa sisäiset ja ulkoiset niin akateemiset, ammatilliset, yksilölliset kuin sosiaaliset tavoitteet saavutetaan. Oppimisprosessin olisi oltava selkeä (mitä tarjontaan, mitä tavoitellaan ja miten ne saavutetaan) ja kannustava, jotta paras oppimistulos olisi saavutettavissa. Prosessin läpinäkyvyys erilaisista taustoista tuleville selkeyttää oppimisympäristöä, kun oppimisen lisäksi heidän on perehdyttävä ja sopeuduttava uuteen ja erilaiseen sosiaaliseen ympäristöön ja sen arvoihin, normeihin, moraaliin ja uskomuksiin. Opiskelijan oma identiteetti, olemassa olevat ja saavutetut tiedot, taidot ja kyvyt, on sopeutettava suomalaiseen sosiaaliseen (oppimis)ympäristöön, kuten matalaan hierarkiaan. Opiskelijan on siis luotava ymmärrys omasta (uudesta) identiteetistä ja oma sosiaalinen toimintamalli niin päivittäiseen toimintaan Turun yliopistossa kuin kaikkeen sosiaaliseen toimintaan Suomessa (ja koko maailmassa). Tässä sosiaalisessa prosessissa kaikkien yhteisöjen tuki pelaa suurta roolia, myös opiskelijan motivaation, metakognition, hyvinvoinnin ja psykologisten perustarpeiden näkökulmasta, aktiivisen toimijuuden saavuttamiseksi. (Entwistle & Peterson 2004, 407–413, 418–425; Hounsell & Hounsell 2007, 94–100.)

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin näitä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten motivaatio, oppimaan oppiminen eli metakognitio, teknologia ja sosiaaliset prosessit, jotka vaikuttavat yksilöllisissä oppimisprosesseissa.

3.1.1 Motivaatio

Motivaatio auttaa tavoitteiden saavuttamisessa ja on sekä opetuksen (opettajan) että oppijan näkökulmasta valintoja, toimintaa, toiminnan pysyvyyttä ja toiminnan intensiteettiä. Motivaatio saattaa palkita ulkoisesti (palkka, arvosana) vaikka opettaminen, opittava asia tai oppiminen ei kiinnostaisi. Sisäinen motivaatio oppimistavoitteisena ohjaa syvällisempään opetus- ja oppimisprosessiin, jossa aito mielenkiinto toimintaan, ymmärtämiseen, opetettavaan aiheeseen ja sen oppimiseen palkitsee itsessään. Ulkoisesti motivoitunut opiskelija voi suoritustavoitteisena olla kiinnostunut vaikkapa opiskelun kautta saavutettavasta arvostuksesta ja henkilökohtaisesta maineesta. Oppimisen kannalta keinot, joilla tavoiteisiin pyritään, ovat yhtä tärkeitä kuin toiminnan tavoitteet. (Rauste-von Wright ym. 2003, 57; Salovaara 2004a; Anttila 2019.)

Ryan & Deci (2000) loivat itseohjautuvuusteorian (self-determination theory), joka kiteytetysti kuvattuna muodostuu motivaatiosta, hyvinvoinnista ja psykologisista perustarpeista (merkityksellisyydestä). Ihminen on aktiivinen toimija, joka pyrkii toteuttamaan itseään ja tavoittelee omia päämääriään. Tämä teoria jakaa motivaation sisäiseen ja ulkoiseen sekä perustarpeet omaehtoiseen (autonomy), kyvykkyyteen (competence) ja yhteisölliseen (relatedness). Omaehtoinen tarkoittaa vapautta valita tavoitteet ja tehdä asiat omalla tavalla. Kyvykkyys, että selviää haasteista, osaa tehdä ja saavuttaa tavoitteensa, ja yhteisöllisyys toimintaa muiden kanssa. Teoriassa oppimisen näkökulmasta sisäinen motivaatio johtaa sinnikkyteen sekä luovaan ja laadukkaaseen oppimiseen kun taas ulkoinen motivaatio on sosiaalisesti palkitseva. (Nurmi 2013, 549.)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät sulje toisiaan pois vaan ne tukevat toisiaan. Osa opiskelijoista saa siis tyydytystä itse opiskelu- ja oppimisprosessista ulkomailla, mutta osalla heistä voi olla tavoitteena muun muassa työtehtävä kansainvälisessä ympäristössä tai jokin opiskelun tuottama meriitti. Kuten edellä jo todettiin, oppimisen kannalta keinot, joilla tavoiteisiin pyritään, ovat yhtä tärkeitä kuin toiminnan tavoitteet. (Rauste-von Wright ym. 2003, 57; Taajamo 2005, 38.) Ulkomaalaisten opiskelijoiden sisäinen motivaatio on usein ulkoista motivaatiota voimakkaampi, koska he tietoisesti pyrkivät persoonalliseen kasvuun ja haluavat oppia itsenäisesti reflektoiden ymmärtämään uusia asioita uudessa ympäristössä. (Merriam & Caffarella 1991, 131–134.)

3.1.2 Metakognitio

Metakognition eli oppimaan oppimisen (erittelemättä tässä tutkimuksessa termejä metataito, metakognitio ja metaoppiminen erikseen) perusajatus on, että voimme tarkastella omaa ajatteluamme ja säädellä omaa tiedollista (kognitiivista) toimintaamme. Oppimaan oppiminen voidaan nähdä oppimistaitoina ja elämäntaitoina. Metakognitio ei ole siis pelkkää tietoa vaan tietotaitoa tiedonkäytössä. Tietoa omista älyllistä voimavaroista, ajattelutavoista, tunteista, ongelmanratkaisutaidoista, oppimistyylien tiedostamisesta, oppimisstrategioista, tavoitteiden asettamisesta ja saavuttamisesta, reflektoinnista ja oman oppimisen arvioinnista (itsearviointista). Metakognition vaikutus on lisäksi vahva opitun siirtovaikutuksessa (transfer) uusiin ongelmanratkaisutilanteisiin. (Goman & Perttula 1999, 109–119; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 233–234.)

Metakognitio on siis oppijan toimijuuden ja itsearviointitaitojen tietoisuutta. Oppija oppii tiedostamaan tavoitteensa, kehittymisensä ja arvioimaan tuotoksen sekä suunnittelemaan itselleen oppimisstrategioita, joiden avulla hän pääsee tavoitteeseensa. Opitun siirtäminen (transfer)

aikaisemmin opituista uusiin tilanteisiin riippuu oppijan tietojen ja taitojen organisointikyvyistä ja tässä metakognitiiviset taidot ovat entisestään keskeisempiä tiedon valtavan kasvun myötä. Tavoitteellisen oppimisen taidoilla sekä itsereflektion strategioilla uusien asioiden oppimisessa ja ongelmanratkaisutilanteissa ei pelkästään lisätä oppijan tietotaitoa vaan myös motivaatiota, itsetuntoa ja jaksamista. Monipuolinen ja pitkäaikainen hyöty voi motivoida oppijaa elinikäiseen oppimiseen, mikä on myös Euroopan Unionin tavoitteita vuodesta 2000 alkaen. Suomessa tosin uusi ”trendi” on jatkuvan oppimisen malli, missä osaamista ”päivitetään” (kehitetään ja uudistetaan) koko elämän ajan ja kouluttajat tarjoavat työelämälähtöistä koulutusta (lokaalisti). (European Communities 2000; Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 83–85; Poikela 2003, 89–90; Peda.net 2019c; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.)

3.1.3 Teknologia

Teknologian kehitys ja sen avulla mahdollistuneet uudenlaiset oppimisympäristön ratkaisut ovat tieto- ja viestintäteknologian näkökulmasta keskiössä. Oppimisen apuna on mobiililaitteita, pilvipalveluja, verkkoympäristöjä, sovelluksia, alustoja, jne., eikä opettaja ja oppilaat aina edes ole samassa tilassa. Tämä vaatii uudenlaista pedagogista lähestymistapaa opettamiseen ja oppijoiden sopeutumista monimuotoisuuteen, kuten itsenäiseen opiskeluun, lähi-, etä- ja ryhmäopetukseen sekä monikanavaisuuteen, jotka tukevat eri oppimistyyliä. Oppilaiden osallistaminen opetuksessa, oppimisympäristöjen kehittämisessä ja hyvien käytänteiden jakamisessa nähdään tärkeänä tavoitteena kehittämistoimenpiteiden suunnittelussa ja kehittämistavoitteiden saavuttamisessa. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.)

Turun yliopisto pyrkii avustamaan oppijoiden oppimisprosessia monipuolisesti ja hyödyntää tekniikkaa opetuksessaan, sillä teknologia on suuressa roolissa niin yhteiskunnassa kuin koulutuksessa, mikä vaatii resursseja. Teknologinen näkökulma esiintyy tässä kohdassa oppijan *toimijuuden* näkökulmasta, kun se oppimisympäristön ulottuvuutena on oppimisen näkökulma. Toimijuus tässä tutkimuksessa määrittyy tunteena ja toimintana siten, että *tunne* tarkoittaa kykenevyyttä ja vaikutusmahdollisuutta ja *toiminta* aktiivista tekemistä. Teknologia (tai kuten nykyään usein puhutaan: digitalisaatio) oppimisprosessissa merkitsee teknologiavälitteisten toimintatapojen muutosta. Muutosta, jolla on myös huomattava sosiaalinen vaikutus. Opettajat ovat koulutuksen digitalisaatioissa avaintekijöitä. Opettajien tiedot, taidot ja asenteet ovat merkityksellisiä laitteiden ja sovellusten lisäksi, sillä digitaalisessa oppimisympäristössä digitaalisilla sovelluksilla, palveluilla, järjestelmillä ja erilaisilla ratkaisuilla voidaan toteuttaa sisältöjen opettamista, tehtävien

tekemistä, tiedottamista ja vuorovaikutusta ajasta ja paikasta riippumatta didaktiikkaa ja pedagogiikkaa apuna käyttäen. Digitalisaatio saattaa haastaa opettajien toimijuuden ja opettajaidentiteetin, jos ne ovat kehittyneet ennen digitalisaatiota. Uuden ammatillisen identiteetin ja toimijuuden luominen ja uusien opetusmenetelmien käyttöönotto vaatii opettajalta motivaatiota ja mahdollisesti pedagogisen muutoksen vaikka substanssiosaaminen olisi ajan tasalla, sillä esimerkiksi kansainvälisten opiskelijoiden opettaminen tapahtuu englanninkielellä. (Brooks 2011; Brooks 2012; Tanhua-Piiroinen ym. 2016, 9, 68; Scotson 2018, 209.)

Digitalisaatio oppimisprosessissa lisää myös oppijan toimijuutta, kun oppimisprosessi siirtyy verkkoon. Toimijuuden avulla oppija osallistuu (toimii) sekä kokee osallistuvansa (tuntee) oppimisprosessiin ja samalla oppimisprosessista saadaan teknologian avulla näkyvä, kun oppijan työskentely tallentuu tietokantoihin ja siten tätä näkyväksi tehtyä oppimisprosessia pystytään myös arvioimaan. Arviointi voi olla opettajan antamaa, vertaisarviointia tai itsearviointia ja sen tavoitteena on osaamisen esille tuominen, jotta oppija pystyisi myös aktiivisesti reflektoimaan ja kehittämään omaa oppimisprosessiaan. Digitalisaatio tuo myös velvollisuuksia itseä ja muita toimijoita kohtaa, sillä digitaalinen toimijuus sisältää osallistumisen ja osallisuuden (yhteisöllisyyden) sekä vastuun kantamisen omasta toiminnasta, yhteisistä tavoitteista, oikeista asenteista ja säännöistä ja niiden noudattamista. Lisäksi jaksamisesta huolehtiminen on tärkeä osa toimijuutta. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 236–251; Manninen ym. 2007, 36, 136; Korhonen 2017, 6, 59, 243.)

Sekä opettajan että oppilaan toimijuus tulisi kokea kumppanuutena, jossa jaetaan erilaista asiantuntijuutta ja tällaisessa yhteistoiminnallisessa oppimisen, kasvun ja kehityksen prosessissa pystytään hyödyntämään myös erilaisia toimintatapoja (Korhonen 2017,6).

3.1.4 Sosiaaliset prosessit

Ihminen on sosiaalinen olento ja ympäristö, jossa yksilö kehittyy, muodostaa lähivuorovaikutusympäristön arvoineen, normeineen ja elämänmuotoineen. Sosiaalinen ja vuorovaikutteinen maailma vaihtelee erilaisten yhteiskuntien ja kulttuurien välillä ja vaikuttaa sisäiseen ja ulkoiseen toimintaan. Kasvatus on yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti monitasoinen ja monitahoinen prosessi, joka rakentuu monimutkaiselle todellisuuden olemukselle ja moniulotteiselle yksilön ja yhteisön ristiriidalle. Sosiaalisessa prosessissa tapahtumat, käyttäytyminen ja toiminta ylläpitävät tai muuttavat sosiaalista järjestelmää. Prosessit joko yhdistävät (lähentävät) ihmisiä tai erottavat, (kuten kilpailu tai konfliktit). Yksilö muuttaa toimintaansa iän, sukupuolen, asuinalueen,

koulutuksen, sosiaaliryhmän tai muun vastaavan mukaan ja varsinkin muuttaessa maasta toiseen vuorovaikutusprosessi muuttuu ja vanhasta ympäristöstä opittu vuorovaikutus pitäisi sopeuttaa uuteen. Uudessa ympäristössä ihmisryhmät rakentavat yhteistoiminnallisessa prosessissa ympäristöään uudelleenlaiseksi uutta tietoa ja osaamista hyväksikäyttäen. Vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä ulkomaalaistaustaisten (maksuvelvoitteisten) opiskelijoiden erilaiset taustat voivat kehittää suomalaisessa korkeakoulutuksessa myös suomalaisten ja Suomessa asuvien opettajien ja opiskelijoiden sosiaalisten prosesseja. (Berger & Luckmann 1994; Rauste-von Wright ym. 2003, 37–38, 59–61; Pikkarainen 2009.)

Oppiminen tapahtuu siis sosiaalisessa vuorovaikutuksessa samalla kun oppija tulkitsee ympäristöään omien käsitystensä (kulttuurin ja yhteisön) kautta. Kansainväliset opiskelijat saattavat olla taipumuksiltaan (länsimaisia) individualisteja tai (idän kulttuureille tyypillisiä) kollektiivisesti käyttäytyviä toimijoita, lisäksi heidän kielellinen taustansa saattaa olla merkityksellinen. Oppijan on rakennettava omaa oppimisprosessiaan yhteistoiminnallisessa prosessissa ja huomioitava samalla muiden käsitykset siinä kontekstissa, missä oppiminen tapahtuu. Sillä konteksti pitkälti määrää esimerkiksi; mitä tavoitellaan, miten ongelma hahmotetaan, mitä keinoa käytetään ja mikä on hyväksyttävä ratkaisu. Oppijan toimijuus hyötyy positiivista kokemuksista sekä halusta ja taidosta ymmärtää oppimisympäristöä kokonaisuutena. (Berger & Luckmann 1994; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 137; Kaunonen & Korhonen 2001, 82; Rauste-von Wright ym. 2003, 32, 54–62, 141.)

Kansainvälisten opiskelijoiden minäkäsitys muuttuu Suomessa, koska minäkäsitykseen vaikuttaa sosiaalinen vuorovaikutus. Ensinnäkin Suomeen tullessaan, heistä tulee kansainvälisiä opiskelijoita (muita), koska he eivät ole sosiaalistuneet suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämä voi olla käsitteellinen muutos, mikä ei näy ulospäin tai konkreettinen muutos, joka näkyy julkisesti. Henkilökohtainen (yksilön ainutlaatuisen minuuden) identiteetti ja sosiaalinen (ryhmä) identiteetti muuttavat käyttäytymistä uudessa ympäristössä. Minäkäsitykset voivat olla myönteisiä tai kielteisiä, ja kielteisten minäkuvien muuttaminen positiiviseksi on oppimisympäristössä kaikkien ulottuvuuksien näkökulmasta tärkeää, jotta oppijan minäpystyvyys ja motivaatio ylläpitävät hyvinvointia ja johtavat oppimiseen, osaamiseen ja tietysti – valmistumiseen. Toiseksi, kansainväliset opiskelijat eivät tunne kaikkia suomalaisen kulttuurin erityispiirteitä, jolloin tietyt tavat, toiminta ja informaatio on vaikeasti ymmärrettävissä tai saavutettavissa, kuten hiljaisuuden sietäminen, piilo-opetus tai hiljainen tieto. Sosiaalisissa prosesseissa virheiden tekemisen ja erilaisuuden sietäminen on tärkeä osa toimijuutta ja opiskelijoita kannustetaan suomalaisessa koulutuksessa kritiikkiin ja haastamaan auktoriteetit.

(Berger & Luckmann 1994; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 22, 360–378; Rauste-von Wright ym. 2003, 38, 60.)

Sosiaalinen prosessi oppimisympäristössä on siis tapahtumasarja, jonka aikana (kansainvälinen) opiskelija oppii tiedot, käsitykset, säännöt ja asenteet, jotka mahdollistavat oppimisympäristössä toimimisen. Tässä prosessissa vuorovaikutus on monen suuntaista, sillä kaikkien vuorovaikutuksessa olevien yksilöiden panos vaikuttaa lopputulokseen. Johon toivon mukaan liittyy positiivisia onnistumisen kokemuksia. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 82.)

Yleisesti – lopuksi

Oppimisen näkökulmasta keinot, joilla tavoiteisiin pyritään, ovat siis yhtä tärkeitä kuin toiminnan tavoitteet. Ja opiskelustrategian ollessa riippuvainen opiskelijan taustasta, erilaiset oppimisstrategiat eivät ole pysyviä ominaisuuksia, vaan saattavat vaihdella tilanteen, tehtävän ja ympäristön mukaan. Tämän takia opiskelijoiden olisikin harjaannuttava hyödyntämään erilaisia opiskelustrategioita monipuolisesti niin motivoituaikseen kuin toimiakseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 57; Säljö 2004, 129; Aducate 2020.)

Opiskelijoiden ollessa tietoisia omista oppimis- ja toimintatavoistaan, ja vaikka oppijan oma mielikuva ja käsitys oppimisesta olisikin oppimista vaikeuttavaa, voivat he tiedostamalla omien vahvuuksien lisäksi ei-vahvuuksiaan hyödyntää kaikkia mahdollisia oppimistyyliä. Esimerkiksi suomen kielen opinnoissa voidaan pelillisyyden lisäksi hyödyntää näkö- ja kuuloaistia, käsin kirjoittamista ja rytmiä, ja näitä kaikkia yhdessä. (auditivista, visuaalista, kinesteettistä ja taktilista oppimistyyliä)

Taitava oppija tarvitsee siis metakognition, itsetuntemuksen ja monenlaisten oppimismuotojen hyväksikäyttötaitojen lisäksi opiskelustrategian suunnittelakseen, kontrolloidakseen ja arvioidakseen oppimistaan. Strategiaa suunnitellessaan taitava oppija hyödyntää omaa opiskeluorientaatiota ja valitsee itselleen parhaat opiskelutavat ja nämä erilaiset opiskelutavat voivat riippua oppijasta itsestään, kurssisuunnitelmasta tai koulutusmuodosta. Erilaisia opiskelutapoja ovat itsenäinen tai yhteisöllinen opiskelu, lähi- tai etäopiskelu tai työharjoittelu, ja opiskelu voi tapahtua päiväkouluksena, monimuotona tai verkossa. (Salovaara 2004b.)

Opiskelijan käyttämät erilaiset strategiat perustuvat siis hänen omaan elämäntilanteeseen, mielenkiintoon ja orientaatioon. Hänen toimijuuteensa, (joka on sosiaalisia prosesseja ja voi tapahtua

teknologian avulla), vaikuttaa ne lähtökohdat, tiedot ja kokemukset, joiden perusteella hän tietoisesti tai tiedostamatta perustaa käsityksensä, mitä oppimisympäristö vaatii, sallii tai mahdollistaa tietyssä toiminnassa. (Säljö 2004, 129; Aducate 2020.)

Koko oppimisympäristö on oppimisen kannalta merkittävä, mutta didaktinen ulottuvuus on keskeinen, sillä osaamisen kehittäminen ja oppimisen tukeminen (opintosuunnitelman, oppimateriaalien ja pedagogiikan avulla) aktiivisina toimintoina johtavat lopputulokseen (oppimiseen ja osaamiseen) (Rauste-von Wright ym. 2003). Opiskelijoiden oppimisen tueksi opetuksen ja kurssien aluksi olisikin hyväksi opettajien käydä läpi, mitä opetetaan ja mitä tavoitellaan (konteksti), jotta oppilaat voivat pohtia oppimiseen liittyviä tekijöitä ja jotta he voivat suunnitella strategiansa ja motivoitua sekä saavuttaa paras mahdollinen oppimistulos (Kauppi 2004, 208). Ohjauksen näkökulmasta voisi olla hyödyllistä myös tarkistaa tai suorittaa jonkinlaisia väliarviointeja, jotta mahdolliset väärinymmärrykset (ks. piilo-opetus, hiljainen tieto) voidaan oikaista ja saattaa opiskelija tavoiteltuun maaliin. Erilaisista kulttuureista ja oppimisympäristöistä tulleista kansainvälisistä opiskelijoista voisi vastavuoroisesti perustaa ryhmiä kehittämään Turun yliopiston oppimisympäristöä esimerkiksi kehittämällä kotikansainvälistymistä eri tiedekunnista tulevien avulla ja jakamalla parhaita käytäntöjä.

Edellä olevien oppimisen keskeisten tekijöiden jälkeen tarkastelen Turun yliopiston oppimisympäristöä yksityiskohtaisemmin sekä sen tarjoamia moninaisia ja monikanavaisia opetusmenetelmiä.

3.2 Yliopistot, erityisesti Turun yliopisto, ja oppimisympäristöt

Turun yliopisto pyrkii auttamaan oppijoiden oppimisprosessia monipuolisesti. Pedagoginen lähestymistapa (menetelmät ja käytänteet) ja opetusmenetelmien moninaisuus ja monikanavaisuus on oppimisprosessissa keskiössä. Opettaja opettaa muuntuvassa oppimisympäristössä tiedon ja taidon avulla sekä tekniikkaa apuna käyttäen tavoitteenaan: osaaminen. Samanaikaisesti oppimisorientoitunut oppilas hyödyntää oppimisstrategioita ja omia oppimistyylejään (visuaalista, auditiivista, kinesteettistä ja taktiilista) ja aistikanaviaan uudella tai monipuolisemmalla tavalla (monikanavaisesti) saavuttaakseen tavoitteensa: osaamisen. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Hakala 2020.)

3.2.1 Yleisesti

Yliopistonkin oppimisympäristössä fyysinen ulottuvuus, kuten rakennukset, arkkitehtuuri ja tilasuunnittelu, on usein keskustelun keskiössä. Tilasuunnittelussa panostetaan väreihin, materiaaleihin, akustiikkaan, valaistukseen, kalusteiden monipuolisuuteen ja siirrytään joustavaan tilankäyttöön. Tilaratkaisuissa pyritään huomioimaan myös viihtyvyys, mukavuus, turvallisuus ja terveellisyys. Turun yliopistossakin on muun muassa opiskelijoiden käytössä työtiloja ja liikuntavälineitä taukojumppaan viihtyvyyden ja hyvinvoinnin lisäämiseksi. (Manninen ym. 2007, 11, 36–37, 63–68.)

Turun yliopistossa oppimisympäristöön on kiinnitetty erityistä huomiota myös kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta. Yliopistorakennuksissa on työtiloja yksilö- tai ryhmätyöskentelyyn, kasveja, taidetta, ruokaloita ja kahviloita sekä rakennuksia ympäröi kasvit ja puistot. Fyysisen ympäristön tarkoitus on parantaa myös sosiaalista ympäristöä, mihin vaikutetaan niin kotimaisille kuin kansainvälisille opiskelijoille kohdennetuilla tukitoimilla ja opiskelijatapahtumilla. Lisäksi fyysisessä ympäristössä on huomioitu kansainvälisyys englanninkielisen informaation avulla.

Pedagogiikan merkitys didaktisessa ulottuvuudessa kasvaa entisestään, kun opetus on oppijakeskeistä. Silloin myös tärkeän sosiaalisen ulottuvuuden monipuolisen opettamisen tarve teknologiaa ja paikallista ulottuvuutta hyödyntäen kasvaa. Sosiaalinen vuorovaikutus, ryhmäytyminen, lähiympäristön hyödyntäminen ja moniammatillinen yhteistyö formaalien, non-formaalien ja informaalien kontekstien avulla sekä tieto- ja viestintätaidot (tai digitaidot) opetuksessa ovat oppimisen välineitä. Koska tieto- ja viestintäteknikan avulla helpotetaan opiskelijoiden oppimista, Turun yliopisto tarjoaa ilmaisia tai edullisia käyttöjärjestelmiä, edullisia tietoturvapalveluja sekä ohjelmistoja tutkimukseen, kuten SPSS, Minecraft, JMP, jne., opiskelijoilleen. Lisäksi Turun yliopistossa on huomioitu suomen kielen opetuksen tarve kansainvälisille opiskelijoille, jotka haluavat opiskella suomen kieltä. (Nevgi & Lindblom-Yläne 2002, 236–251; Barron 2006; Manninen ym. 2007, 36.)

Oppimisen välineistä keskustellaan usein toimijuuden kautta, jolloin toimijuus tarkoittaa identiteettiä, joka muodostuu kokemuksellisen ja aktiivisen osallistumisen kautta. Tosin toimijuus on usein siirtynyt virtuaaliseksi myös yliopistoissa, kun läsnäolo kampuksella on muuttunut verkko-opetuksen myötä verkkoon (virtuaaliseksi). Verkko-opetus korkeakouluopetuksessa on mahdollistanut edullisempien valtakunnallisten kurssien järjestämiseen, kun luennot ovat verkossa joko ”livenä” tai

tallenteina. Didaktinen ulottuvuus ottaa huomioon kansainvälisten opiskelijoiden opetuksen, opiskelun ja oppimisen kielitarpeet, kuten myös mahdollisimman monipuolisen englanninkielisen fyysisen, sosiaalisen ja teknologisen ympäristön, tukemaan oppimista. (Barron 2006; Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 14–15.)

Paikallinen ulottuvuus ei myöskään ole uusi pedagoginen keksintö, kuten edelläkin on jo todettu. Myös Turun yliopisto paikkana tarjoaa Turun ympäristön kirjastoineen, museoineen, liikuntamahdollisuuksineen, järvineen ja saaristoineen sekä monipuolisine mahdollisuuksineen tehdä yhteistyötä muiden oppilaitosten ja yritysten kanssa tai matkustaa jopa naapurimaihin.

Oppimisympäristössä didaktinen ulottuvuus on keskeinen, koska opetus ja oppiminen perustuvat opintosuunnitelmaan, oppimateriaaleihin ja pedagogiikkaan ja koska oppimisprosessin tavoitteena on elämänpitäinen, elämänlaajuinen ja elämänsyvyinen oppiminen ja osaaminen (Barron 2006). Lisäksi Mannisen malli kuvaa fyysisen, sosiaalisen, teknologisen ja paikallisen ulottuvuuden omiksi oppimisympäristön osioiksi, joita kaikkia yhdistää didaktinen ulottuvuus. (Barron 2006; Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 14–15.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Turun yliopisto ovat yliopistolain (558/2009) 48 §:n 1 momentin nojalla sopineet yliopistotoiminnalle asetettavista strategisista tavoitteista vuosille 2017–2020. Tälle ajanjaksolle Turun yliopiston tavoite oli muuttaa toimintatapaa verkostopohjaisemmaksi entisen yksikkö- ja tiedepohjaisen tutkimuksen sijaan. Turun yliopiston tavoite oli lisätä yhteistyötä Turun seudun korkeakoulujen kanssa ja vahvistaa kansainvälistä ja kansallista infrastruktuurin tasoa sekä profiloitua yrittäjyysyliopistoksi ja osaamisen, yritys yhteistyön toimintamallien ja digitaalisten oppimisympäristöjen kehittäjäksi. Myös maahanmuuttajien korkeakoulutuksen ja työelämään ohjaamisen toimintamallien kehittäminen oli kehittämiskohteena. Lisäksi strategiarahoituksessa huomioitiin, että Turun yliopisto keskittyy kuuteen temaattiseen vahvuusalueeseen: lääkekehitys ja diagnostiikka; lapset, nuoret ja oppiminen; kulttuurinen muisti ja yhteiskunnan muutos sekä nousevina aloina; biotulevaisuus; digitaaliset tulevaisuudet; meri ja merenkulku. Tavoite vuoteen 2025 mennessä asetettiin kansainvälisesti kilpailukykyisen ja osaamiseen perustuvan toimintaympäristön luomiseen, missä huomioidaan digitalisaatio, väestökehitys ja kansainvälistyminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b.) Uusi strategia (2021–2030) ja opetussuunnitelma (2020–2022) ovat suunnitteilla ja näiden suunniteluun on pyydetty myös opiskelijoita osallistumaan. Turun yliopisto voi nyt uutta strategiaa suunnitellessaan hyödyntää myös

maksuvelvoitteisten opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä, vaikkakaan maksavien opiskelijoiden ryhmä ei edelleenkään ole valtavan suuri.

Yliopistopedagogiikka Turun yliopistossa

Opetusta kehitettäessä on myös huolehdittava opettajien ammattitaidon kehittamisestä. Yliopiston opetuskulttuurilla on pitkät traditiot ja pedagogiset käytänteet mutta samaan aikaan koulutus nähdään yhteiskunnan muutoksen katalysaattorina. Muutos individualistisesta työkuulttuurista osaamisen jakamiseen vaati panostusta ja tähän yliopistojen laadun ja opetuksen kehittämiseen on jo 1970-luvulla panostettu korkeakoulupedagogiikan kursseilla. Aikaisemmin yliopisto-opettajilla (professoreilla, assistenteilla ym.) ei välttämättä ollut mitään didaktista tai pedagogista taustaa. 1990-luvulla alettiin näitä kursseja järjestää yliopistopedagogiikka -nimisinä, mikä viittaa koulutuksen lisäksi tutkimukseen. Yliopistopedagogiikka on monitieteinen tieteenala, jossa yhdistyy muun muassa psykologia, sosiaalipsykologia, kasvatus-, käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet ja lisäksi se toimii yhteistyössä muiden tieteenalojen kanssa. Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksiköillä on keskeinen rooli opiskelijoiden oppimisen laadun ja opettajien opettamisen taitojen tutkimuslähtöisessä kehittämisessä. On tärkeää tutkia ja kehittää yliopisto-oppimista ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, jotta yliopisto-opettajat pystyvät vastaamaan haasteihin ja sopeutumaan monimutkaistuvaan kansainväliseen toimintaympäristöön sekä samalla säilyttää oman motivaation ja työssäjaksamisen. (Poikela 2001, 21–29; Korhonen 2007, 9; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 93–101.)

Turun yliopistossa on järjestetty pienimuotoista yliopistopedagogista koulutusta jo 1980-luvulla ja 1996 alkaen opetus on ollut säännöllistä 4–5 opintopisteen henkilökuntakoulutusta. 2000-luvulla opetus laajeni 25. opintopisteeseen sekä 60 opintopisteen laaja-alaisiin yliopisto-opettaja opintoihin. Vuonna 2013 Turun yliopistoon perustettiin yliopistopedagogiikan yksikkö UTUPEDA, jonka tavoite on lisätä toimintaa. (Murtonen & Lappalainen 2014.)

Turun yliopistopedagogiikan yksikkö jakautuu siis yliopistopedagogiikan opintoihin ja tutkimukseen ja sen tavoitteena on kehittää Turun yliopiston koulutusta, sillä yliopisto-opettajan työ on sekä tutkimus- että opetustyötä kansainvälisessä oppimisympäristössä. Yliopistopedagogiikan opintojaksoja on esimerkiksi: yliopisto rakenteellisena ja kulttuurisena toimintaympäristönä, opetuksen ja oppimisen haasteet ja tieteenalakohtainen yliopistopedagogiikka. Vuodesta 2016 alkaen Turun yliopisto on ollut mukana englanninkielisessä University Pedagogical Support (UNIPS) –

hankkeessa, jossa yliopiston henkilöstölle ja tohtorikoulutettaville tarjotaan itseopiskelumoduuleja tai ohjattua verkkokursseja kehittämään pedagogisia taitoja, kuten motivaatio, käsitys ja uskomus. Kansainvälisen opetuksen takia onkin suositeltavaa opiskella opettamista englanniksi, jotta englanninkieliset sanat ja termit tulevat tutuiksi ja opettaminen ja ohjaaminen helpottuu. Kurssivalikoima sisältää muun muassa: miten suunnittelen opetukseni, yrittäjämäinen opettaminen ja oppiminen ja digitaalisen oppimisen pedagogiikka. (Turun yliopiston verkkosivut 2020a; Turun yliopiston verkkosivut 2020b.)

Turun yliopiston henkilökunnan ja jatko-opiskelijoiden yliopistopedagogisen asiantuntijuuden kehittämisen tueksi rakennettiin myös englanninkielinen UTUPS (University of Turku Pedagogical Support) digitaalinen oppimiskeskus, joka on ollut saatavissa verkossa vuodesta 2015 alkaen. UTUPS-ympäristö tähtää opintojen kehittämiseen, yhteistyöhön muiden yliopistojen kanssa ja koulutusvientiin. Sen pedagogiset periaatteet ovat: oppijälähtöisyys, joustavuus, monipuolisuus, motivaatio, reflektointi, metakognitio, jaettu asiantuntijuus. (Murtonen & Salmento 2016.)

3.2.2 Yrittäjyysopetus, Monelle-klinikkaopetus ja Brahea-keskus

Uusliberalistisen politiikan näkökulmasta yliopisto muodostaa organisaation, joka on tulosvastuullinen, tehokas, kansainvälinen ja uusia projekteja kehittävä. Traditionaalisesti akateeminen yliopistotyöyhteisö muodostuu asiantuntijoista, mutta viime aikoina heidän tiedolliset ja taidolliset vaatimukset ovat kasvaneet ja kokonaan uusia asiantuntijuusaloja on syntynyt. Uusliberalistisen politiikan vaikutuksesta yliopistoissa on aloitettu myös yrittäjyyskasvatus. Turun yliopiston strategiassa määritellään tavoitteeksi tukea yrittäjämäistä asennetta ja tukea koko yhteisön yrittäjyyttä tukevia toimintatapoja. Yliopisto tarjoaa myös ammatillista koulutusta (ks. opettajakoulutus) vaikka se haluaakin erottautua ammattikorkeakouluista korostamalla tutkimustehtäväänsä. Myös taloudellisen kasvun tavoitteet ja rahoittajien intressit ovat muuttaneet työnkuvaa. Nämä muutokset uhkaavat sosiaalisen tiedeyhteisön kriteereitä, kuten yhteisöllisyyttä (tieto kuuluu tiedeyhteisölle), universaalisuutta (impersonaaliset totuusväittämät), puolueettomuutta (vilpitön toiminta) ja järjestelmällistä epäilyä, ja siitä johtuen ne myös uhkaavat kollegiaalista ja yhteisöllistä yliopiston työyhteisöä. (Poikela 2001, 14; Korhonen 2007, 9–21; Turun yliopiston verkkosivut 2020c.)

Yrittäjyysyliopistona Turun yliopisto pyrkii lisäämään yrittäjyyteen liittyvää opetusta ja yrittäjyystietoisuutta. Yliopiston verkkosivuilla on tarjolla opiskelijoille ja henkilökunnalle tietoa,

verkostoja ja motivoitumista yrittäjyyteen. Lisäksi yrittäjyyttä voi opiskella avoimilla kursseilla ja valmennuksilla myös englanniksi, joten kansainvälisilläkin opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua opetukseen. Yrittäjyysopetus eroaa liiketalouden opetuksesta siinä, että yrittäjyys painottaa innovaatiota, unelmointia, luovuutta ja riskinottoa, kun liiketalous painottaa määrällistä tutkimusta ja liiketalouden tekniikoiden hallintaa. Nykyinen yrityskulttuuri vaatii joustavuutta, uudistuvuutta ja muutoksiin reagoimista, joten yhteiskunnalta, yrittäjiltä ja työntekijöiltä vaaditaan mahdollisuuksien huomaamista ja jopa niiden mahdollisuuksien analyysia, rahoitusta ja toteuttamista. Turun yliopisto profiloituu yrittäjyysyliopistoksi, jonka strategiana on tarjota opiskelijoille ja henkilökunnalle yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä asennetta tukevia toimintatapoja. ja se on lähtenyt myös mukaan tukemaan kansallista ja kansainvälistä yhteiskuntapoliittista päätöksentekoa. Lisäksi Turun yrittäjyysyliopisto palvelee luovien alojen opiskelijoita ja toimijoita (ks. esim. <https://www.creve.fi/>) sekä osallistuu NY-yrityskilpailuihin, yrittäjyyskasvatuspäiville ja bisnesfestivaaleille (ks. esim. <https://theshift.fi/>). (Jones & English 2004, Turun yliopiston verkkosivut 2020c.)

Turun yliopisto, kuten strategia (2017–2020) tavoitteissa kirjattiin, on pyrkinyt lisäämään yhteistyötä korkeakoulujen kanssa. Korkeakoulujen yhteistyöstä esimerkkinä on Monelle-klinikkaopetus ja Brahea-keskus. Monelle (Moniammatillinen osaaminen potilaan hoidossa ja kuntoutuksessa) on toimintaympäristö, joka mahdollistaa moniammatillisen oppimisen ja yhteistyön. Mukana siinä ovat Turun yliopiston lisäksi Turun ammattikorkeakoulu ja Åbo Akademi. Vuodesta 2016 alkaen ovat psykologian, logopedian ja sosiaalityön opiskelijoiden lisäksi lääke- ja hammaslääketieteen opiskelijat opiskelleet moniammatillisia kohderyhmiä hyödyntäviä ja asiakaslähtöistä kokonaispalvelua harjoittavia oppiaineita ja osaamista. Turun yliopiston monitieteellisen Brahea-keskuksen tehtävänä on puolestaan mahdollistaa alueellisia, kansallisia ja kansainvälisiä projekteja, jotka tuottavat tutkimusperusteisia kehittämis- ja koulutuspalveluja. Lisäksi Brahea-keskus rakentaa asiantuntijaverkostoja ja edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Edellä olevan oppiympäristötarkastelun mukaisesti myös tämän tutkimuksen tavoitteena on avata sitä, millaiseksi Turun yliopistossa opiskelevat kansainväliset maksuveloitteiset maisteriopiskelijat kuvaavat ensinnäkin Turun yliopiston oppimisympäristöä ja oppimisen keskeisiä tekijöitä sekä itseään oppijoina. Ja toiseksi, millaiseksi he mieltävät hyvän oppimisympäristön ja millaiseksi he kuvaavat kokemuksensa Turun yliopistossa tästä näkökulmasta. Lisäksi tutkijan toiveena on tavoittaa sellaisia ilmiötä, joita esiyymmärrystä luodessaan tutkijakaan ei osannut olettaa tulevan esille, joko positiivisia tai kriittisiä, sillä kaikki oppimisympäristön kehittämistä edistävät tutkimustulokset ovat tervetulleita.

4. TUTKIMUKSEN KYSYMYKSET, TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT

Maksuvelvoitteisten kansainvälisten opiskelijoiden tulo osaksi suomalaista yliopistomaailmaa on koulutuspoliittisesti tervetullut muutos. Kuten edellä on todettu, tämä on tuonut yliopiston opetusväelle ja opetusympäristöille omia haasteita. Tässä tutkimuksessa pyritään nostamaan esiin Turun yliopiston maksuvelvoitteisten EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleiden opiskelijoiden kokemuksia Turun yliopiston oppimisympäristöstä ja kuvaamaan millaisia opiskelijoita he ovat ja millaisia oppimismuotoja he käyttävät ja hyödyntävät oppimisessaan sekä mitä he kokevat tärkeiksi oppimiselleen. Tutkimus toteutetaan puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla, joiden avulla pyritään edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi löytämään Turun yliopiston, ja miksei yleisemmin muidenkin Suomen yliopistojen, oppimisympäristöä koskevia mahdollisia kehityskohteita.

Tutkimuksen pääkysymykset voidaan kiteyttää seuraaviksi kysymyksiksi:

1. Mitkä tekijät vaikuttivat opiskelijoiden päätöksen tulla opiskelemaan Suomeen ja Turun yliopistoon?
 - Millä tekijöillä oli suurin merkitys?
 - Millaisia odotuksia heillä oli?
2. Millaisiksi oppijoiksi he kokevat itsensä?
 - Miten he kuvasivat oppivansa parhaiten?
 - Millaiset oppimismuodot tässä korostuivat?
3. Mitä oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä he kuvailivat yleisesti?
 - Mitä oppimisympäristötekijöitä opiskelijat korostivat oman oppimisen suhteen?
 - Miten odotukset Turun yliopiston opetuksesta toteutuivat?
4. Mitä hyvää ja mitä kehitettävää Turun yliopiston oppimisympäristössä opiskelijoiden haastattelujen perusteella on?

Tutkimuksen kohderyhmä on siis maksuvelvoitteiset EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleet syyslukukaudella 2018 Turun yliopistossa opiskelleet opiskelijat. Heitä oli tuolloin yhteensä 21 oppilasta. Tutkimukseen heistä osallistui seitsemän opiskelijaa. Haastateltavien ikäjakauma oli 23–35-vuotiaita. Osa maksuvelvoitteisista oppilasta oli oikeutettuja stipendiin lukukausimaksujen kattamiseksi koko opintojen ajan ja osalla on myös lisänä jonkun muun tahon stipendi.

Haastateltavat saatiin mukaan tutkimukseen seuraavan prosessin välityksellä. Ensin Turun yliopiston opintotoimistosta lähetettiin pyynnöstäni sähköposti (liite 1) EU/ETA-maiden ulkopuolelta tulleille opiskelijoille (n=21). Tässä sähköpostissa heille kerrottiin mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen, ja näistä seitsemän (7) ilmoittautui tutkimukseeni suoraan minulle. En siis valinnut tutkimukseen osallistuvia vaan he ilmoittautuivat itse ja osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen.

Ennen haastattelua lähetin kaikille seitsemälle ilmoittautuneelle sähköpostitse puolistrukturoidun kirjallisen kyselyn (liite 2), jolla keräsin tietoa haastateltavista, kuten sukupuoli, kotimaa, tiedekunta, aikaisemmat opinnot sekä tietoa taustasta ja kokemuksista esimerkiksi Likert-asteikolla ja avoimilla kysymyksillä. Tavoitteeni oli, että olisin englanninkielisessä haastattelutilanteessa valmiimpi kokemusten ja merkitysten kuulemiseen, kun olisin tutustunut heihin ensin ”esitasolla”. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 45.) Kyselyn avulla selvitetty yhteenveto haastateltavien taustoista esitettynä alla olevassa taulukossa 2:

Taulukko 2. Tutkimusryhmän tausta.

Ikäjakauma	23–35 vuotta
Sukupuoli	5 naista, 2 miestä
Maanosa	2 Aasiasta, 5 Amerikasta
Stipendi ensimmäisenä lukukautena 2017–2018	5 oppilasta
Stipendi toisena lukukautena 2018–2019	7 oppilasta

Lisäksi kyselystä tuli ilmi, että eniten opiskelupaikan valintaan vaikutti kurssin sisältö, seuraavaksi Suomi, kolmanneksi Turun yliopisto ja viimeisenä Turku. Vain yksi hakijoista haki Turkuun ensisijaisesti. Stipendin merkitystä en kysynyt tässä kirjallisessa esikyselyssä kysymyksessä vaan sen merkityksen oletin tulevan esiin haastattelun ensimmäisen kysymyksen ”describe the process of coming to study at University of Turku” avulla. Sillä tarkoitukseni on ymmärtää maksuvelvoitteisia opiskelijoita ja heidän elämismailmaa; miksi haastateltavat tulivat opiskelemaan Turun yliopistoon ja mitä merkityksiä he antavat opiskelulle. (Kiviranta 1995, 92.)

4.1 Kokemusten tutkiminen

Tutkimus kiinnittyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jossa korostetaan tutkittavien kokemusten merkitystä ja niiden tulkintaa. Kokemuksesta tulee kokemus, kun tajunnallinen toiminta on intentionaalista ja kohdistuu tapaan suuntautua johonkin oman toiminnan ulkopuoliseen kohteeseen, kuten elämyksien kokemiseen. Nämä kokemusten kohteet voivat olla epäselviä, mutta siitä huolimatta ne ovat todellisia elämyksiä. Fenomenologiassa kokemukset sisältävät tajuavan

subjektin, jolla on tajunnallinen toiminta ja kohde. Kohde, johon tajunnallinen toiminta suuntaa. Kokemuksen suhde (merkityssuhde) liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Ymmärtämisyhteytenä toimivat vanhat kokemustaustat, joihin uudet maailmankuvat uusien merkityssuhteiden avulla muodostuvat. Näitä uusia tulkitsevia maailmankuvia kutsutaan horisonteiksi ja horisontti -termiä voidaan käyttää yleisesti kaikista tajunnallisissa ymmärtämisyhteyksissä. (Perttula 2011, 116; Rauhala 2014, 37.) Filosofin Edmund Husserlin (1859–1938) mukaan kytkeällä maailman irti (pois toiminnasta), myös itsemme, tavoitamme absoluuttisen olemisen ja fenomenologinen asenne tutkimukseen vaatii puhtaan tietoisuuden, jota voi kutsua myös transsendentaaliseksi tietoisuudeksi (2017, 68, 99).

Fenomenologisessa ihmistulkinnassa ihminen nähdään kokonaisuutena, ykseytenä erilaisuudesta. Empiirisessä tutkimuksessa erilaiset olemismuodot huomioidaan täysimääräisesti kuvaamalla ja selittämällä ne vastaamaan olemismuodon perusstruktuuria. Filosofin ja psykologin Lauri Rauhalan (1914–2016) mukaan ihmisen perusmuotoja ovat situaatio, ainutkertainen elämäntilanne (todellisuus, johon ihminen on suhteessa), tajunnallisuus, ihmisenä olo (psykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus ja kokeminen (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena). Ihmisten elämäntilanteissa on yhteisiä tekijöitä (kulttuuri, uskonto, tavat, tottumukset, arvot, normit sekä maantieteelliset ja ilmastolliset olosuhteet että yhteiskunnalliset olot), mutta ainutlaatuiset komponentit, kuten perhe, ystävät ja asema työyhteisössä tai yhteiskunnassa, tekevät situaatiosta ainutlaatuisen. Osaan situaation komponenteista ei voi vaikuttaa, kuten syntymän määräämiin geeneihin, rotuun, ihonväriin tai luonnonmullistuksiin, mutta useimpiin voi ja täten pystytään muuttamaan situaalisuutta. Komponentteja, joihin voi vaikuttaa, ovat muun muassa ystävät, harrastukset, asuinpaikka ja ammatti, mutta ei esimerkiksi musikaalisuus tai onnettomuuden seuraukset, kuten halvaantuminen. Olennainen osa situaatiota on jakaa se konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia ovat ilmastolliset ja maantieteelliset olot, ravinteet, saasteet, työpaikkojen ja kotien ulkoiset puitteet, fyysinen luonto, ihmisten kanssakäyminen, bakteerit ja virukset. Ideaalisia ovat arvot ja normit sekä koettu luonto ja ihmissuhteet, taide, henkinen ilmapiiri, uskonnolliset aatteet ja virtaukset. (Rauhala 2005, 63; Rauhala 2014, 24, 28, 32–34, 42.) Situaatio komponenttien välillä on välttämättömyyssuhde, jolloin faktisuus (yleisnimi kaikille erilaisille erittelemättömille situaatio komponenttien reaalisisällöille) on vaikutussuhteessa olemassaolon tapaan ja laatuun. Fenomenologinen tutkimus edellyttää tutkijalta esiymmärrystä, miten situaatio komponentit rajaavat ja suuntaavat, mitä ja miten tutkittava tajunnassaan kokee ja miten kehollisuus muuttuu. (Rauhala 2014, 43.)

Fenomenologisen tutkimuksen perustuessa Rauhalan kokonaisvaltaiseen (holistiseen) ihmiskäsitykseen, huomioidaan ihmisen sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys. Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen on vaikuttanut muun muassa saksalaisen filosofin Martin Heideggerin (1889–1976) käsitys, että moniulotteinen ihminen säätelee omaa olemassaoloansa esimerkiksi valitsemalla opiskelupaikan Turun yliopistossa, jolloin ihmisen olemassaolon ehdot ja vaikutus muuttuvat. (Rauhala 1998.)

Fenomenologinen ihmistutkimus edellyttää tutkijan olevan filosofisesti kiinnostunut ihmisistä sekä heidän arkielämästään ja kulttuuristaan. Fenomenologinen lähestymistapa tavoittelee tarkastelemaan ilmiötä kokijan näkökulmasta, jolloin tutkijan omat tavoitteet (intentiot) ja tutkittavan kokemukset pidetään erillisinä. Tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa tutkija tavoittelee täydellistä ymmärtämistä, mutta tiedostaa ettei se ole käytännössä mahdollista. Kun tavoite on saavuttaa tutkittavan kokemus sellaisena kuin hän sen kokee, mikä on Juha Perttulan (1995b, 44) mukaan epistemologisesti (tietoteoreettisesti) mahdollista tavoittaa, mutta ei ontologisesti (oppi olemassaolosta), on se tutkimusta suunniteltaessa tematisoitava ymmärtämisen mahdollisuuksien rajoissa. (Kiviranta 1995, 92–93; Metsämuuronen 2009, 216–217; Laine 2018, 29–50.)

Tutkijan pitää jatkuvasti pohtia tutkimuksen eri vaiheissa ihmiskäsitystä (ihmistä tutkimuskohteena) ja tiedonkäsitystä (tiedonsaantia, tiedon luonnetta ja sen ymmärtämistä ja tulkintaa), jotta hän tutkijana pystyy joustavasti tutkimaan ja ymmärtämään ihmisen suhdetta omaan kokemusmaailmaan. Ongelmakenttä (kysymyksineen, vastauksineen ja pohdintoineen) on kokemukset, joista muodostuu merkitykset ja merkitykset ovat se kohde, jota fenomenologiassa tutkitaan. Tutkittavan suhde maailmaan on intentionaalinen (kaikella on merkitys), joten tutkittavan toiminnan tarkoitusta voi ymmärtää selvittämällä, millaisia merkityksiä hän toiminnalleen antaa. (Laine 2001, 26–27.)

Laadullinen fenomenologinen ihmistutkimus edellyttää tutkijan selvittävän ensin itselleen tutkimuksen taustaoletukset ja ontologiset lähtökohdat ja analysoivan omat käsitykset ihmisten perusluonteesta, jotta hän tiedostaa oman tiedonmuodostusprosessin ja tuo sen julki tutkimuksen eri vaiheissa. Fenomenologinen ajattelu määrittää ihmistieteiden tutkimuksen tiedon sekä käsitteelliseksi että kokemukselliseksi (empiiriseksi), joten tutkimuksen tavoitteena on paljastaa esiymmärrys, jonka perusteella tutkittavat tulkitsevat omia ja toisten toimia. (Kiviranta 1995, 93.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija on siis kiinnostunut tiedostetuista ja tiedostamattomista kokemuksista, mutta syytä, miksi kokemus on tiedostettu tai tiedostamaton, ei tarvitse olettaa.

Professori Juha Perttulan (1964–2015) mukaan ”kokemus on ymmärtävä ja merkityksellistävä suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä”. Husserlin kehittämä fenomenologinen reduktio on prosessi, jossa paluu olennaiseen tapahtuu siirtämällä syrjään epäolennaiset ja keskittymällä fenomenologisen analyysin näkökulmasta keskeisiin merkityksiin. Reduktiossa tutkija ensin sulkeistamisen avulla vapauttaa itsensä asenteellisesta tavasta havainnoida maailmaa. Seuraavaksi tutkija supistaa toissijaiset ominaisuudet löytääkseen ilmiöstä ne tekijät, jotka tekevät siitä sen, mitä se on (olemuksen). Tutkimuksessa pyritään rekonstruoimaan tutkittavan kokemus autenttisesti. Tällä rekonstruktiiivisellä menetelmällä tutkittavan kokemukset tuotetaan tietyillä ilmaisulla, jotka tutkija eksplikoi merkityssisällöksi, joka on ilmauksen taustalla oleva kokemuksen rekonstruktio. (Perttula 1995a, 9–11; Cohen, Manion & Morrison 2007, 22–23; Latomaa 2011, 36; Niskanen 2011, 99–103; Perttula 2011, 119; Cohen, Manion & Morrison 2018, 21.)

Fenomenologiassa tutkijan tutkimuskohde on ilmiö, jossa otetaan huomioon tematisoitu kokonaisuus, jonka merkityksiä tutkittaville tutkitaan (Varto 1992, 85). Fenomenologia on kiinnostunut tajunnan ja maailman välisestä mielellisestä suhteesta ja sen tuottamasta koetusta merkityssuhteesta. Fenomenologia on siis kiinnostunut yksilöllisistä merkityksistä ja sen tavoitteena on tavoittaa ihmisten (jokapäiväisiä) kokemuksia. (Perttula 1995a, 54; Cohen ym. 2007, 23; Metsämuuronen 2008, 18; Cohen ym. 2018, 21.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on: millaisina kansainväliset (maksuvelvoitteiset) yliopisto-opiskelijat näkevät ja kokevat itsensä oppijoina, millaisen oppimisympäristön he näkevät sopivan itselleen parhaiten sekä millaisia kokemuksia he nostavat haastattelussaan esiin Turun yliopiston oppimisympäristöstä.

4.2. Aineiston keruu haastattelemalla

Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on siis tavoittaa ilmiö sellaisena kuin tutkittava sen kokee ja tässä tutkimuksessa on ensin tavoiteltu maksuvelvoitteisten opiskelijoiden yksilöllisiä ja ainutkertaisia kokemuksia, jotka on sitten muutettu edellä mainitut kriteerit huomioiden käsitteellisesti yleiselle tasolle (Perttula 1995a, 102–106).

Tutkimuksessa hyödynnetään puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa ennalta mietityt kysymykset toimivat haastattelun ja keskustelun perusrunkona. Haastattelutilanne on kuitenkin avoin tilanteessa nouseville uusille avauksille ja tarkastelujen täsmennyksille. Puolistrukturoidun haastattelun mallissa onkin ominaista se, että ennalta suunniteltu ja täysin avoimen haastattelun lähestymistapa yhdistyvät, jolloin hyödynnetään ikään kuin molempien haastattelumenetelmien

parhaita ominaisuuksia. Puolistrukturoidun teemahaastattelun ideaan liittyy se, että haastattelijan ja haastateltavan suhde muodostuu aktiiviseksi. Tutkija kuuntelee ja tulkitsee aktiivisesti, mitä haastateltava sanoo ja tutkija voi myös tehdä tarkentavia kysymyksiä. Vastaavasti haastateltaville mahdollistuu ajatustensa monipuolisempi ja avoimempi tarkastelu ja pohdinta haastattelutilanteessa kuin täysin strukturoidussa haastattelussa olisi mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 8, 35–42, Ahonen 1996, 138; Freebody 2003.)

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa tutkija siis tavoittelee täydellistä tutkittavien ymmärtämistä, vaikkei se käytännössä olisikaan mahdollista. Mutta tutkimusta suunniteltaessa ja toteutettaessa tutkijan tavoitteena on saavuttaa tutkittavien kokemukset sellaisina kuin he ne kokevat, mikä käytännössä laadullisissa tutkimuksissa kuitenkin tapahtuu ymmärtämisen mahdollisuuksien rajoissa (Perttulan 1995b, 44; Kiviranta 1995, 92–93.)

Jokaisen tutkittavan haastattelu suoritettiin englannin kielellä. Kolmen haastateltavan äidinkieli oli englanti, mutta muutkin haastateltavat puhuivat sujuvasti englantia ja kaikki olivat vapautuneita kertomaan kokemuksistaan. Haastattelut suoritin noin viikon välein 11.9. – 9.10.2018 Educadiumissa huoneessa 376, paitsi ensimmäisen haastattelun tein Agorassa haastateltavan toiveesta tiistaina 28.8.2018.

Haastattelussa oli teemana oppimisympäristö, motivaatio, metakognitio, teknologia, sosiaaliset suhteet, odotukset ja todellisuus. Oppimisympäristö nähtiin tässä laajasti Mannisen mallin mukaan fyysisenä, sosiaalisena, teknologisenä (tieto- ja viestintäteknisenä), pedagogisena ja didaktisena sekä paikallisena ulottuvuutena. Näiden teemojen oli tarkoituksena olla suuntaa antavia (ohjaavia) siten, että haastateltavalle annettiin vapaus puhua oppimiskokemuksistaan Turun yliopistossa.

Toivoin heidän kuvailevan näitä teeman sisältöalueita ilman, että vaikuttaisin sisältöön muuta kuin haastattelukysymyksen kautta. Haastattelukysymyksiä oli vain kahdeksan (8), joista ensimmäinen oli lämmittelykysymys, vaikkakin tutkimuksen kannalta olennainen ja joista viimeinen oli kehitysehdotusten pyyntö. (Perttula 1995a, 67, 119; Manninen ym. 2007, 35–41.)

Jokaiselle haastateltavalle esitettiin seuraavat yleiset haastatteluteemat ja -kysymykset, joihin opiskelijat saivat vastata vapaasti jokainen omista lähtökohdistaan:

1. Describe the process of coming to study at University of Turku
2. Describe yourself as a learner
3. What kind of role the metacognition has paid in your study
4. Describe a learning environment
5. How do you stay motivated
6. How the technology plays a role in your studies
7. How does the reality meet the expectations
8. Improvement proposals, suggestion ideas

Haastattelun aloitin kysymyksellä ”Kuvaile prosessia, joka sai tulemaan opiskelemaan Turun yliopistoon”, jotta ymmärtäisin ns. polun, joka on johtanut päätökseen valita Turun yliopisto opiskelupaikaksi. Tämän jälkeen esitin kaikille kysymykset sen mukaan, miten haastattelu eteni. Toisinaan kysyin suoraan niitä asioita, mihin en saanut vastausta tai mitä halusin testata, kuten ajankohtaista termiä *digiloikka*. Mutta yleensä haastateltavat vastasivat kysymyksiin ilman, että minun piti erikseen kysyä tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelussa kysyin myös kokemuksista: miten opiskelijoiden odotukset vastasivat todellisuutta. Sillä *odotukset* liittyvät kysymykseen, miksi haastateltavat hakeutuivat maksulliseen maisteriohjemaan Turun yliopistoon sekä mitä odotuksia heillä oli tälle kaksivuotiselle oleskelulle Suomessa. *Todellisuus* taas kertoo vastauksia kysymykseen, miten kokemukset vastasivat odotuksia. Haastattelussa halusin saada informaatiota opiskelijoilta, kuten toteutuivatko tavoitteet ja mitä voisi kehittää. Muodollisen (formaalin) oppimisympäristön lisäksi oppijat oppivat myös epävirallisissa (informaalissa ja non-formaalissa) konteksteissa, tilanteissa ja ympäristöissä. Sillä tietomme, taitomme, kokemuksemme ja asenteemme rakentuvat useissa erilaisissa ympäristöissä, kuten kotona, kavereiden kanssa, harrastuksissa ja kerhoissa. (Rajala ym. 2010, 14.) Lisäksi kysyin vielä lopuksi erikseen kehitysehdotuksia.

Haastattelutilanteen pyrin järjestämään haastateltaville sopivana ajankohtana ja vuorovaikutustilanteen mahdollisimman välittömäksi, jotta haastateltaville muodostuisi luotettava ja turvallinen olo jakaa omia kokemuksiaan. Haastateltavat ja tutkija ovat ihmisiä, joten haastattelutilanteen onnistuminen riippuu subjektiivisista tekijöistä ja ennalta-arvaamattomiin

tekijöihin on hyvä varautua niin henkisesti kuin aikataulullisesti. Tämän tutkimuksen haastatteluissa kahdella haastateltavalla oli kiireellinen aikataulu ja toinen näistä haastatteluista alkoi tunnin myöhemmin kuin sovittu, mutta kummassakin tapauksessa haastatteluun varattu aika oli riittävä. Haastattelun aikana ei tarvinnut tehdä montaa täydentävää kysymystä, sillä mikään olennainen ei jäänyt ymmärtämättä vaikka haastattelijan ja osan haastateltavista äidinkieli ei ole englanninkieli. Ja ne, mitä haastateltavat eivät ymmärtäneet, kuten termi digiloikka, ovat osa tulosta (Lehtomaa 2011, 180–181).

Nauhoitin haastattelut ja lisäksi kirjoitin haastattelun aikana muistiinpanoja vihkoon. Yhden haastattelun yhteydessä nauhuri pysähtyi, mutta palaamalla viimeisen kysymyksen alkuun haastateltavan kaikki puhe saatiin talteen. Litteroin heti jokaisen haastattelun aina ennen uutta haastattelua, jotta haastattelu olisi kirkkaana mielessä litteroinnin aikana ja jotta saisin tallennettua haastateltavan kokemusten keskeiset sisällöt ilman, että kenenkään kuvailemat merkitykset kokemuksista sekoittuisi keskenään tai muuttuisi.

Kuten edellä todettiin, tein alustavan pienimutoisen kirjallisen kyselyn kaikille ennen haastattelua ja ennen jokaista haastattelua kirjoitin haastattelukysymykset vihkoon ja viitteitä itselleni sen perusteella, mitä esikyselyssä oli tullut esille. Näin kertynyttä aineistoa käytin hyväkseni sekä haastatteluissa että aineistojen tulkinnoissa.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi ja sen eri vaiheet

Haastatteluaineistoa kertyi runsaasti. Lyhin litteroitu teksti oli kahdeksan (8) sivua ja pisin 17 sivua. Ero selittyy osittain haastateltavien kokemusten määrällä, sillä opiskelijoiden ikäjakauma oli suuri (23–35vuotiaita). Aineiston runsaus oli haaste, mutta samalla se antoi monipuolisesti kuvauksia erilaisista kokemuksista. En keskittynyt tässä tutkimuksessa muuhun kuin sanojen (puheen) tallentamiseen, sillä esimerkiksi tunteet ovat usein kulttuurisidonnaista (situationaalista), jolloin vaikkapa naurun ei-kielellistä merkitystä on vaikea luotettavasti tulkita (Perttula 1995a, 119–120; Rauhala 2009, 39, 41).

Litterointi oli vaativa osuus, sillä haastateltavat puhuivat paljon, mikä oli tutkimukseni kannalta hyvä asia, mutta tutkijalle henkisesti ja fyysisesti rankka kokemus. Litterointi vaati nauhoituksen kuuntelemisen useampaan kertaan ennen kuin olin tyytyväinen tallennuksen tarkkuuteen. Haastattelu on vuorovaikutteinen tilanne. Omasta mielestäni sain luotua haastattelutilanteen, jossa haastateltavat

rentoutuivat ja halusivat kertoa omista koetuista maailmoistaan. Litteroidessani koin haastateltavien läsnäolon ja tunsin tavoittavani heidän kuvailemat merkitykset ja pääseväni sisälle heidän maailmaansa, joten litterointi oli myös empaattisesti tunteellinen kokemus. Yhteisön jäsenenä oppilaille, niin suomalaisilla kuin ulkomaalaisilla, on yhteisiä (intersubjektivisiä) piirteitä ja merkityksiä. Tutkijana toimiessani olin myös opiskelija ja siten osa yhteistä opiskelijoiden merkitysten perinnettä. Prosessi Turun yliopistoon opiskelemiseen pääsemiseen ja siellä opiskeleminen on merkityksellistä kaikille opiskelijoille lähtömaasta riippumatta. Cohen ym. (2018, 235) kuvaavat tunteellista/arkaluonteista tutkimusta (sensitive research) eettiseksi, jos tutkija ei näytä tunteitaan tutkimuksen aikana. Tässä tutkimuksessa haastattelun aikana olin läsnä oleva ja kuunteleva tutkija ja vasta litteroinnin aikana koin empatiaa tutkittaviani kohtaan.

Lukiessani kaikkien litteroitujen haastatteluja jälkeen niitä uudelleen ja uudelleen, haastateltavat muuttuivat etäisiksi ja henkilöllisyys hämärtyi. Fenomenologisessa tutkimuksessa vaadittavaa sulkeistamista silmällä pitäen tietoisesti keskityin haastateltavien esiintuomiin kuvailuihin ja niiden kokemukselliseen merkittävyyteen. Siirsin syrjään ennakkokäsityksiäni merkityssuhteista ja avoimin mielin keskityin etsimään tekstistä tutkittavien ilmaisemia kokemuksellisia merkityksiä. Reflektoidessani etukäteisoletuksia tutkimushaastattelujen avoimen hahmottamisen aikana, koin haastateltavien kuvailemien yksityiskohtaisten elämismaailmojen merkitysten tallentuvan autenttisinä. Tämä sulkeistamisen onnistuminen on itsearviontiani ja siten subjektiivinen, mutta perustuu tämän hetkiseen taitooni suorittaa ja arvioida sulkeistaminen. (Perttula 1995a, 66–71, 119–120; Laine 2001, 27–28, 31.)

Aineiston analyysissä nojaudun siis Perttulan (1995a, 2000) kehittämään kaksiosaiseen metodiin, joka perustuu Amedeo Giorgin (1931–) fenomenologisen psykologian menetelmään. Menetelmä soveltuu aineiston analyysin hyvin, koska tutkimuksessa tutkitaan opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia ja heidän koettua maailmaa. Giorgin perustulkintamenetelmä noudattaa Husserlin deskriptiivisiä fenomenologisia tulkintoja ja asemoituu Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Giorgin menetelmässä on neljä periaatetta: deskriptiivisyys, fenomenologinen reduktio, tutkittavan ilmiön olemuksen paljastaminen sekä ihmisen ja hänen tilanteensa intentionaalinen suhde.

Tässä Perttulan metodissa on enemmän vaiheita kuin Giorgin menetelmässä, sillä Perttula laajentaa (tarkentaa) analyysin vaiheita poistamatta Giorgin menetelmän osia: tekstin lukeminen ja esiyymmärryksen luominen, merkitysyksikköjen erottelu, reflektio sekä yksityiskohtaisten

merkitysrakenteiden ja yleisten merkityskuvausten laadinta. Perttula jakaa metodin kahteen siten, että ensimmäisen osa keskittyy yksilökohtaiseen tietoon ja tutkittavan ilmiön yksilökohtaisiin merkitysrakenteisiin ja toinen osa puolestaan keskittyy ilmiön merkityksen yleiseen tasoon sekä kuvaamaan ilmiön yleistä merkitysverkosta. Metodi on aina ilmiöön nähden toissijaisessa asemassa ja siksi metodia muotoillaan ilmiön ehdoilla. Tämä kaksivaiheinen tulkinta on Giorgin kehittämä ja Perttulan tarkentama (1995a; 2000) ja nämä tulkintavaiheet ovat:

I Yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysi

- Tutkimusaineistoon perusteellinen tutustuminen ja kokonaisnäkemysten rakentaminen (Perttula 1995a, 69–72).
- Tutkimusaineiston keskeisten sisältöalueiden jäsentely ja merkityksiä sisältävien yksiköiden erottelu (Perttula 1995a, 72–74).
- Yksiköiden jäsentäminen, kääntäminen suomen kielelle ja muuttaminen tutkijan kielelle (Perttula 1995a, 74–77).
- Yksilöllisten merkityksellisten yksiköiden jäsentäminen sisältöalueittain (Perttula 1995a 77–78).
- Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen (Perttula 1995a, 77–78).

II Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

- Yksilökohtaisten merkitysverkostojen (profiilikuvien) yleisellä merkitystasolla hahmottamista (Perttula 2000, 433).
- Merkityssuhteiden erottaminen ja muuttaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi, sisältöalueiksi (Perttula 2000, 434–436).
- Sisältöalue-ehdotelmien muuttaminen yleiseksi merkitysverkostoksi (Perttula 2000, 438–439).

Tulkinnan kuvaus

Seuraavassa avaan vähän edellä kuvattua tulkinnan kulkua. Tulkinnan ensimmäisessä vaiheessa pyritään rakentamaan jokaisen yksittäisen haastatellun kohdalta *yksilöllinen merkitysverkko*. Tämän vuoksi metodissa korostetaan sitä, että tulkinnassa tulee säilyttää yksilökohtainen aines mahdollisimman pitkään analyysissä mukana ja tulkinnassa esillä (Perttula 2000, 430). Tulkinnan ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan aineistoon ja rakennetaan kokonaisnäkemys, jonka jälkeen jäsennetään keskeiset sisältöalueet, jotka puolestaan erotellaan ja jäsennetään merkityksiä sisältäviksi

yksiköiksi, jotka tässä vaiheessa (tässä tutkimuksessa) käännetään suomen kielelle. Nämä yksilölliset merkitykselliset yksiköt jäsennetään seuraavaksi sisältöalueittain ja niistä muodostetaan yksilökohtaiset merkitysverkostot. (Perttula 1995a, 69–78.)

Kun tulkinnassa siirrytään toiseen vaiheeseen, yksilölliset merkitysverkostot muutetaan *yleiseksi merkitysverkostoksi*, jossa kokemus esitetään yleisenä tietona kaikkien tutkittavien (tässä tutkimuksessa maksuvelvoitteisten yliopisto-opiskelijoiden) näkökulmasta. Näin yksilöllisistä merkitysverkostoista erottuvat tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset yleiset tiedot, jotka jäsennetään itsenäisiksi kokonaisuuksiksi. Tulkinta muuttuu näin yksilökohtaisen merkitysverkostojen tarkastelusta yleisten merkityssuhteiden tulkintaan. (Perttula 1995a, 154; Perttula 2000, 430–434; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–118.)

I Yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysi

Aineiston litteroin aina yksi haastattelu kerrallaan (siis suoritin aina yhden haastattelun litterointeineen ennen kuin aloitin uuden haastattelun). Litteroinneissa keskityin vain puhuttuun kommunikaatioon. Keskeisten sisältöalueiden (merkityssuhde-ehdotelmien) jäsentely ja merkityksiä sisältävien yksiköiden erottelu tapahtui englanninkielisessä litteroidussa tekstissä. Analyysin tässä vaiheessa pyrin erottamaan merkityksiä sisältäviä laajoja sisältöalueita ja yksiköitä tutkittavien kokemuksista. Tässä hyödynsin haastatteluissa käyttämiäni kokonaisuuksia ja teemoja.

Aloitin analyysin merkitsemällä (ks. esimerkki alla) oppimisympäristön ulottuvuuksia kuvailevia merkityksiä erilaisilla fontin väreillä (**fyysinen**, **sosiaalinen**, **TVT**, **didaktinen/pedagoginen** ja **paikallinen**) ja kun olin mielestäni löytänyt ne kaikki, merkitsin tekstiin korostusvärillä niitä merkityksiä, jotka olin olettanut haastateltavien nostavan esiin valitsemieni teemojen perusteella, kuten **motivaatio**, **metakognitio**, **teknologia**, **sosiaaliset suhteet (prosessit)**, **odotukset** ja **todellisuus**. Tämän osuuden tein myös useita kertoja, jotta saisin esiin kaikki kuvatut merkitykselliset asiat. Haastatteluissa tuli esiin asioita, joita en ollut osannut suomalaisena tai ulkomaankokemuksieni perusteella ennakoida tai joita en edes tiennyt, kuten tenttien uusintamahdollisuudet. Ne haastateltavien kuvailemat osuudet, jotka sopivat moneen teemaan (merkityssuhteiden kietoutumia tai merkitystihentymiä) tai eivät sopivat mihinkään, mutta saattoivat olla merkityksellisiä, merkitsin **keltaisella** korostusvärillä myöhempää analyysin tarkentumista varten. Merkitysyksikön muoto tai laajuus ei määritä merkitystä vaan merkitysyksikkö muodostuu aina merkitystä kuvailevasta sisällöstä. (Perttula 1995a, 72, 91, 121–124, 135.)

Alla on esimerkki käytetystä tekstikoodauksesta:

My answer probably prefer learn independently maybe uhm when for a long time teacher and professors are speaking like in class I tend to blank out a little bit. That's because I'm better out learning when I'm reading by myself and when I'm like watching YouTube video I can pause and go back uhm so that something that I have been like a long time like even I every class and everything

Esimerkki keskeisten sisältöalueiden jäsentelystä ja merkityksiä sisältävien yksiköiden erottelusta oppilaan H1 haastattelusta.

Haastateltavat saattoivat kuvata, kuten tässä esimerkissä, useita merkityksen sisältäviä yksiköitä samanaikaisesti, joten tutkijan pitää olla tarkkana, ettei tutkimuksessa jää jokin merkityksen sisältämä yksikkö huomaamatta. En jäänyt pohtimaan englanninkielisessä tekstissä kieliopillisia seikkoja enkä pohtinut pisteidenkään paikkaa, koska haastateltavat puhuivat paljon, nopeasti ja pitkään, ja halusin keskittyä vain heidän puheeseensa. Kappalejaon saatoin tehdä taukojen mukaan, mutta sekään ei ollut litterointia tehdessäni sääntö. Hyödynsin myös muistiinpanojani litterointia tehdessäni. (Perttula 1995a, 135.)

Seuraavassa analyysin vaiheessa erotin *merkitys* yksiköt toisistaan, käänsin suomen kielelle ja samalla muunsin tekstin tutkijan yleiselle kielelle. Kirjoitin suomenkielisen yleiskielisen analyysin englanninkielisen tekstin joukkoon, jotta alkuperäisen merkityksen sisältävä yksikkö on helposti verrattavissa tutkijan tiivistykseen ja on mahdollista todeta, ettei merkitys ole muuttunut. Tekstiin on myös helppo palata missä vaiheessa tahansa analyysin edetessä. Tämä vaihe vaatii herkkyyttä, sulkeistamista sekä reflektiota ja koin, että käännöstyön tekeminen tässä vaiheessa auttoi minua muotoilemaan kyseisten kokemusten merkitykset selkeästi ja yksiselitteisesti, koska jouduin pohtimaan haastattelujen sisältöä syvällisesti ja monelta kannalta kääntäessäni haastateltavien ilmaisuja heidän kokemuksistaan. (Perttula 1995a, 126–127; Kilja 2018, 66.)

Ensimmäisen kysymyksen, joka toimi myös lämmittelykysymyksenä, tarkoituksena oli tuottaa informaatiota, mitkä asiat vaikuttavat oppilaiden valintaan hakeutua Turun yliopistoon ja minkälainen prosessi se on oppilaan näkökulmasta. Analysoidessani tätä ensimmäistä kysymystä elämäntilanteen faktuaalisena asiana, otin kuitenkin huomion vastauksissa olevia kuvailuja, jotka sopivat myös eri teemojen alle ja värikoodasin ne teemoittain tai keltaisella korostusvärillä jos kuvailu oli moniselitteinen (Perttula 1995a, 121).

Muiden kysymysten (2–8) osalta lyhensin ensin satunnaisesti valitsemani haastattelun niin, että nämä värikoodatut lauseet sisältyivät lyhennelmään, mutta muu kuvaus, kuten toisto, täytesanat tai -lauseet, jäi pois. Lisäksi jäsensin kuvailut värikoodien mukaan, mutta tehtyäni tämän, totesin työn turhaksi. Jäsennys muodosti lyhennelmiä, mikä ei varsinaisesti lyhentänyt analysoitavaa tekstiä, sillä kuvailujen yksiköiden hahmottamiseksi ja niiden analysoimiseen oli oltava riittävästi kontekstia värikoodien ohessa. Tämän kokeilun jälkeen päädyin kirjoittamaan valitsemani *merkitykselliset yksiköt* tiivistettynä violetilla fontilla samaan haastattelun tallennukseen. Samalla, kun käänsin tiivistelmät englannista suomeksi, muutin myös tekstin kolmanteen persoonaan ja tiivistin jokaisen haastateltavan kuvauksen niin, että värikoodien ja sanojen merkitykset säilyivät ja sisältyivät käännökseen. Näin erottamalla (koodaamalla) tekstit eri väreillä, merkityksen sisältävät yksiköt erottuvat toisistaan ja alkuperäiset kuvailut pystytään yhdistämään tutkijan tulkintoihin. Merkityksen sisältämä yksikkö edellä esitetystä esimerkistä (H1 haastattelusta) jäsenyi seuraavasti:

”Hän opiskelee mieluiten itsenäisesti lukemalla tai katsomalla YouTubea, sillä auditiivinen opetus ei ylläpidä mielenkiintoa ilman visuaalista ärsykettä.”

Keltaisella korostusvärillä merkattu: ”I can pause and go back” sisältyy tiivistelmään, sillä se kuvaa toiston merkitystä muun muassa metakognition, teknologian, motivaation ja pedagogiikan ulottuvuuksien näkökulmasta. Kuten jo mainitsin, tämä vaihe vaati tarkkuuta, jotta tutkija ei vääristä tutkittavien kuvaavia merkityksiä omilla koetun maailman merkityksillä. Erikoisen vaikeaksi ja aikaa vieväksi tämän vaiheen teki tulkinnan samanaikainen englannista suomen kieliseksi kääntäminen, mutta koin, että se on tehtävä tässä vaiheessa, jotta saisin analyysin hallittavampaan muotoon. (Perttula 1995a, 123–124, 126.)

Merkitysverkoston merkityssuhteiden sisältöyhteyksien takia olen sisällyttänyt mahdollisimman paljon informaatiota ja siten poisjätettäviä merkitystihentymiä on vähän, jotta analyysin edetessä voisin paremmin hyödyntää tutkimusaineistoa, vaikka en tässä vaiheessa vielä ymmärtäisikään jonkin merkitystihentymän merkitystä (Perttula 1995a, 137).

Sisältöalueiden yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Keräsin kaikki violetilla fontilla (ks. tiivistelmä edellä) kirjoitetut yksilölliset merkityssuhteet erillisiksi tiedostoiksi. Seuraavaksi pyörittelin aineistoa etsien yksilöllisten merkityssuhteiden

yksiköitä, kuten motivaatiota, metakognitiota, sosiaaliset suhteet, odotukset ja todellisuus ja teknologian merkityskokonaisuuksia. Värikoodasin H1 tiedostosta nämä merkityskokonaisuudet, jotta saisin hahmotettua, mitä haastateltavat kuvaavat ja miten etenisin tässä analyysissä. Värikoodeille annoin tässä kohdassa uudet merkitykset. Vaikka värit selvensivät tekstiä, koin työn turhaksi analyysin kannalta, sillä nämä yksiköt löytyivät ilman erikoistehosteitakin.

Motivaatiota oppilaat kuvailivat sisältöalueittain, kuten tutkittavan suhde muihin kansainvälisiin oppilaisiin, suomalaisiin oppilaisiin, opettajiin, tohtorikoulutettaviin, muuhun henkilökuntaan, vapaa-aikaan tai tulevaisuuteen. Metakognition sisältöalueita olivat oman oppimaan oppimisen kokemukset, kokemuksia oppimisympäristöstä yleisesti ja lisäksi kokemuksia sosiaalisista suhteista liittyen myös tukitoimintaan ja ohjaukseen sekä hakuprosessiin. Odotuksia versus todellisuutta oppilaat kuvailivat haastattelujen aikana eri yhteyksissä ja teknologialla oli myös useita sisältöalueita niin opiskelussa kuin vapaa-ajalla. Jäsentäessäni yksilöllisiä merkityksellisiä yksiköitä huomioin, että kaikki haastateltavat eivät kuvailleet näitä sisältöalueita ja analyysi etenee aineiston ehdoilla (Laine 2001, 40).

Seuraavassa vaiheessa pyrkimyksenä on johtaa yksilöllisistä merkityksellisistä yksiköistä yksilökohtaisia merkitysverkostoja sisältöalueittain ja kuvata ne kertomuksena, jossa sisältöalueisiin liittyvät merkitystihentymät tarkentuvat. Analyysi etenee ehdotelma kerrallaan ja jokaisesta haastateltavasta tehdään yksilökohtainen merkitysverkosto (yksilöllinen profiilikuva) (Perttula 1995a, 138).

Jäsennettyäni yksilöllisiä merkityksellisiä yksiköitä, päädyin lopulta yksilökohtaiseen merkitysverkostoon, mikä jakautuu viiteen: haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä, opiskelijan tulkintaa itsestään, odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan, oma opiskelutyyli ja -strategiat ja oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat (Perttula 1995a, 136–137). Toisin sanoen, kokosin jokaisen tutkittavan kohdalla violetilla fontilla kirjoitetuista teksteistä nämä viisi sisältöaluetta, joilla on myös keskinäisiä merkitysyhteyksiä ja muodostin niistä haastateltavien yksilölliset profiilikuvat (liite 3).

II Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Tutkimuksen edetessä, metodin toisessa osassa, tein aineistoni pohjalta muutoksia alustaviin jäsentäviin spesiaaleihin sisältöalueisiin ja kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Uusiksi sisältöalueiksi muodostuivat: 1) miksi Suomeen ja Turun yliopistoon ja millaisin odotuksin, 2) itse oppijana ja oman oppimisen reflektio, joka puolestaan jakautui kolmeksi tyyppiesimerkiksi: a) oppimistyyli, b) oppimismuodot ja c) tietoisuus omasta opiskelustrategiasta, -orientaatiosta ja -tavoista sekä 3) tutkittavien käsitys Turun yliopiston oppimisympäristöstä.

Nämä edellä mainitut ratkaisut vaikuttivat myös tulososan esittämistrakenteeseen, joten tulososan rakenne poikkeaa jonkin verran Perttulan mallista. Tulososa rakentui tässä tutkimuksessa kahteen pääosaan seuraavasti: tulososiossa I kuvataan tarkemmin tutkittavien kokemuksia, jotta myös heidän yksilölliset kokemuksensa (yksilökohtaisen merkitysverkostonsa) tulevat yksityiskohtaisemmin esille ja tulososiossa II keskitytään Perttulan mallin mukaiseen yleiseen tietoon (yleinen merkitysverkosto). Näin tulososio II kuvausta voi verrata, miten se on linjassa muiden tutkimustulosten kanssa, kuten ISB -tuloksiin, koska tässä tutkimuksessa oli vastaajia vain seitsemän. Tulososio I kuvaa yksilöllisiä kokemuksia, joita voi hyödyntää esimerkiksi oppimisympäristön kehittämisessä, vaikka sillä ei olisikaan tieteellisesti todistettua painoarvoa.

4.4. Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat keskeisiä tekijöitä hyvälle tutkimukselle. Eettisyysnäkökulma pitäisi ottaa huomioon kaikissa tutkimusvaiheissa, oli tutkimus sitten laadullinen tai määrällinen. (Piispa 2006). Tämä tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että tutkijan tulisi kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa tietoisesti punnita eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Näin taataan, että tutkimuksessa noudatetaan oman alan tieteellisiä periaatteita ja käytäntöjä, joiden noudattaminen on tärkeää tutkimustulosten luotettavuudenkin kannalta. (Hallamaa & Lötjönen 2002). Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteille on annettu myös oma eettinen ohjeisto (ks. <https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan vuonna 2012 antamassa ohjeistuksessa on esitetty 7-kohtainen muistilista hyvän ja kestävä tieteellisen käytännön keskeisistä tekijöistä. Näissä korostetaan sitä, että tutkijan pitää kaikessa toimia tieteenalansa periaatteiden mukaisesti sekä tietysti rehellisesti ja huolellisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–9.) Tutkimuksen teon eettisyyteen liitty

myös se, että tutkija kunnioittaa osallistujia ja suojelee myös heidän yksityisyyttään. On myös pyrittävä kaikissa tilanteissa tekemään *oikeutta* vastanneille, on siis oltava avoin ja herkkä aineiston suhteen. Aineiston tulkintaa ei esimerkiksi saisi pakottaa mihinkään tiettyyn kaavaan tai minkään koulukunnan tulkintaan, jos nämä ei siihen luonnostaan taivu. (Pohjola 2007; Atjonen 2008.) Tutkimuksen eettisyys korostuu tutkimuksissa, joissa kuvataan tunteellista/arkaluonteista tutkimusta (sensitive research), kuten tällaisissa haastattelutilanteissa, joissa tutkijan tunteet voivat nousta pintaan, mikä estää heitä olemaan *objektiivisia* haastattelijoina ja tutkijoina. (Cohen ym. (2018, 235). Tässä tutkimuksessa ei sinänsä ole kyse tällaisesta tutkimuksesta, mutta silti tutkijana pyrin koko ajan olemaan tämänkin suhteen tarkkana ja olemaan yleensäkin läsnä oleva ja kuunteleva. Näissä seitsemässä haastattelutilanteessa ei esiintynyt mitään, joka olisi nostanut omat tunteeni pinnalle. Vasta litteroinnin aikana koin enemmän tai vähemmän empatiaa tutkittaviani kohtaa, mutta yritin sen, kuten edellä on todettu, pitämään kurissa niin, ettei tämä päässyt vaikuttamaan tulkintoihini.

Tämän tutkimuksen aikana on aina suunnitteluvaiheesta lähtien pyritty kaikessa noudattamaan hyvän tieteen periaatteita. Keskeisin ongelma tässä suhteessa on muodostunut osallistujien anonymiteetin turvaaminen, joka on yksi tärkeimmistä tutkimuksen raportointiin liittyvistä eettisistä kysymyksistä (Pohjola 2007; Cohen ym. 2007, 126; 2018, 235–237). Tässä tutkimuksessa ongelmia aiheuttaa ennen kaikkea se, että tutkimuksen perusjoukko on pieni (n=21), joten tutkimukseen osallistuvat seitsemän henkilöä saattavat olla helposti tunnistettavissa. Raportoinnissa on tämän varmistamiseksi haettu sellaisia muotoja, ettei vastaajia voitaisi näistä tunnistaa. Aineiston analyysivaiheessa kullekin haastateltavalle annettiin oma koodinsa (H1–H7). Näitä käytettiin myös raportoinnissa. Näin lukijakin kykenee seuraamaan eri vastaajista muodostuvia vastausketjuja tarkemmin ja myös eri teemojen, kuten itse oppijana -teeman, käsittelyn yhteydessä. Lisäksi raportissa on ylivivattu sellaiset tiedot, jotka voisivat paljastaa haastattelevan henkilöllisyyden oheisen esimerkin mukaisesti (itseoppijana -teeman purkuesimerkki):

- H1 Hyvä menestyminen ja valmistuminen motivoi. Oppimisympäristön fyysinen ulottuvuus ja opettajien kanssakäyminen hyvä.
- H6 Osallistui [REDACTED] tutustumiskurssille. Koki opiskelun motivoivaksi mutta vaativaksi. Koki stipendin ja opiskeluaajan rajoittavaksi hyödyntämään kaikkia oppimisympäristön mahdollisuuksia. Koki joutuneen valitsemaan kurseja vain opintopisteiden takia ja ettei voi stipendin takia lähteä vaihtoon tai hyödyntää muiden yliopistojen tarjoamia kurseja. Täällä itseohjautuvuus, informaation etsiminen ja kysymysten esittäminen ilman palautetta keskiössä.

Lukijan oheisen esimerkin tapaan koodatusta raportoinnista ei ole mahdollista, ei ainakaan helposti, nimetä, kuka vastaaja on. Tässä tutkijan kielelle tehdyssä käännöstekstissä yksilöllisyys on mielestäni

suojattu siinä määrin, mitä kyseiset opiskelijat ovat minulta vaatineet. Mutta teksti kuitenkin näyttää lukijalle, millaista merkityksistä merkityssuhde-ehdotelmat muodostuvat (Perttula 2000, 433). Esimerkissä alleviivattu lause: ”Täällä itseohjautuvuus, informaation etsiminen ja kysymysten esittäminen ilman palautetta keskiössä” merkitsee, että lausetta käytetään myös toisessa merkityssuhde-ehdotelmassa (=spesifi sisältöalue, alateema), mikä ei ole Perttulan (1995a, 135) mukaan ihanteellista, mutta välttämätöntä, kun kielelliset ilmaisut ovat kietoutuneet toisiinsa.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin tutkittavien kokemus, elämismaailma ja käsitys mahdollisimman tarkasti, joten tutkijan on pystyttävä perustelemaan tutkimuksensa menettely niin, että siitä pystytään toteamaan johdonmukainen tapahtumasarja, minkä avulla tutkija pystyy aukottomasti perustelemaan ratkaisuihinsa päätyminen. Tutkijan pitää osoittaa tutkimuksen ankaruus eli tieteelle asetetut vaatimukset ja erityisesti tällaisen fenomenologista metodia käytetyn tutkimuksen kohdalla on tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta metodia noudatettava pedanttisesti, sillä tutkija tekee rekonstruktion toisen ihmisen konstruktiosta ja näiden on säilyttävä identtisinä. (Varto 1992, 111–116; Perttula 1995a, 104; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Edellä mainittu huomioiden, tutkimusaineistoni analyysi perustuu soveltavasti fenomenologiaan, mutta se ei täytä tutkimusaineiston lähtökohdista ankan fenomenologisen tutkimuksen periaatetta. Tämän metodin mahdollistamana, aineisto ohjaa analyysiä ja tämän tiedostaen olen pyrkinyt soveltamaan metodia siten, että teemahaastattelulla toteutettu tutkimusaineiston keruu ja tulosten analysointi pystytään soveltamisesta huolimatta toteuttamaan luotettavasti fenomenologisen tutkimuksen periaatteiden mukaan.

Teemahaastattelua ei voi välttämättä toistaa samoin tuloksin, vaikka sama haastattelija toistaisi haastattelun samalla tavalla, sillä teemahaastattelutilanne on aina ainutlaatuinen. Tutkimusprosessia pohiessani, minun olikin katsottava kokonaiskuvaa tutkimusprosessista ja myös sen eri vaiheista. Sekä tutkijana reflektoitava omaa käsitystäni tutkimuksen todellisuuden ja tulosten vastaavuudesta ja luotettavuudesta. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128–130.)

Fenomenologisen lähestymistavan tavoite on tarkastella ilmiötä tutkijan näkökulmasta, jolloin tutkijan omat tavoitteet (intentiot) ja tutkittavan kokemukset pidetään erillisinä: Tämän tiedostaen, olen koko tutkimuksen ajan kykyjeni mukaan sulkeistanut omat oletukseni ja käsitykseni tutkimastani ilmiöstä saavuttaakseni tutkittavien kokemukset sellaisina kuin he ne kokivat. (Perttula 1995a, 176–178.) Tämä on Juha Perttulan (1995b, 44) mukaan mahdollista tavoittaa epistemologisesti

(tietoteoreettisesti). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija tavoittelee täydellistä ymmärrystä, mutta tiedostin ettei se ole käytännössä mahdollista. Tutkittavan kokemus sellaisena kuin hän sen kokee, on siis epistemologisesti mahdollista tavoittaa, mutta ei ontologisesti (oppi olemassaolosta).

Tässä tutkimusprosessissa ihminen nähdään holistisena, joten huomioin haastateltavan sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden. Kokonaisvaltaisessa ihmiskäsityksessä moniulotteinen ihminen säätelee omaa olemassaoloansa, kuten valitsemalla Turun yliopiston opiskelupaikakseen, jolloin ihmisen olemassaolon ehdot ja vaikutus muuttuvat. (Rauhala 1998.) Tutkimusprosessissa kohtaa kaksi erillistä ihmistä (tutkija ja tutkittava), jotka kokevat todellisuuden omista näkökulmistaan ja ovat samalla toisilleen prosessin aikana merkittävä tilanteen rakentelijä (Perttula 1995a, 178–184).

Koska fenomenologinen ihmistutkimus edellyttää tutkijan selvittävän ensin itselleen tutkimuksen taustaoletukset ja ontologiset lähtökohdat ja analysoivan omat käsitykset ihmisten perusluonteesta, minäkin pyrin tiedostamaan oman tiedonmuodostusprosessini ja tuomaan sen esiin tutkimuksen eri vaiheissa (Kiviranta 1995, 92–93; Perttula 1995a, 180).

Ensin analyysi eteni yhden tutkittavan koetun maailman tasolla ja on siten ontologisesti relevantti, mutta tämän jälkeen metodia piti soveltaa, kun aloin etsiä samankaltaisuutta yksilöllisistä kokemuksista ja muotoilla yksilöllisistä kokemuksista yleistä merkitysverkostoa. Tämä voidaan tulkita ristiriitaiseksi holistisen ihmiskäsityksen ja ontologisen relevanttiuden kannalta, mutta fenomenologisen tutkimuksen ja ontologisen relevanttiuden ehdon peruseriaate on, että metodi sovitetaan tutkittavan ilmiön rakenteeseen – ei päinvastoin. (Perttula 1995a, 180–182.)

Yksilökohtainen merkitysverkosto on merkittävä ainakin haastatellun opiskelijan näkökulmasta, koska hän on olemassa ja tutkija on kiinnostunut hänen kokemuksistaan ja muodostaa niistä yksilökohtaisen merkitysverkoston. Yleinen merkitysverkosto ei käsitteellisesti kata kaikkia haastateltujen yksilökohtaisia merkitysverkostoja, mutta ilmiön kannalta ja niistä analyysin avulla johdettu yleinen merkitysverkosto on tutkimuksen edetessä tarkentunut mielekkääksi ja on minun (tutkijan) mielestä merkityksellinen. Metodisia vaiheita olen kuvannut Perttulan mallista poiketen, jotta lukija pääsisi mahdollisimman tarkasti seuraamaan haastateltujen yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostumista yleiseksi merkitysverkostoksi. Tutkijana koen, että tämän hetkisten taitojeni mukaan olen toteuttanut tämän tutkimuksen systemaattisesti ja vastuullisesti. (Perttula 1995a, 183–184.)

5. TULOSOSA:

KANSAINVÄLISTEN OPISKELIJOIDEN YKSILÖLLISET JA YLEISET MERKITYSVERKOSTOT

Aineiston purku perustuu Amedeo Giorgan kehittämään ja Juha Perttulan muokkaamaan kaksiosaiseen metodiin (ks. luku 4.3), jossa ensimmäisessä vaiheessa (tulososio I) luodaan jokaisesta haastateltavasta tutkimuskysymysten johdattamana kokonaisnäkemys ja yksilölliset profiilikuvat (liite 3), joiden pohjalta tulkinta nostetaan analyysin toisessa vaiheessa (tulososio II) yleisemmälle tulkinnan tasolle ja muodostetaan yleiset merkitysverkostot (ks. luku 5.2). Joista puolestaan johtopäätöksenä (tutkimustuloksena) muodostetaan: Kansainvälisten opiskelijoiden haastatteluista nouseva kokonaistulkinta (taulukko 6).

Tulososio I sisältää kaikkien seitsemän haastatellun yksityiskohtaisen kuvauksen heidän tulkinnoistaan (liite 3), jotka liittyvät 1) oman opiskelupaikan (Suomen ja erityisesti Turun yliopiston) valintaan vaikuttaneista tekijöistä, 2) opiskelijan tulkinnasta itsestään yleisesti ja omasta opiskelutyylistä ja -strategiasta. Lisäksi nämä haastateltavien yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältävät kuvauksen siitä, 3) millaisia odotuksia heillä oli Turun yliopiston opetusta ja opiskelua kohtaan ja 4) millaiseksi he olivat kokeneet Turun yliopiston tarjoaman oppimisympäristön.

Tulososio II (ks. luku 5.2) puolestaan tarkastelee yleisemmällä tasolla haastateltavien tulkintaa 1) opiskelupaikan valintaan vaikuttavista tekijöistä ja odotuksista, 2) itsestä oppijoina, oppimistyyleistä ja millaisia oppimismuotoja he hyödyntävät omassa opiskelussaan sekä 3) millainen on toimiva oppimisympäristö, ja erityisesti heidän tulkintaansa Turun yliopiston oppimisympäristöstä. Seuraavaksi tarkemmin tulososio I ja II muodostumisesta.

5.1 Haastateltavien yksilökohtaiset merkitysverkostot (tulososio I)

Haastateltavien yksilökuvaukset ovat tutkijan haastatteluaineiston pohjalta rakentamia tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia tiivistyksiä, kokonaistulkintoja. Perttulan (2000, 430) mukaan haastateltujen yksilökohtaisten merkitysten tai merkitystihentymien analyysin vaiheessa, tutkittavien yksilökohtaisen tiedon ja kokemusmaailman kuvaamisessa erityisesti eksistentiaalisen näkökulman merkitys korostuu. Perustuuhan yksilökohtainen kokemus yksilön koetun maailman kokonaisuuteen, joka muodostuu ja konkretisoituu hänen elämäntilanteessa (situaatiossa) ja tähän liittyvissä tulkinnoissa. Tästä johtuen tutkimuksessa nousee yhtä monta yksilökohtaista merkitysverkostoa kuin

tutkimuksessa on ollut haastateltavia. Tässä tutkimuksessa analyysin ensimmäisen osan (tulososio I) tarkoituksena oli löytää, mikä haastatteluaineistossa on Turun yliopiston maksuvelvoitteisen opiskelijan kannalta olennaista tietoa hänen kokemuksensa ymmärtämisessä.

Haastateltavien yksilöllisissä profiilikuvissa (liite 3) esitetään tiivistys syistä, miksi haastateltavat olivat valinneet Suomen ja erityisesti Turun yliopiston opiskelupaikakseen ja millaisia odotuksia heillä täällä opiskeluun oli. Sen lisäksi, että näin luodaan lukijalle mahdollisuus hahmottaa jokaisesta haastateltavasta yksilöllinen kokonaiskuva, on näiden yksilökohtaisten merkitysverkostojen esittely ja kokoaminen tulkintaprosessin ensivaihe, joka mahdollistaa myös tutkijalle perusteellisen tutustumisen ja kokonaisnäkömyksen rakentamisen tutkimusaineistosta (Perttulan 2000, 430).

Haastateltavien yksilökuvaukset olen pyrkinyt kirjoittamaan niin, että haastateltavien henkilöllisyys ei paljastuisi. Osa haastateltavista on antanut luvan julkista kaiken tiedon, mitä haastattelujen aikana on tullut esille. Tästä huolimatta käytän kriittisesti ja harkiten tätä oikeutta ja sisällytän tunnistettavaa tietoa, kuten stipendin nimi, vain jos se on mielestäni tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Muutenkin olen pyrkinyt kirjoittamaan tekstin siten, että tutkittavien anonyymiteetti tulee turvattua parhaalla mahdollisella tavalla.

Yksilöllisissä profiilikuvissa on piirretty tutkimuksessa mukana olleiden Turun yliopiston kansainvälisten maksuvelvoitteisten opiskelijoiden yksilökuvat tutkimuksen viitekehyksen määrittämien teemojen suhteen. Näitä teemoja olivat ensinnäkin, mitkä tekijä olivat heidän kohdallaan vaikuttaneet opiskelupaikan (siis Turun yliopiston) valintaan ja millaiseksi he tulkitsevat itsensä ja oman elämänsä yleisesti. Lisäksi kuvaukset sisältävät jokaiselta haastatellulta lyhyen kiteytyksen siitä, millaisia odotuksia heillä oli opetusta ja opiskelua kohtaan, millaiseksi he tulkitsevat oman opiskelutyylinsä ja -strategiansa sekä millaisen oppimisympäristön he kokevat tukevan parhaiten omaa oppimistaan ja millaisia kokemuksia heillä oli Turun yliopiston oppimisympäristöstä. Kuten Perttula (1995a) on todennut, osallistujien yksilölliset profiilikuvat tai merkitysverkostot nostavat hyvin esille sen, kuinka ihmisten merkitysverkostot muodostuvat hyvinkin moninaisiksi ja laaja-alaisiksi.

Seuraavaksi näiden yksilöllisten merkitysverkostojen tarkastelun ja tulkinnan perusteella nostetaan tarkasteluun yleisiä merkitysverkostoja 1) miksi Suomeen ja Turun yliopistoon ja millaisin odotuksin, 2) itse oppijana ja oman oppimisen reflektio, joka puolestaan jakautui kolmeksi tyyppiesimerkiksi: a) oppimistyyli, b) oppimismuodot ja c) tietoisuus omasta opiskelustrategiasta, -orientaatiosta ja

-tavoista sekä 3) tutkittavien näkemyksiä heidän oppimistaan tukevista ulottuvuuksista eli heidän käsityksensä Turun yliopiston oppimisympäristöstä. Nämä tulkinnat rakentuvat yksilöllisistä profiilikuvista (liite 3), joita täydennetään haastateltavien eri teemakokonaisuuksiin liittyvillä tulkinnoilla, joiden pohjalta esitetään lopuksi teemakokonaisuuksiin liittyvä yleismerkitystulkinta.

5.2 Haastateltavien yleiset merkitysverkostot (tulososio II)

Tässä vaiheessa haastattelujen analyysia ja tulkintaa siirrytään yksilötason profiilikuvista yleisen merkitystason tarkasteluun. Tämä eri teemakokonaisuuksien analysointi aloitetaan tarkastelemalla ensin lyhyesti kysymystä, miksi haastateltavat (maksuvelvoitteiset kansainväliset EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleet opiskelijat) olivat valinneet Suomen, ja erityisesti Turun yliopiston, opiskelupaikakseen. Ja millaisia odotuksia heillä oli opintojen suhteen.

5.2.1 Miksi Suomeen, Turun yliopistoon ja millaisin odotuksin

Yleisesti haastatteluissa ei noussut suuria ongelmia opiskelupaikan saamiseksi, jos ei oteta huomioon muutaman opiskelijan opintojen rahoitukseen liittyviä ongelmia. Toiset haastateltavat kyllä mainitsivat, että opiskeluun liittyvät paperi- ja muuttoprosessit olivat tuottaneet omat haasteensa. Itse Turun yliopiston hakuprosessia ei niinkään kritisoitu, mutta muu tähän liittyvä paperityö oli osalle ollut suhteettoman työlästä.

Kaikkien haastateltavien Suomeen tulon perussyö oli halu opiskella ulkomailla; suorittaa kansainvälisiä opintoja ja saada kansainvälisiä kokemuksia. Suomen valinta opiskelumaaksi perustui ennen kaikkea maan ja koulutuksen maineeseen. Useimmille haastateltavista lopulliseen valintaan koulutuspaikasta vaikutti mahdollisuus saada tätä varten stipendi ja tarjolla olleet koulutusohjelmat. Samat syyt vaikuttivat myös siihen, miksi valinta oli osunut Suomen yliopistoista Turun yliopistoon: viisi seitsemästä haastatteleavasta totesivat Turun yliopiston stipendijärjestelmän olleen perussyö, mikä sai heidät opiskelemaan Turun yliopistoon (ja yleensäkin Suomeen). Esimerkiksi H2 suoraan totesi, että stipendin saanti oli ollut kaikkein tärkein ehto hänen tulolleen opiskelemaan Suomeen, mutta H4 ja H7 maksoivat ensimmäisen opiskeluvuotensa lukukausimaksun itse. H4 oli maksanut ensimmäisestä opintovuodestaan 10.000 euron lukukausimaksun, jos hän ei olisi saanut toiseksi vuodeksi stipendiä, hän ei olisi voinut jatkaa opiskeluaan Suomessa ja Turun yliopistossa rahoitusvaikeuksien takia. Toisille opiskelujen rahoituksen saanti oli siis tuottanut ongelmia, sillä

kaikkien haastateltavien kotimaalla ei ollut esimerkiksi Suomen kanssa opintolainasopimusta. Osalla rahoituksen saamiseen olikin mennyt pitkä aika, jopa vuosia.

Kaksi, kuten jo mainittiin, oli joutunut maksamaan ensimmäisen vuoden itse ennen stipendin saamista toisena vuotena, joten haastateltavat pohtivat, että lukukausimaksuttomuus voisi olla opiskelijoille se houkutin, jolla Suomeen saataisiin nykyistä enemmän kansainvälisiä opiskelijoita. Mutta toisaalta maksullisuudessakin oli puolensa: tämä voi lisätä opetuksen ja opiskelun arvostusta ja nopeuttaa valmistumista. H3:n mukaan opiskelu Suomessa oli yleisesti kallista hintatason takia ja ehkä Suomen pitäisi mainostaa stipendejä ja kehittää erilaisia ohjelmia, kuten kanadalainen Mitacs organisaatio, jotta tänne saisi enemmän ulkomaalaisia opiskelijoita.

Toiseksi tärkein vaikutin Turun yliopiston valintaan opiskelupaikaksi oli vaikuttanut Turun yliopiston tarjoamat opiskeluohjelmat ja -mahdollisuudet. Tämä oli kaikille haastateltaville tärkeässä roolissa opiskelupaikkaa valitessa. Esimerkiksi H3, joka oli saanut stipendin Oulun ja Turun yliopistoon, valitsi Turun yliopiston, koska yliopistossa oli tarjolla Oulua paremmat opintokokonaisuudet (programmes). Myös H5, joka oli hakenut Turun yliopiston lisäksi Helsingin ja Tampereen yliopistoon, (pääsi näihin kaikkiin ja sai stipendin Turun ohessa Tampereen yliopistoon) valitsi Turun yliopiston opinto-ohjelman sisällön takia. Vastaavasti H6 valitsi Turun yliopiston opiskelupaikakseen tiedekunnan ja tutkinnon perusteella, sillä maailmalaaajuisesti se oli hänen mielestään paras tutkintoon johtava maisteriohjelma.

Muita valintaan vaikuttavia tekijöitä haastateltavat mainitsivat: H1 tiesi Suomen olevan turvallinen maa, H4 oli aikaisemmin vierailut Turussa ja H3 oli ollut vaihto-opiskelijana Suomessa. Lisäksi molemmat H3 ja H4 mainitsivat saaneensa ystäviä täältä jo aiemmin Suomessa olonsa aikana ja H4 sanoikin viihtyvänsä Suomessa ja haluavansa jäädä tänne töihin opintojen jälkeen. Halukkuus jäädä Suomeen näkyi siinäkin, että H4 opiskeli aktiivisesti suomen kieltä ja kävi opiskelujen lomassa töissä. Myös H5 ja H6 kertoivat panostaneensa suomen kielen haltuun saamiseksi. Lisäksi H5 oli harkinnut suorittaa jo kandidaatin tutkinnon Euroopassa, mutta päätyi tekemään sen Hong Kongissa. Siellä opiskellessaan hän tutustui eurooppalaisiin tutkintoihin ja viimeisen vuoden aikana haki Suomen yliopistoihin. Päätökseen tulla Suomeen vaikutti Hong Kongin stressaava elämäntyyli ja asuntojen hinnat sekä Suomen koulutuksen maine. H5 kertoi olevansa tyytyväinen päätökseensä tulla Turun yliopistoon ja viihtyvänsä sen vapaassa opiskeluilmapiiirissä erinomaisesti. Lisäksi hän oli edistynyt kielitaidossaan niin pitkälle, että kommunikoi haastattelijan kanssa suomen kielellä muuten paitsi haastattelutilanteessa. H6 kertoi Suomeen tultuaan ensin osallistuneensa kahden viikon kesäkurssille

tavoitteena tutustua Suomeen ja suomen kieleen. Lisäksi hän kertoi haluavansa jäädä Suomeen töihin tai jatkaa opintojaan tohtoriohjelmassa. H7 haki Suomeen suomalaisen koulutuksen maineen takia ja tarkemmin vielä Turun yliopiston ohjelman takia. Lisäksi hän oli tutustunut KiVa koulu -ohjelmaan. Hänellä on jo liiketalouden tutkinto ja pitkä johtamisen työkokemus kotimaassaan.

Yleisesti haastatteluissa ei noussut esille, millaisia odotuksia haastateltavilla oli ollut hakiessaan opiskelupaikkaa ja tullessaan opiskelemaan Suomeen ja Turun yliopistoon. Neljä haastateltavista totesikin suoraan, ettei heillä ollut varsinaisesti erityisiä ennakko-odotuksia, mutta kaikki haastateltavat kuitenkin kuvasivat, miten ennakkokäsitykset kohtasivat ”todellisuuden” kanssa. Haastatteluissa nousi erilaisia yksittäisiä odotuksia ja myös kokemuksia, niin positiivisia kuin negatiivisia. Tässä yhteydessä nostetaan näistä muutamia esille, osa odotuksissa liittyvää myös muiden tarkasteltavien teemakokonaisuuksien piiriin.

Haastateltavat olivat odottaneet oppivansa kansainvälisessä yhteisössä uusia asioita suomalaisen koulutuksen avulla. Tässä suhteessa H2 oli hivenen pettynyt, koska tämä yhteisö Turun yliopistossa oli osoittautunut yllättävän pieneksi. Hän epäili kansainvälisten opiskelijoiden vähäisyyden syyksi ennen kaikkea Suomen perimät korkeat lukukausimaksut. H7 olisi puolestaan toivonut enemmän kanssakäymistä suomalaisten opiskelijoiden kanssa ja työkokemusta omaavien opiskelijoiden kanssa. Lisäksi hän odotti laadukkaampaa opetusta joiltakin opettajilta ja mainitsi erikoisesti tohtorikoulutettavat, joilla ei hänen kuvailemanaan ollut motivaatiota opettaa. H5 oli lukenut Suomesta ja Pohjoismaista ennen hakuaan, mutta ei ollut silti osannut odottaa aktiivista ja stimuloivaa kanssakäymistä paikallisten kanssa, ei myöskään kävelyn metsässä, eikä ympäröivän luonnon olevan hienompaa kuin rakennukset ja infrastruktuuri, eikä koordinaattorin avulla tehtyä henkilökohtaista opintosuunnitelmaa ohjaamaan ja auttamaan opiskelijaa onnistumaan opinnoissaan. H4 oli ajatellut voivansa opiskella muun opiskelun ohessa myös suomen kieltä, mutta aikatauluongelmat, jotka olivat osoittautuneet ”painajaismaisiksi”, olivat hänen kohdallaan osittain estänyt tämän. H6 suunnitteli jäävänsä maisteritutkinnon jälkeen Suomeen joko opiskelemaan tai töihin, mutta ei nähnyt mahdollisena oppia työssä vaadittavaa suomenkielentaitoa näin lyhyessä ajassa.

Yhteenveto asetelma opiskelupaikan valinnan suhteen

Taulukko 3. Yhteenveto opiskelupaikan valintaprosessista.

Valintojen perussyöt:	Valintaprosessiin tai opiskelun aloittamiseen liittyviä ongelmakohtia:
<ul style="list-style-type: none">* Suomen maailmanlaajuinen koulutusmaine* saatu opiskelustipendi* Turun yliopiston koulutustarjonta* aikaisempi tutustuminen Suomeen	<ul style="list-style-type: none">* opiskelun rahoitukseen liittyvät haasteet* opiskelun aloittamiseen liittyvä byrokratia* opiskeluohjelman tiukkuus<ul style="list-style-type: none">- ei jää aika esim. vapaaehtoiselle suomen kielen opiskelulle

Kuten odottaa saattaa, haastateltavien yleisen merkitysverkoston mukaan haastateltavien opiskelupaikan vallinnan tärkeimmäksi syyksi nousi selkeästi Suomen koulutuksen maailmanlaajuisesti hyvä maine ja opiskelijoiden saama stipendi opiskelua varten. Spesifin yliopiston valinnan primaariksi tekijäksi nousi yliopiston tarjoamat opiskelumahdollisuudet. Ongelmista puolestaan nousi opiskelijoiden tulkinnoissa opiskelun rahoituksen ongelmat sekä Suomeen tuloon ja opiskelun valintaan liittyvä byrokratia. Yleisesti haastateltavat kokivat tullessa ilman ennakkoodotuksia, mutta odottivat aktiivista kanssakäymistä niin kansainvälisten opiskelijoiden kuin suomalaisten kanssa, mutta kansainvälisten opiskelijoiden yhteisö osoittautui pieneksi ja suomalaiset hiljaisiksi.

Seuraavaksi tarkastellaan haastateltujen kansainvälisten opiskelijoiden tulkintaa itsestä oppijana ja siitä, kuinka he reflektoivat yleisesti opiskeluaan ja oppimistaan.

5.2.2 Opiskelijoiden oma tulkinta itsestä oppijana ja oman oppimisen itsereflektiovalmiudet

Kuten teoriaosassa todettiin, oppiminen on yksilöllinen prosessi. Meillä jokaisella on omat tapamme oppimisen suhteen, puhutaan oppimistyyleistä. Kyky arvioida itseä oppijana ja reflektoida omaa oppimista ovat tarkoituksenmukaisen oppimisen perusvalmiuksia, joita kuvataan yleisesti sekä itsereflektion että metakognition käsitteillä. Metakognitio, kuten teoriaosassa tämä määriteltiin, viittaa siihen, että voimme tarkastella omaa ajatteluamme, oppimista ja säädellä omaa tiedollista (kognitiivista) toimintaamme. Metakognitio on siis ennen kaikkea tietotaitoa tiedonkäytössä: tietoa ajattelutavoista, tunteista, omista älyllistä voimavaroista, ongelmanratkaisutaidoista, oppimistyylien

tiedostamisesta, oppimisstrategioista, tavoitteiden asettamisesta ja saavuttamisesta, reflektoinnista ja oman oppimisen arvioinnista (itsearvioinnista). (Hakkarainen ym. 2004, 233–234.) Opiskelun ja oppimisen kannalta luonnollisesti myös motivaatio on tärkeä tekijä oppimisen kannalta.

Haastateltavien yksilöllisten profiilikuvien pohjalta voidaan todeta kaikkien seitsemän opiskelijan olevan hyvin motivoituneita opiskelijoita. Tämä näkyi muun muassa siinä, että he totesivat nauttivansa opiskelusta ja omaavansa valmiudet itsenäiseen opiskeluun esimerkiksi internettiä hyödyntäen. Kaikki haastatellut olivat itsenäisiä ja aktiivisia opiskelijoita.

Se, mistä kukin löysi opiskelumotiivinsa, vaihteli suuresti. H7 muun muassa kuvaili itseään elinikäisenä oppijana: oppijana, ”joka ei tiedä kaikkea ja joka haluaa oppia uutta tai oppia tekemään uudella tavalla ja saada uusia kokemuksia”. H3 totesi senkin lisäävän motiivia, että toimii muun muassa aktiivisesti opiskelijoiden kansallisessa ja kansainvälisessä toiminnassa. H6 puolestaan totesi löytävänsä opiskelumotiivin ennen kaikkea opintojen sisällöstä ja tiimityöstä, vaikka koki samalla opinnot yleisesti vaativiksi, eikä hänen ollut helppo pysyä itsetehdyissä aikataulussakaan. Kaiken kaikkiaan, kaikkien haastateltavien voidaan todeta olleen varsin motivoituneita opiskelustaan. H1 ihmetteli suomalaisten välinpitämätöntä asennetta saatuihin alhaisiin arvosanoihin ja kuvaili suomalaista arviointia outona (weird). H7 totesi motivaation roolin oppimisen kannalta tärkeäksi, hän oli itse hyvin motivoitunut opiskelija ja hänellä oli myös ”päämääräorientoitunut” ja tietoinen suhde opiskeluun.

5.2.2.1 Oma oppimistyyli; viimehetken opiskelijoista monialaisiin ja syvällisesti oppijoihin

Haastateltavilla oli selvästi muodostunut omat oppimistapansa ja -strategiansa. Osalle luento-opetus, joka perustuu paljolti auditiiviseen, opettajien luentoihin, ei ollut paras mahdollinen tapa oppimisen kannalta. Esimerkiksi H1 totesi, jotta hänen mielenkiintonsa pysyisi opetuksessa, tarvitsisi hän tämän rinnalle visuaalisia ärsykeitä. Osaksi tästä syystä hän piti enemmän itsenäisestä opiskelusta esimerkiksi lukemalla tai vaikka sosiaalista mediaa (YouTube) hyödyntäen. Myös H4 totesi itselleen olevan vaikeaa oppia pelkän kuuntelemisen varassa. Hänen oli siis vaikea keskittyä auditiivisella luennolla, joten hän pitkin omaa vireyttään yllä esimerkiksi piirtelemällä (doodling) vihkoon tai jollain vastaavalla toiminnalla, joka auttoi häntä keskittymään. Passiivinen opiskelu aiheuttaa hänelle ajatusten harhailua, joka ei ollut oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista. H5:n mukaan opetuksen pitää olla inspiroivaa ja opiskelijoilla pitää olla mahdollisuus vaikuttaa opintoihin, muuten opiskelu menee ulkoluvuksi, eikä hän pidä tätä tarkoituksenmukaisena. H6, joka piti itseään traditionaalisena

oppijana, kuvasi itseään oppijana, joka lukee ja käy luennoilla, tästä huolimatta hän samalla kuvasi oppivansa visuaalisen kommunikaation välityksellä parhaiten. H7 ehdotti, että noustaisiin vaikkapa seisomaan välillä ja että tehtäisiin jotain tavanomaisesta poikkeavaa.

Opiskelijat H1, H4 ja H7 totesivat olevansa niin sanottuja ”viime hetken opiskelijoita”. Muun muassa H7 totesi tekevänsä työt yleensä viimeisien päivien aikana ennen määräaikaa. Vastaavasti H4 totesi tarvitsevänsä systemaattista ohjausta, koska kokee olevansa opintojensa suhteen ”viivyttelijä luonteinen”, joka tarvitsee ohjaajan patistusta opiskeluun (didn't force me to get done ... I just need fire under my own butt). Toiset taas saattoivat panostaa opiskeluun tarvittaessa enemmänkin energiaa. Muun muassa H3 oli valmis yrittämään uudestaan toisella tavalla, jos toisella tavalla ei päässyt opinnoissa eteenpäin. Hän myös totesi yleensäkin harjoittelun olevan tärkeä osa oppimista. H1 oli varsin itsenäinen opiskelija, joka vaati itseltään paljon. Hän ei juurikaan hyödyntänyt vertaistukea. Haastateltavien joukossa oli muitakin tähän ryhmään kuuluvia, esimerkiksi H2 ja H5 pitivät itseään hyvin introvertteina oppijoina, jotka nauttivat itsenäisestä opiskelusta ja olivat varsin itseohjautuvia oppijoita. Samoin oli esimerkiksi H3. Hän muun muassa opiskeli internetin avulla itsenäisesti design-ohjelmia. Mutta samalla hän katsoi hyötyvänsä myös ohjaajien ja opiskelukaverien avusta ja neuvoista. H4, joka luonnehti olevansa ”käytännön ihminen”, katsoi oppimisensa perustuvan varsin pitkälti sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa: erityisesti hän sanoi oppivansa, kun hän opetti muita. Myös H5 korosti sitä, että hän halusi keskustella ja ymmärtää asiat eikä vain kuunnella luentoja. Hän katsoikin erityisesti sosiaalisen ympäristön tärkeäksi tekijäksi oman opiskelunsa kannalta. Hän ei tunne, että häntä olisi pidetty tyhmänä, kun hän kysyi kysymyksiä, jos hän ei tiennyt tai kun hän puhui suomea. H4, jonka sosiaalista opiskeluorientaatiota kuvaa sekin, että hän olisi kaivannut enemmän kontakteja suomalaisten opiskelijoiden kanssa: ”kuulla heidän kokemuksistaan muun muassa suomalaisesta koulutuksesta samoin kuin hän kertoi omista kokemuksistaan omasta maastaan”. H5, vaikka kuvasikin itsensä itseohjautuvana opiskelun suhteen, oli käyttänyt erilaisia tukipalveluja, kuten koordinaattoria suunnitellessaan kursejaan tai pro gradu -ohjaajan tukea ja myös vertaistukea muilta opiskelijoilta sekä tutkimusryhmän jäseniltä. Vastaavasti H6 katsoi kokemuksensa perusteella vertais- ja henkilökohtaisen palautteen oppimisen ja itsearvioinnin kannalta tärkeäksi, tätä hän olisi kaivannut kurssiensa aikana enemmänkin.

5.2.2.2 Monenlaisten oppimismuotojen hyödyntäminen

Oppiminen tapahtuu monenlaisia oppimismuotoja hyväksikäyttäen, mitä haastateltavat kuvailivat eri tavoilla osittain riippuen taustaan, sillä osalla haastateltavista oli kokemusta opettamisesta ja

pedagogisista opinnoista. Yleensä haastateltavien voi todeta käyttäneen varsin erilaisia ja useita opiskelumuotoja hyväkseen.

Muun muassa H1, H4 ja H7 totesivat kirjoittavansa ja työstävänsä luentomateriaalia luentojen jälkeen. Tämä auttaa heitä hahmottamaan, mitä luennoilla on opetettu ja ymmärtämään ja muistamaan sen. H1 kirjoitti käsin ja vastaavasti H7 kehitti oppimistaan kirjoittamalla muistiinpanot puhelimella tai tietokoneella. H3 totesi käyttävänsä hyvinkin monenlaisia keinoja oppiakseen: erilaista harjoittelua, erilaisia oppimismuotoja ja myös oppimisen tukitekiäjiä. Hänelle, kuten muillekin, kirjoista lukeminen oli yksi pääopiskelumuoto. Hän, kuten monet muutkin, totesi hyödyntävänsä erilaisia opetusvideoita. Yleensäkin internet oli usealle haastateltavalle opiskelun lisätuki, kuten YouTube, e-kirjat, Podcastien kuuntelu ja katselu jne. Myös kirjasto, kuten H3 mainitsi, oli toisille hyvinkin tärkeä paikka opiskelun suhteen. H3 ja H6 olivat löytäneet kirjastosta lisämateriaalia tukemaan opiskeluaan. H1 totesi myös hankkivansa kirjat kirjastosta ja lukevansa vaihtoehtoisesti e-kirjoja. H3 katsoi myös kysymisen olevan tärkeä tekijä oppimisessaan ja koki erityisesti saaneensa apua opiskelunsa aikana muilta opiskelijoilta. Myös H4 katsoi saaneensa opiskelijatovereiltaan merkittävää vertaistukea, joka oli ollut hänen kursseillaan erittäin hyvää: ”aina joku tietää, jos on kysyttävää”. H5 käytti ja halusi käyttää itsetekemiään tietokoneohjelmia oppimiseen ja oppia tehokkaasti. H7 painotti omassa tulkinnassaan kyselemällä oppimisen metodia. H6 korosti myös keskustelua opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa, mitä hän kutsuu ”kritiikiksi”, jonka avulla saadaan palautetta ja josta oppija reflektoi, mistä näkökulmasta ja mihin suuntaan hän asettaa oppimisensa tavoitteet.

Kaiken kaikkiaan haastateltavat hyödynsivät erilaisia opetusmenetelmiä hyväkseen. Monen oppimisen lähtökohtaa leimasikin niin sanottu tekemällä oppimisen -periaate. Näiden (erikoisesti H1, H2, H3, H5) oppimista leimasi erilaisten teknologian ja verkkoympäristön tarjoamien oppimuotojen itsenäinen hyödyntäminen. Toiset, kuten H2 ja H7, painottivat oppimisessaan myös formaalin opetuksen rinnalla non- ja informaalia oppimisympäristöä. Yleensäkin vertaistuen tai itseopiskelun keskeisyys omalle oppimiselle tuli haastatteluissa selkeästi esille (esimerkiksi H3). Oikeastaan vain H6 oli ainoa, joka kuvaili itsensä traditionaaliseksi oppijaksi, jolle perinteinen lukeminen ja luennoilla käyminen oli oppimisen ja opiskelun keskeisin elementti.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoille oli tyypillistä se, että heillä oli monipuolisesti erilaisia keinoja käytössä suoriutuakseen opinnoista, kuten muistiinpanojen kirjoittaminen omin sanoin, itsetehtyjen

tietokoneohjelmien käyttö oppimisen tukena, päivittäiset tavoitteet, siirtovaikutus ja reflektointi. Lisäksi he mainitsivat, että omavalintainen osallistuminen (”ei osallistumispakkoa”) oli hyvä asia.

5.2.2.3 Tietoisuus omasta opiskeluorientaatiosta, -tavoista ja oppimisesta (metakognitio)

Edellä olevasta ilmenee ensinnäkin se, että haastateltavilla oli erilaisia oppimisstrategioita ja oppimistyyplejä. He myös hyödynsivät näiden avulla hyvinkin monenlaisia oppimismuotoja: toiset enemmän ja toiset vähemmän. Haastateltavia voikin määritellä *taitaviksi oppijoiksi*, jotka ovat tietoisia opiskelutavoistaan, oppimisstrategioistaan ja toimintatavoistaan. Nekin haastateltavista, jotka määrittivät itsensä ”viimehetken opiskelijoiksi”, eivät tarkoittaneet sitä, etteikö heillä olisi ollut tietoinen ja aktiivinen suhde opiskeluihinsa ja oppimiseensa. Tässä mielessä kaikilla haastateltavilla oli varsin kehittynyt käsitys itsestään oppijana ja tiedon käsittelijänä. Tällaista tietoisuutta ja valmiutta reflektoida itseään nimitetään yleisesti metakognitiiviseksi taidoksi ja valmiudeksi. Oppija, jolla ovat metakognitiiviset taidot ja valmiudet hyvin kehittyneet, kykenee paitsi arvioimaan omaa oppimistaan ja opiskelutapojaan, myös muuttamaan opiskelutapojaan ja säätelemään tähän liittyviä prosesseja aktiivisesti sekä hyödyntämään jo oppimaansa uuden asian oppimisessa (transfer). (Tynjälä 1999, 114.)

Tietotaito tiedonkäytössä, kuten jo teoriaosassa on mainittu, on tärkeä tekijä kaikessa oppimisessa, niin kansainvälisissä opinnoissa ja erikoisesti uusien käsitteiden oppimisessa kuin myös itseohjautuvassa opiskelussa ja oppimisessa (Hakkarainen ym. 2004, 234). Tämän vuoksi metakognitiivisten taitojen voidaan katsoa olevan oppimisen ja opiskelun suhteen avainasemassa.

Itse metakognitio-käsitettä, jota haastatteluissa pyydettiin haastateltavien määrittelemään, monikaan haastateltavista ei kyennyt sitä tarkasti määrittelemään, vaikka osalla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto pohjakoulutuksena. Esimerkiksi H2, joka itse reflektoi omaa opiskeluaan ja oppimistaan ja siihen liittyviä muutostarpeita laajasti, ei kyennyt selittämään haastattelutilanteessa sanallisesti, mitä metakognitio-termi tarkoittaa. Myöskään H4 ei tunnistanut termiä metakognitio, mutta hänkin tunnisti omaan oppimiseen liittyviä kehitystarpeita. Oikeastaan vain H7 tunnisti metakognitio käsitteen. Hän kertoi metakognitiolla olevansa suuri rooli koko hänen elämässään ja kuvaili analysoivansa ja yhdistelevänsä asioita yhtenäen ja että ihmiset sanovat hänelle, että hän ajattelee liikaa. Opiskellussaan hän totesi pyrkivänsä kehittämään uusia tapoja ajatella ja hyödyntävänsä tässä erilaisia tutkijoita.

Nekin, jotka eivät osanneet haastattelutilanteessa määritellä metakognitio-käsitettä tarkemmin, yleisesti havainnoivat ja arvioivat omaa opiskeluaan ja oppimistaan laaja-alaisesti, kuten edellä oleva oman oppimisorientaation, -strategian ja -muotojen käsittelykin osoittaa. Esimeriksi H2 selitti työstävän ”metakognitiivisella tasolla”, kun hän pohti omia ongelmaratkaisuistaan (I realise on metacognition level I didn't actually know the problem, what's the actual thing I should solve). Hän muutenkin, kuten edellä jo todettiin, arvioi itseään oppijana ja oppimisympäristötekijöitä laajasti. Hän esimerkiksi koki tarvetta oppimistapojensa muuttamiseen, jotta hän voisi kehittyä edelleen eteenpäin: tämä koski niin yksin opiskelua, kuuntelu- ja keskustelutaitoja, joita hän totesi tarvittavan myös esimiestehtävissä ja sosiaalisissa tilanteissa. Myös H1 oli tietoinen oman työnsä ja edistymisensä vaatimuksista samalla kun hän koki itsensä olevan liiankin vaativa opintojensa suhteen. Hän oli myös tietoinen oppimistyylistään, jossa hänen mukaansa ei ollut tapahtunut juurikaan muutosta lukioajan opiskelujen jälkeen. Muutenkin hän koki, että hänen akateeminen kehityksensä oli ollut samanlaista jo noin viisi vuotta, vaikka hän samalla totesi oman ”oppimiskäyränsä” jonkin verran hidastuneen lukioon nähden. Yleensäkin haastateltavilla oli suhteellisen selkeä kuva oppimistavoistaan ja tähän liittyvistä tekijöistä, kuten edellä on todettu.

Tarkoituksenmukaisen oppimisen kannalta metakognition keskeinen ulottuvuus on valmius hyödyntää, yhdistää ja käyttää hyväkseen aiemmin opittua ja oppimistapojaan uuden oppimisessa ja oppimistapojensa kehittämässä. Kyse on siis opitun siirtovaikutuksesta (transfer) ja myös oman opiskelun ja oppimisen jatkuvasta itsereflektiosta. Useassa haastattelussa tähän liittyviä tekijöitä mainittiin eri yhteyksissä. Esimerkiksi H4 totesi reflektoidensa ja siirtävänsä vanhan opitun uuteen asiaan samalla kun hän korosti yleensäkin henkilökohtaisen yhteyden asioiden välillä auttavan muistamisessa. Myös H5 yhdistää opiskelussaan uudet asiat vanhoihin asioihin ja ymmärtää sen olevan osa tarkoituksenmukaista opiskelutaitoa. H6 puolestaan peilaisi omissa pohdinnoissaan entisten ja nykyisten opintojen erilaisia oppimisprosesseja avaten näin metakognitiivisia polkujaan, vaikkei itse käsitettä tarkemmin määritellytkään. Hänen taustansa oli luovan alan opinnoissa: arkkitehtuurissa, jossa on erilainen oppimispolku, mitä hän kutsuu visuaaliseksi kommunikaatioksi, jossa tuotetaan jotain näkyvää, mitä muiden kanssa analysoidaan. Keskustelua opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa hän kutsuu kritiikiksi, jonka avulla saadaan palautetta ja josta oppija reflektoi, mistä näkökulmasta ja mihin suuntaan hän asettaa oppimisensa tavoitteet. Nykyisissä opinnoissa henkilökohtainen palaute ja vertaispalaute puuttuivat, mikä vaikeuttaa itsearviointia ja tiedonhankintaa asiantuntijoilta, kun ei tiedä mitä, miten ja keneltä kysyisi. Vastaavasti H7 totesi hyödyntävänsä aiemmin hankkimiaan liiketalouden oppejaan opiskelussaan. H4 taas totesi pyrkivänsä oppimaan virheistään. Tämän hän näki hyödylliseksi.

Metakognitiivisiin taitoihin liittyy myös yleinen kyky ja valmius arvioida oppimisympäristö laajemmin. Tässäkin suhteessa monet haastateltavat osoittivat myös aktiivisuutta, kuten seuraavassa luvussa ilmenee. Tähän liittyy myös se, että opiskelijat ovat valmiita antamaan kehittämissuhteita tai arvioita kursseistaan. Muun muassa H1 ehdotti, että kurssien lopuksi olisi hyvä tehdä nimettöminä kurssiarvioita, jotta opettajat sekä hallinto saisivat palautetta, joiden perusteella voitaisiin tehdä parannuksia ja palkita tai palkata hyviä opettajia. Hän epäili, että tällaista kyselyä ei täällä ole koskaan tehty. H5 ehdotti, että koulutetut opettajat opettaisivat ja tutkijat esittelisivät tutkimuksiaan esimerkiksi seminaareissa. H6 kuvaili uusia mahdollisuuksia opintojen sisältöjen ja oppijan taitojen kuvaamisesta diplomi todistuksen (diploma transcript) avulla rekrytoijille ja työnantajille. Tämä tosin hänen mielestään ei välttämättä olisi laadullisen oppimisen kannalta paras tavoite. Hän kokoi tarvetta opintojen sisällön ja oppijoiden taitojen kuvaukselle työelämälähtöisesti.

Yleisesti voidaan todeta opiskelijoiden olleen hyvinkin tietoisia monenlaisista oppimismuodoista (luento, itsenäinen opiskelu, ryhmätyö, vertaisarviointi, tekemällä oppiminen, työharjoittelu, laboratoriotyöskentely). He kuvailivat monipuolisesti erilaisia tiedonhankinnan lähteitä (kirjasto, sähköiset tiedonlähteet) ja tunnistivat hyödyntävänsä aktiivisesti erilaisia tiedonhankinnan tekniikoita (lukeminen, kirjoittaminen, kyseleminen, suullinen viestintä, muistiinpanotekniikka ja medialukutaito) sekä käyttävänsä kirjastoa monipuolisesti tiedonhankinnassa lainaamalla e-kirjoja ja lataamalla artikkeleita. Haastateltavat käyttivät pääasiassa omia laitteitaan opiskelussaan. Lisäksi osa haastateltavista kertoi osallistuvansa laboratoriotyöskentelyyn, työharjoitteluun ja osa jopa työskenteli opintojensa ohessa.

Ylipäättään haastateltavien asenne opiskeluun oli tietoista ja reflektointia, mikä on juuri metakognition perusominaisuuksia. Tässä mielessä haastateltavien oppimiseen liittyvät metakognitiiviset taidot eli oppimaan oppiminen (ks. Goman & Perttula 1999, 109–119) oli suhteellisen laaja-alaista ja reflektointia, vaikka heidän oppimistyylinsä ja opiskelumuotonsa saattoivat erota toisistaan paljonkin. Muutenkin haastateltavat kansainväliset opiskelijat olivat motivoituneita opiskelustaan. Toiset hyödynsivät erilaisia oppimismuotoja ja -foorumeja hyvinkin aktiivisesti. Tässä suhteessa ainakin nyt tehtyjen haastattelujen perusteella Turun yliopistoon on onnistuttu samaan hyvin motivoituneita ja opiskeluorientoituneita kansainvälisiä opiskelijoita.

Yhteenveto asetelma opiskelijoiden tulkinnasta itsestä opiskelijana ja omista opiskelutyyleistä

Itse oppijana ja oman oppimisen reflektio, ja tämän jakautuminen kolmeksi tyyppiesimerkiksi:

a) oppimistyyli, b) oppimismuodot ja c) tietoisuus omasta opiskelustrategiasta, -orientaatiosta ja -tavoista, voidaan kuvata alla olevan yhteenvedon avulla:

Taulukko 4. Yhteenveto tulkinnasta itsestä oppija ja omista opiskelutyyleistä.

a) Oppimistyyli	b) Oppimismuodot	c) Tietoisuus omasta opiskelustrategiasta, -orientaatiosta ja -tavoista
<p>* opiskelijat olivat hyvin tietoisia omista oppimistyyleistään: - hyödynsivät monipuolisesti eri oppimistyyliä (auditiivista, visuaalista, kinesteettistä ja taktiilista) - yhdistivät eri oppimistyyliä luovasti</p> <p>* opiskelijat olivat tietoisia tiedon monipuolisesta prosessoinnista ja tämän tärkeydestä (päivittäiset tavoitteet, opitun analysointi, arviointi, taito soveltaa tietoa)</p> <p>→ monenlaisia oppimistyyliä hyödynnetään yleisesti</p>	<p>* opiskelijat tietoisia erilaisista oppimismuodoista (luennot, ryhmätyöt, työharjoittelu)</p> <p>* opiskelijat etsivät aktiivisesti tietoa erilaisista tietolähteistä</p> <p>* opiskelijat hyödynsivät monipuolisesti erilaisia tiedonhankinnan tekniikoita</p> <p>→ monenlaisten oppimismuotojen hyödyntäminen yleistä</p>	<p>* opiskelijat aktiivisia opiskelujensa suunnittelussa</p> <p>* opiskelijat tietoisia motiivoinnin, tavoitteiden ja odotusten asettamisesta suhteessa oppimiseen</p> <p>* opiskelijat hyödynsivät aktiivisesti itsenäistä, lähi- ja etäopiskelua</p> <p>→ aktiivinen ja reflektiivinen suhde opiskeluun tunnusomaisena piirteenä</p>

Opiskelijat osoittautuivat taitaviksi oppijoiksi, jotka hyödyntävät monipuolisesti oppimaan oppimista (metakognitiota) ja itsearviointia. He omasivat hyvät tiedon prosessointivalmiudet ja olivat tietoisia omista oppimistyyleistään eli lähestymistavoistaan oppimiseen (*temperamentti*: joustavuus, sinnikkyys; *monikanavaisuus*: auditiivinen, visuaalinen, kinesteettinen tai taktiilinen) sekä olivat myös tietoisia omista negatiivisista puolistaan, kuten viivyttelystä ja viimehetken opiskelusta. (Hakkarainen ym. 2004, 233–234; Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone 2004; Keltikangas-Järvinen 2014.)

Yleisesti ottaen tutkimuksessa mukana olleiden opiskeluun ja omaan toimintaan liittyvien metakognitioiden voidaan todeta olleen vähintäänkin hyvää tasoa. Tämä näkyi myös tietoisena

suhteena opiskeluun ja opetukseen, joita arvioitiin monestakin näkökulmasta, kuten seuraavassa luvussa, jossa käsitellään sitä, millaiseksi haastateltavat kokivat Turun yliopiston oppimisympäristönä.

Haastateltavat siis refleктоivat suhtautumistaan opetukseen ja tämä näkyi myös siinä, miten he mielsivät Turun yliopiston oppimisympäristön. Esimerkiksi H2 totesi opetuksen rakentuvan pedagogiseen tietämykseen ja koki oppimisympäristön ja pedagogiikan yhteyden tärkeäksi, kuten myös opiskelijoiden motivaation. Hän muutenkin korosti sitä, että asioihin liittyvien syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen oli hänelle oppimisessa ja opiskelussa tärkeää.

Kaiken kaikkiaan näiden haastateltujen kansainvälisten opiskelijoiden voidaan todeta olevan motivoituneita, itsenäisiä ja omaa opiskeluaan refleктоivia. Heille oli muodostunut jo itselleen sopivat erityyppiset opiskelutavat. Samalla heille oli myös tyypillistä hyödyntää erilaisia oppimismuotoja. Opiskelijat olisivatkin kaivanneet yliopisto-opiskeluun perinteisten luento- ja pienryhmäopetusten rinnalle enemmän uusia opetusmuotoja ja -välineitä.

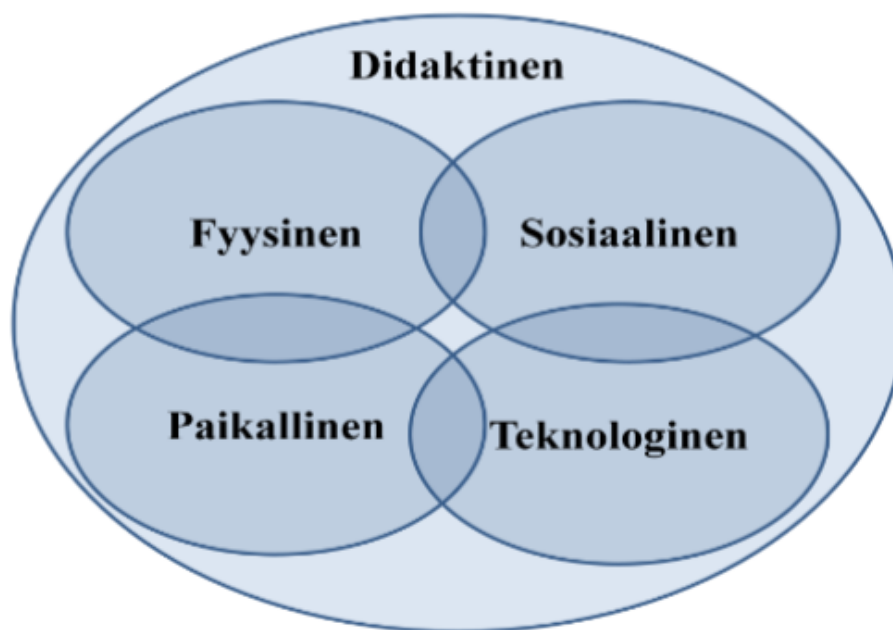
Seuraavaksi tarkastellaan haastateltavien näkemyksiä yleisesti oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden merkityksistä heille oppijoina. Lisäksi nostetaan esille heidän kokemuksiaan ja tulkintojaan Turun yliopiston oppimisympäristöstä didaktisen, fyysisen, sosiaalisen, teknologisen ja paikallisen ulottuvuuden näkökulmasta sekä tarkastellaan, millaisia mahdollisia ongelmakohtia he havaitsivat ja millaisia parannusehdotuksia he niihin ongelmakohtiin haastatteluissaan esittivät.

5.2.3 Opiskelijoiden näkemyksiä oppimisympäristöstä yleisesti ja erityisesti Turun yliopistossa

Oman oppimismotiivin lisäksi oppiminen tapahtuu, kun puhutaan koulutukseen liittyvästä oppimisesta, muodollisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Tilannesidonnaiseen oppimiseen vaikuttaa ympäristö ja kulttuuri, joten ennen omaksutun ja uuden tietotaidon omaksumiseen ja soveltamiseen uudessa ympäristössä vaaditaan koko oppimisympäristön laaja-alaista tukea. (Tynjälä 1999, 164–165.) Oppimisympäristön tarkoitus on luoda oppimista suosiva ympäristö, missä oppimisilmapiiri, didaktiikka ja pedagogiikka yhdessä tukevat yksilöllisiä oppijoita oppimaan. Fyysisten tilojen (välineet, kalusteet, teknologia) lisäksi oppimisympäristön toimintakulttuuri (ilmapiiri, psykososiaalinen tuki ja tunteet), virtuaaliset ympäristöt, koulun muut ulkopuoliset ympäristöt ja yhteisöt vaikuttavat oppimiseen. Oppimista suosivassa ympäristössä olennaista on, että opettaja refleктоi ja kehittää omia käytänteitään ja toimintakulttuuriaan. (Bradbeer, Mahat, Byers & Imms

2019.) Oppimisympäristökäsite pitää sisällään sekä formaalit (muodolliset) että informaalit (yhteisölliset, toiminnalliset) ja non-formaalit (ei-tutkintomuotoiset) oppimisympäristöt. Oppiminen ei ole paikkaan sidoksissa vaan se voi olla esimerkiksi internetin avulla maailmanlaajuinen. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Peda.net 2019b.)

Seuraavassa tarkastellaan teoriaosassa esitetyn Mannisen oppimisympäristömallin mukaan sitä, millaisia kokemuksia tutkimukseen osallistuneilla oli Turun yliopistosta oppimisympäristönä. Mannisen mukaan oppimisympäristö rakentuu didaktisesta, fyysisestä, sosiaalisesta, teknologisesta ja paikallisesta ulottuvuudesta. Näistä didaktiseen ulottuvuuteen sisältyy opetukseen ja opintoihin liittyvä pedagoginen puoli. Tämä didaktinen ulottuvuus oppimisympäristössä voidaan nähdä kaikkia muita ulottuvuuksia yhdistäväksi tekijäksi. (Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 14–15.) Sivulla 29 esitettiin jo tähän liittyvä kuvio, joka on hyvä liittää tähänkin kohtaan muistin virkistämiseksi, koska tuleva oppimisympäristötulkinta rakentuu pitkälti tälle pohjalle.



Kuvio 2. Mannisen viisi oppimisympäristön ulottuvuutta (Manninen ym. 2007, 37).

Yleisesti Turun yliopisto oppimisympäristönä sai haastatelluilta seitsemältä kansainväliseltä opiskelijalta kehuja. Esimerkiksi H5 kertoi, että hänen kotimaassaan opiskelijoille asetettiin suuret vaatimukset, usein liiankin vaativat ja vasta Suomessa ja Turussa hän katsoi voineensa olla oma itsensä ja olla motivoitunut omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä tekee hänet onnelliseksi ja

myös motivoituneeksi opiskelijaksi. Suomessa hän kokikin löytäneensä oppimisympäristön, jossa hän voi toimia itselleen parhaalla tavalla oppia.

5.2.3.1 Oppimisympäristön didaktinen puoli

Didaktinen oppimisympäristö läpäisee periaatteessa kaikki opetukseen ja oppimiseen liittyvät tilat ja tilanteet samalla, kun se toimii ikään kuin oppimisympäristön yhdistävänä tekijänä, liimana. Didaktisen oppimisympäristön keskeinen tavoite on tuoda oppimistilanteisiin, oppimiseen liittyviin vuorovaikutussuhteisiin ja oppimistilojen järjestämiseen ja -välineisiin oppimista tukevat parhaat pedagogiset tekijät ja keinot sekä opiskelutilanteeseen sopivia oppimista käynnistäviä ärsykeitä. Toimivan ja pedagogisesti kestävä oppimisympäristön tulisikin aina rakentua *tietoisille* didaktisille ja pedagogisille ratkaisuille. (Manninen ym. 2007, 37, 41.) Opettajien opetuksen suunnittelulla, valinnoilla ja ratkaisulla on tässä suhteessa keskeinen merkitys (Peda.net 2019a).

Kaiken kaikkiaan opettajien merkitys, millaiseksi opetus- ja oppimistapahtumat muodostuvat, on keskeinen. Opettaja muun muassa *valinnoillaan* ohjaa oppimista. Hyvän opettajan hyvä opetus tulisi olla sekä vastaanottava että joustava sille, miten oppijat vastaanottavat ja järjestelevät informaatiota. Opettajan tulisi myös muuttaa tarpeen mukaan oppimistapahtuman eri elementtejä, myös opetustapaa. Opettajan olisi siis pyrittävä järjestämään opetuksensa niin monipuolisesti, että opetus- ja oppimistapahtumat tukisivat eri oppimistyyyleillä (visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen ja taktiilinen) oppivien opiskelijoiden oppimista. (Peda.net 2019a.) Tämä on erittäin tärkeä pedagoginen toiminta myös yliopistopedagogiikan näkökulmasta, koska yliopisto-opetus rakentuu edelleenkin aika vahvasti luento-opetukselle ja edellä jo todettiin, että monelle tutkimuksessa mukana olleelle luento-opetuksessa oppiminen on vaikeaa.

Yleisesti ottaen haastateltavilla ei ollut kovin selkeää käsitystä siitä, mitä didaktiikka- tai pedagogiikka -käsitteillä tarkoitetaan. Ei siitäkään huolimatta, että niitä oli oppikursseilla käsitelty. Esimerkiksi, H4 ei ollut kuullut yliopistopedagogiikka -käsitteestä mitään. Sen sijaan elinikäisen oppimisen -käsite oli hänelle tuttu käsitetasolla. Tästä aiheesta oli hänen kertomansa mukaan kursseilla puhuttu paljonkin. H4 ei kuitenkaan ollut saanut itselleen selväksi, mitä tällä tarkoitettiin. Opetuksessa tai H4:n oppimisprosessissa on tässä suhteessa ollut syystä tai toisesta johtuva jokin oppimista ehkäisevä ongelma, jos käsite on jäänyt ymmärtämättä. Hieman laajemmin didaktiikan ja pedagogiikan käsitteitä avasi ja käsitteli H7. Hänen mukaansa didaktiikka oli ulkoa opettelun vastakohta ja se painottaa ryhmäkeskustelujen ja luovan työskentelyn merkitystä oppimiselle. Lisäksi

hän tarkensi, että hänestä ei huono valaistus eikä värittömät ja kuvattomat Power Point -esitykset ole didaktisesti oikein suunniteltua opetusta. Hän antoi esimerkin hyvästä didaktiikasta: hän odottaisi jotain tavanomaisesta poikkeavaa vaikkapa seisomista oppitunnilla ja keskustelua seisten, jotain epätavallista, ettei nukahtaisi tunnilla. Suomalaisen määrittelyn mukaan tämä on pedagogiikkaa, joten tässäkin tapauksessa opetuksessa tai H7:n oppimisprosesseissa on jostain syystä oppimista ehkäisevä ongelma, koska käsite on jäänyt ymmärtämättä *suomalaisessa kontekstissa*. H2 määritteli opetuksen toiminnaksi ja pedagogiikan hän mielsi tiedoksi, joka oli oppimisympäristön luomisen ja rakentamisen kannalta olennaista. Pedagogiikan H7 kuvasi opetuksen suunnitteluksi käyttämällä didaktiikkaa, sisältöä ja oppijoiden taustaa ja että pedagogiikan tavoitteena on luoda ympäristö, johon jokainen tuntee kuulevansa, on rento ja saa ihmiset kuuntelemaan. H7 mukaan oppimisympäristö rakentui rationaalisista, mutta myös irrationaalisista, formaaleista, mutta myös informaaleista oppimisympäristöistä, sekä ajatuksista, mutta myös tunteista ja olevan samalla akateemista. H7:n tulkinnassa oppimisympäristön keskeisenä elementtinä on formaalin opetuksen ohessa vahvasti informaalin oppimisen puoli ja tätä moni muukin haastatelluista piti tärkeänä oppimisen osatekijänä (ks. edellä luku 5.1.3.2).

Kuten edellä on jo todettu, useimmat haastateltavista kansainvälisistä opiskelijoista totesivatkin yliopisto-opetuksen olleen tässä suhteessa suhteellisen monipuolista eli luentojen rinnalla oli hyödynnetty monia muitakin oppimis- ja opetusmuotoja. Opintoihin liittyi myös itsenäistä opiskelua ja sitä, ettei luennoilla ollut osallistumispakkoa, pidettiin yleisesti hyvänä, omaa oppimista edistävänä puolena. Muun muassa H6 katsoikin omien kokemustensa perusteella pedagogiikan Suomessa olevan hyvin erilaista ja painottavan eri asioita kuin hänen omassa maassaan. Täällä hänen mukaansa painotetaan enemmän itseohjautuvuutta ja informaation etsimistä. Tämä oli oppimisen kannalta hänen mukaansa tarkoituksenmukaista. Vastaavasti H1 totesi Suomessa opiskelun olevan kuin vapaa-ajan opiskelua (*past-time study*), joka oli tarkoituksenmukaisempaa ja helpompaa monessakin suhteessa. H1 itse koki tekemällä oppimisen -lähtökohdan tärkeäksi osaksi oppimista ja opetusta. Hän esimerkiksi katsoi oppivansa tekemällä pro gradua ja muita projekteja luokan ulkopuolella sekä työharjoittelussa. Suomalaisen yliopisto-opetuksen yhdeksi hyväksi puoleksi hän mainitsi myös kurssien loppuentit, joita oli yleensä yksi ja jonka kuitenkin saattoi uusia kaksi kertaa. Hän koki hyväksi, että tentin arvosanaa saattoi korottaa, jos ensimmäisessä tentissä oli epäonnistunut, vaikka sairauden takia.

Didaktiseen oppimisympäristöön sisältyy myös oppimisen arviointi. Arvioinnin tehtävä on olla sekä arvioiva että kehityksellinen, missä ensimmäinen painottaa oikeudenmukaista ja yhdenmukaista

arviointia ja jälkimmäinen tavoittelee oppimisen edistämistä. Suomalaisen opiskelijoiden arvioinnin alhaisten arvosanojen hyväksyminen hämmästytti. Kansainvälisten opiskelijoiden ostama tuote on kaksiosainen, aineellinen ja aineeton pääoma, jolloin tutkinto arvosanoineen aineellisena on merkityksellinen osalle opiskelijoista. Tutkimuksen aikana tuli myös ehdotus laadullisen arvioinnin hyödyntämisestä osaamisen kuvailuissa niin sanotun diplomi todistuksen muodossa. Diplomi todistuksessa kuvattaisiin monipuolisesti opiskelijan rakentamaa tietoa. Myös erään toisen haastateltavan ehdotus opettajien nimettömistä loppuarvioinneista voisi sisältää lisäksi arviointia tenteistä, jotta saavutettaisiin informaatiota kehittämistarpeista myös tenttien osalta, kuten syistä alhaisiin arvosanoihin. Saavutetun tiedon avulla opettaja voisi kehittää tenttikysymyksiä tai tenttimistä yleensä erilaisten oppijoiden osalta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002b, 257–258, Niemi 2006, 90–92.)

Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen (2006, 136) ehdottivat asiantuntijoille (opettajille) ammatillisen kasvun portfolioa, joka kuvaisi asiantuntijoiden ydinalueiden kehitystä ja saavutettuja kompetensseja. Tämä on linjassa edellä esitetyn diplomi todistus -ehdotuksen kanssa, molempien ehdotusten avulla saadaan (oppijan ja opettajan) osaaminen ja sen arviointi näkyväksi.

Ennen kuin siirrytään haastateltavien näkemyksiin yliopisto-opetuksesta ja -opettajista, tarkastellaan ensin, mitä mieltä he olivat kursseihin liittyvästä tiedottamisesta.

Kurssi-info ja opinto-ohjaus

Kolme seitsemästä haastateltavasta totesivat ainakin johonkin opiskelukurssiin liittyneen tiedottamisen ongelmia. Yliopiston ja opetushenkilökunnan näkökulmasta tähän liittyvät ongelmat ovat ymmärrettäviä, onhan yliopistossa todella paljon erilaisia kursseja järjestettävänä, eikä aina voi tiedottaminen onnistua. Opiskelijoiden kannalta tämä luonnollisesti on hankalaa. Esimerkiksi H4 oli kokenut suomen kielen kurssien, joita hän olisi halunnut suorittaa mahdollisimman runsaasti, olleen vaikeasti sovitettavissa muiden opintokurssien aikataulujen kanssa. Hän totesikin, että hänellä oli ollut näiden aikatauluttaminen aivan ”painajaismaista”. H1 valitti hänkin sitä, ettei informaatiota aikatauluista, kuten lopputenteistä, ollut riittävästi saatavilla tai se oli tullut liian myöhään. Näin hän ei ollut voinut tehdä niiden pohjalta omaa opintosuunnitelmaa. Samaan ongelmaan oli törmännyt H6, kun hän oli etsinyt kurssitietoja maisteriohjelmassaan. Hänen mukaansa, vaikka kurssien valinta oli aika vapaata, valintojen hyödyntäminen oli vaikeaa systeemiin tottumattomalta. Hän olisi myös kaivannut lisätietoa yleisesti suomalaisesta akateemisesta systemistä ja myös tohtoriohjelmaan

hakemisesta. H6 totesikin, että opintoihin liittyvä tieto oli ripoteltu useaan paikkaan. Hän on tottunut, että tieto on yhdessä paikassa ja kurssille ilmoittautumisen yhteydessä saa Moodlen tapaiseen paikkaan automaattisesti aikataulun, tietoa, missä luokassa tunnit ovat ja kuka opettaa.

Opettajat ja opetusjärjestelyt keskeinen osa oppimisympäristön didaktista puolta

Opettajien merkitys oppimisympäristön luomisessa on keskeinen ja varsinkin didaktisen ulottuvuuden suhteen. Oppimisympäristön tulisi haastaa oppija ylittämään rajojaan ja tuottaa hänelle onnistumisen elämyksiä oppimisprosessissa (Manninen ym. 2007, 122). Oppimisympäristöt muuttuvat ja muutokset haastavat opettajat useilla eri osaamisalueilla, joita voi olla tietotekninen ja verkostomainen työskentely, tietoyhteiskunta, monikulttuurinen työyhteisö ja globaali toiminta. Myös muutoksen hallinta, uusien asioiden oppiminen (elinikäinen oppiminen) ja asenne kehittämisen ja kehittymisen vaatimuksiin ja haasteisiin vaikuttavat opettajiin ja heidän opetukseensa. Opettajan asiantuntijuuden niin didaktisen kuin pedagogisen ulottuvuuden kuin koko oppimisympäristön näkökulmasta olisi kehityttävä ja mukauduttava muutoksiin apuna itsereflektio ja oman työn uudistaminen (ammattillinen kehittyminen) niin yhteisö-, substanssi-, pedagogiikka- kuin teknologiaosaamisen alueilla. (Korhonen & Koivisto 2007, 59–67.)

Opettajat saivat kaikilta seitsemältä haastateltavalta pääosin kehuja, heitä pidettiin yleisesti kaikin puolin ystävällisinä ja hyvinä. Moitteitakin tuli ja kritiikki kohdistui tällöin yleisesti siihen, ettei opettaja tuntunut olevan motivoitunut opettamiseen. Tällaisille opettajille tyypillistä oli monotoninen luennointi Power Point -dioja esittämällä ja lukemalla, kuten H3 totesi. Myös H4 oli havainnut nämä monotonisesti englantia puhuvat opettajat, jotka lukivat suoraan Power Point -diojaan. Tällaisilla tunneilla H7:n mukaan opiskelumotivaatiota on vaikea ylläpitää ja olla nukahtamatta. H3 tyypitteli tällaiset opettajat ”vain suomalaisiksi”. Tällä hän viittasi kielitaidon ohessa suomalaisten yleiseen ujouteen, hiljaisuuteen ja rauhallisuuteen. Samoin heitä kuvailivat myös H1 ja H7. H4 ymmärsi näitä opettajia: vieraalla kielellä (englanniksi) ”spontaani keskustelu” on vaikeaa. H1, joka yleisesti katsoi opetuksen olleen hyvää ja opettajien tehneen hyvää työtä (do a very good job), totesi hyväksi erityisesti teoreettisemman asian opiskelun kohdalla sen, etteivät opettajat kysyneet satunnaisesti kysymyksiä ja että oppilaat olivat hiljaa tunneilla. Hän ei tällä kylläkään tarkoittanut monotonista dioista lukemista, vaan yleisemmin.

Osa opettajista todettiin olleen hyvinkin motivoituneita opettamisestaan. Opettajia kuvailtiin yleisesti myös asiantunteviksi. Esimerkiksi H6 totesi opettajillaan olleen substanssi halussa (experts in their

area). Tämän hän näki perustuvan muun muassa siihen, että he tekivät itse aktiivisesti tutkimusta mielenkiintoisista aiheista. H7 oli tässä suhteessa vähän eri linjoilla: hänen mukaansa Turun yliopistossa osa opettajista on sellaisia, jotka eivät ole ensisijaisesti opettajia, vaan tutkijoita. Tällaisille henkilöille opettaminen on hänen mukaansa vasta kolmannella tai neljännellä sijalla. Tämä ei ollut hänen mukaansa opetuksen kannalta lähtökohtaisesti hyvä asia. Myös H5 totesi, ettei oppimisen näkökulmasta ei ole yhdentekevää, kuka opettaa ja että opetustehtävissä toimivien olisi oltava motivoituneita ja perehdyttävä myös muiden opettajien kurssien sisältöihin, jotta samojen asioiden päällekkäinen opetus ehkäistäisiin.

Opettajien opetusmotivaation todettiin siis yleisesti olleen hyvä, vaikka poikkeuksiakin opettajien joukossa oli. Heidän motivaationsa todettiin ilmenevän muun muassa siinä, kuinka nopeasti he vastasivat opiskelijalle, jos opiskelija kysyi sähköpostilla jotain tutkintoon liittyviä kysymyksiä tai oliko pro gradu -ohjaaja oma-aloitteinen (suositteliko esimerkiksi tiettyjen artikkelien lukemista tms.) ja kantoiko hän huolta opiskelijan tutkimuksen etenemisestä yleensäkin. Hyvä ja innostava – ja myös innostunut – opettaja paitsi tukee opiskelijoita opinnoissa myös välittää heistä muutenkin opiskelijoina. Esimerkiksi H5 odottaa opetuksen olevan inspiroivaa, muuten opetus ei ole hänen mukaansa tarkoituksenmukaista. Opettajien odotettiin muutenkin tukevan eri tavoin opiskelijoiden opintoja. Opettajatyyppejä, joka sai haastateltavilta kehuja, olikin sellainen, joka antoi ja jakoi erilaista lisäinformaatiota, kuten linkkejä tai blogeja, omaehtoista opiskelua varten niille opiskelijoille, jotka haluavat haastaa itseään oppimisen suhteen. Haastateltujen mukaan osa opettajista todettiin olevan oikealla tavalla kiinnostuneita opiskelijoista, osa taas ei, toki heidänkin todettiin yleisesti toimineen kohteliaasti ja miellyttävästi.

Kritiikki opettajia kohtaan, mitä haastateltavat esittivät, kuten edelläkin on käynyt jo ilmi, oli, että osa opettajista eivät oikein tahtoneet riittävästi panostaa opetukseensa, eivätkä itsekään tuntuneet tätä osaa työstään arvostavan. Toisia opettajia kritisoitiin myös siitä, että heitä oli hankala tavoittaa (H6), he antoivat liikaa tehtäviä (H1) tai liian vähän palautetta (H6) ja tenttejä arviointiin hitaasti (H1) sekä siitä, että eri kursseilla opetettiin liian paljon samoja asioita ja että opettajien olisi pitänyt integroida opetustaan enemmän (H5). Toisilta opettajilta eivät kaikki opiskelijat olleet saaneet sähköposteihinsa vastauksia tai jos olivat saaneet, vastauksiin oli mennyt erittäin pitkäaika (H2, H6). Esimerkiksi H2 kertoi haastattelussaan, ettei ollut saanut kaikkiin esittämiinsä kysymyksiin vastauksia. Hän otti itsellekin tästä vähän syytä: kriittisenä ihmisensä hänen tuli esitettyä kysymyksiä ehkä vähän liiaksikin. Toisia opettajia tämä oli ehkä alkanut häiritä. Toiset haastateltavista, kuten H6, olisivat kaivanneet paljon enemmän palautetta opettajilta työn eri vaiheissa. H6 koki muun muassa, ettei hän

ollut saanut lainkaan suoraa ja yksityiskohtaista palautetta eikä myöskään välipalautetta ennen tehtävän palauttamista (paitsi yhden kerran hän oli saanut tutkijaoppilaalta välipalautetta tehtävästään). H7:llä oli vähän samanlaisia kokemuksia. Hänellä oli tohtorikoulutettavista ikäviä kokemuksia, he olivat hänen mukaansa yleensä kiireisiä ja haluttomia tukemaan oppijaa. Toisten mukaan osa opettajista eivät myöskään aina pitäneet kiinni yleisistä säännöistä, joka näkyi esimerkiksi tenttien palautusaikojen venymisenä tai liiallisena tehtävien antona. H1:lle oli ensimmäisenä lukuvuotena käynyt kerran jopa niin, että opettaja oli jättänyt tulematta tunnille, sillä opettaja oli erehtynyt päivästä ja oppilaat olivat odottaneet tunnin luokassa.

Opettajien haluttomuus opetukseen, näkyi muun muassa H7:n mukaan siinä, etteivät opiskelijatkaan tahtoneet oikein innostua opiskeluun ja oppimiseen. H7:n selitti tätä eräissä opettajissa havaitsemaansa ”haluttomuutta” opetukseen: ”tutkijoiden etäännyttämisellä todellisuudesta”. Tämä teki hänen mukaansa joidenkin opettajien opetuksen ”intoahimottomaksi”. Hän kysyikin retorisesti haastattelussaan, että kannattaako opetuksessa käyttää tällaisia opettajia, jos yliopistoon halutaan maksavia opiskelijoita ja kannattaako silloin käyttää opetuksessa opettajia, jotka eivät halua opettaa. Hän myös painotti maksavan oppilaan asemaa maksavana asiakkaana sekä suomalaisia opiskelijoita veronmaksajan asemassa maksamassa opettajien palkkoja. Kuitenkin H7 totesi samalla tiedekuntansa opettajien olevan yleisesti asiantuntevaa väkeä, jotka olivat myös motivoituneita opettajia. Tätä mieltä oli myös H1, jonka mukaan opettajat olivat yleisesti ottaen myös rentoja ja mukavia ja joita oli myös helppo lähestyä.

Yleisesti haastatteluissa suoraan opettajistoa koskevat kokemukset, niin positiiviset kuin kriittiset, jäivät suhteellisen vähäisiksi. Kuitenkin, kuten yllä olevista kriittisistä kommentteista nähdään, opettajien opetuksessa olisi parannettavaa. Osalle opetusta antaville ei opetustyö oikein näytä kiinnostavan. Tämä haluttomuus opettaa on sellainen ongelma, jolle pitäisi tehdä jotain, ettei opiskelijoiden enää jatkossa tarvitsisi todeta H5:n lailla, että osa tutkijoista eivät halua tai osaa opettaa. Tämä ongelma heijastuu hänen mukaansa heidän opetuksessaan ja vaikuttaa myös oppimiseen. Aina ei tietysti kyse ole opettajista ja heidän vähäisestä panostuksestaan opetuksesta, H5 hakikin tähän syytä esimerkiksi vallitsevasta yliopistolitiikasta, säännöistä ja rahoitukseen liittyvästä niukkuudesta, jotka heijastavat negatiivisesti tutkijoihin.

Kaiken kaikkiaan haastatellut kansainväliset opiskelijat antoivat kiitosta Turun yliopiston opetuksen järjestämisen ja opetuksen ”avoimuudesta”, kriittisyydestä, luovuudesta ja siitä, että opiskelijat itsekin saattoivat vaikuttaa opintoihin ja valita opintojaan oman mielenkiinnon mukaan. Muun

muassa H2 totesi olleen yllättyneen siitä, kuinka opiskelijat voivat luennoilla kritisoida ja haastaa luennoitsijoiden esitystä, ja jopa asettaa opettajien tietämyksen kyseenalaiseksi. Ja totesi hämmästyneen siitä, että opettajat olivat korostaneet sitä, ettei ole väärää vastauksia aktivoitakseen oppilaita esittämään omia ajatuksiaan ja keskustelemaan vapaammin. H2:ta yllätti myös matalaan hierarkiaan tottumattomana se, kuinka yliopiston henkilökuntaa kutsuttiin etunimeltä ja että vanhempaakin henkilökuntaa sinuteltiin. Yleensäkin yliopiston avoin, vapaa ja kriittinen opiskeluilmapiiiri sai kiitosta haastateltavilta. Yleisesti, kuten H1 esimerkiksi totesi, yliopiston oppimisympäristön didaktinen puoli kuvattiin varsin positiiviseksi. Mutta ongelmakohtiakin nostettiin esille, kuten edellä olevasta on käynyt ilmi. Tähän voidaan nostaa vielä mukaan ongelmakohtiksi tai kehittämistä vaativiksi kohdiksi oppituntien liian lyhyt kesto (H1) tai se, että opiskelijat (H6) kokivat joutuneen valitsemaan joitakin kursseja vain saadakseen kokoon tarvittavat opintopisteet, kun muuta opetusta ei ollut tarjolla. H6 oli harmistunut myös siitä, että opintoaikataulujen tiukkuuden vuoksi, ei voinut ottaa enemmän kursseja esimerkiksi muista yliopistoista ja H3 ei myöskään voinut hakea vaihto-opiskeluun tiukan aikataulun takia. H4 oli joutunut valitsemaan tärkeiden suomenkielentuntien ja muiden oppituntien välillä päällekkäisten aikataulujen vuoksi. Myös H1 oli odottanut enemmän vaihtoehtoisia kursseja.

5.2.3.2 Fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristön puoli

Yliopisto ja sen fyysiset tilat yleensä korostuvat, kuten teoriaosassa jo esitettiin, oppimisympäristöajattelussa, koska siellä opetus useimmiten tapahtuu ja vieläpä opettajan suunnittelemassa opetustilassa. Fyysinen oppimisympäristö on kuitenkin laajempi ulottuvuus ja vaikuttaa oppimiseen myös esimerkiksi tilaratkaisujen, viihtyvyyden, terveellisyyden ja turvallisuuden avulla. (Manninen ym. 2007, 11, 36–37, 59–64.) Tässä tutkimuksessa ei fyysistä oppimisympäristöä sen tarkemmin tarkastella, koska haastateltavat eivät tätä puolta muutamaa kommenttia lukuun ottamatta nostaneet esiin. Tätä vähäistä yliopiston tilojen, luentosalien ja ryhmätyöhuoneiden käsittelyä voi tulkita niin, ettei haastateltavilla ollut näihin juuri mitään moitittavaa sanottavana. Tätä tulkintaa tukee esimerkiksi H3 toteamus siitä, että yliopiston fyysinen ympäristö tuki niin ryhmätyöskentelyä kuin yksin opiskelua. Kirjaston mainitsivat miltei kaikki haastateltavat. H7 totesi sen muun muassa hyväksi paikaksi löytää materiaalia tukemaan opiskelua ja H2:n selitykseksi Suomen korkeasta lukutaidosta. Lisäksi H2:n toteamus siitä, että opiskelun fasiliteetit olivat yliopistolla hyvät, kuvanee, näin varovaisena johtopäätöksenä, pitkälti kaikkien haastateltavien kokemuksia.

Oppimisympäristön sosiaaliseen puoleen, kuten myös teknologiseen puoleen, haastateltavilla oli jo paljon enemmän sanottavaa. Oppimisympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyy kaikki tekijät, jotka vaikuttavat ihmisten, tässä tapauksessa opiskelijoiden oppimiseen ja vuorovaikutussuhteisiin. Mannisen mallissa se sisältää myös psyykkisen ulottuvuuden, joka sisältää oppimisen kohteina olevat tiedot ja taidot (kognitiivinen ympäristö) sekä tunteet ja motivaatio (emotionaalinen ympäristö) ja niiden vaikutukset oppimiseen. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.) Oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiiri on olennainen osa sitä, mitä opitaan. Oppimisympäristön sosiaaliseen puoleen liitetään myös avoimeen vuorovaikutukseen kannustavat elementit ja ilmapiiri. Optimissaan oppimisympäristö on niin turvallinen, että opiskelijat uskaltava ilmaista vapaasti itseään, kyseenalaistaa tai haastaa esimerkiksi opettajien, tutkijoiden kuin muiden auktoriteettien ajatuksia ja näkemyksiä. On tärkeää, että oppimisympäristö on sellainen, että siinä voidaan keskustella aiheesta kuin aiheesta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62–65.)

Haastatelluille kansainvälisille opiskelijoille oppimisympäristön sosiaalinen puoli, kuten yleisemminkin sosiaaliset kontaktit, on tärkeä. Heidän haastatteluissaan todettiinkin yleisesti oppimisympäristön avoimuuden, monisuuntaisen vuorovaikutuksen ja yleensäkin keskustelua tukevan ilmapiirin olevan tärkeä heidän oppimiselleen. Turun yliopiston sosiaalinen oppiympäristö koettiin tässä suhteessa yleisesti hyväksi. H5 esimerkiksi totesi sosiaalisen ympäristön olleen hänen opiskelujaan tukeva. Opettajien, samoin kuin opiskelukaverien, vuorovaikutuksen todettiin toimineen hyvin. Esimerkiksi H5:n mukaan opettajat olivat olleet välittömiä, auttavaisia, ystävällisiä ja helposti lähestyttäviä ohjaajia. Myös H3 piti yliopiston matalasta hierarkiasta, välittömästä vuorovaikutuksesta. H5 näki opettajien jakaneen asiantuntijuuttaan niin kuin heidän tehtävä onkin. Yleensäkin hän arvosti yliopistossa olevaa matalaa hierarkiaa, kannustavaa ja keskustelevaa sosiaalista ilmapiiriä, oli kyse sitten kasvotusten tapahtuvasta vuorovaikutuksesta tai vaikka sähköpostiviestittelystä. Tämä kaikki sai hänet nauttimaan opiskelusta ja lisäsi hänen opiskelumotivaatiotaan. H1 kuvasi hänkin oppimisilmapiiriä positiiviseksi ja rennoiksi. Toiset haastateltavat antoivat myös esimerkkejä eri pintojaksojen vuorovaikutuksellisuudesta.

Esimerkiksi H6 kuvaili suomen kielen tunteja ”pelillisiksi” ja vuorovaikutteiseksi, ja tunneilla hyödynnettiin muun muassa älypuhelimia. H6 piti opiskeluun liittyviä ryhmätyöskentelyjä erittäin tärkeänä, koska opiskelijat tuovat näihin ryhmätapaamisiin erilaisen kokemusmaailmansa ja esimerkiksi työkokemusten kautta saatuja näkemyksiä ja ideoita. H7 sitä vastoin näki turhauttavaksi maisteritutkinto-opiskelijoiden työkokemuksen puutteen. Osalla opiskelijoista ei ollut kokemuksia

jaettavaksi. Hänen omassa maassaan kandidaatin tutkinnon jälkeen hankitaan työkokemusta ennen maisteritutkintoon siirtymistä.

Toiset haastateltavat antoivat kehuja sille, että opiskelu yliopistolla oli ollut sosiaalisesti niin avointa ja turvallista, että he olivat uskaltaneet ilmaista itseään jopa suomenkielellä: esimerkiksi H5 totesi uskaltaneensa käyttää vielä puutteellista suomenkieltään rauhassa, eikä hän ollut koskaan tuntenut, että hän olisi tämän vuoksi pidetty esimerkiksi tyhmänä. Päinvastoin, kaikilla on ollut aikaa puhua hänelle suomea ja vastata hänen viesteihinsä suomeksi. Muutenkin haastateltavat näkivät oppimisensa kannalta sen olevan tärkeää, että luennoilla keskustellaan ja että selittäessä jollekin toiselle oppii itsekkin. Erityisesti H4 totesi oppivansa, kun hän opetti muille. H7 koki kommunikaation Suomessa olevan erilaista kuin hänen kotimaassaan, positiivinen ero on, että sähköposteihin saa vastauksia. H7 myös koki, että osa opettajista on kiinnostunut opiskelijoista ja osa ei, vaikkakin ovat yleisesti kohteliaita ja miellyttäviä. Sosiaalista oppimisympäristöä haastateltavat kuvailivat yleisesti toimijuuden kautta. Oppimiseen vaikuttivat kannustava ja keskusteleva ilmapiiri, jossa ei ollut vääriä vastauksia ja jossa oli mahdollisuus olla luova ja samalla kriittinen sekä kyseenalaistaa jopa opettajat matalan hierarkian ansiosta. Tällainen sosiaalisesti tukeva oppimisympäristö mahdollistaa oppimiskokemukset, jotka ovat tärkeitä opiskelijoille sekä yleisesti että heidän oppimisensa näkökulmasta (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013).

Sen lisäksi, että oppimisympäristöön liittyvät muodolliset ulottuvuudet, opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteet miellettiin tärkeäksi oman oppimisen kannalta. Opiskelijat kokivat tärkeäksi oman oppimisen – ja myös viihtymisen – kannalta myös opiskelijoiden keskinäisen informaalin vuorovaikutuksen. H3 korosti myös sitä, että kommunikaatio kansainvälisten opiskelijoiden kanssa on ollut erittäin hyvää ja kurssin ainut suomalainen opiskelija on ollut erittäin avulias. Ne, joilla oli suomalaisiin opiskelijoihin ja yliopiston ulkopuolisiin ihmisiin yhteyksiä, pitivät näitä myös erittäin tärkeinä suhteina. Ja ne, joilla näitä ei ollut, olisivat selvästi kaivanneet enemmän yhteyksiä suomalaisiin. H2 esimerkiksi olisi kaivanut opiskelunsa tueksi jopa organisoituja informaaleja akateemisia keskustelutilaisuuksia, joissa olisi voinut käydä toisten opiskelijoiden kanssa läpi luentojen sisältöä.

Haastateltavat osallistuivat opiskelijatoimintaan, jopa järjestävänä tahona, mutta kaiken kaikkiaan kansainvälisiä opiskelijoita oli kampuksella vähän. Lisäksi haastateltavat olisivat halunneet jakaa kokemuksia mainiten työkokemuksen ja kokemuksen suomalaisesta opettamisesta ja opiskelusta.

Jakamalla kokemuksia (asiantuntijuutta) yliopistolla olisi pystytty hyödyntämään enemmän kotikansainväistymistä.

Haastattelevien sosiaaliset suhteet olivat erilaisia kuten ihmisillä yleensäkin. Vieraassa ympäristössä opiskelu toi luonnollisesti heidän sosiaaliseen elämään ja sosiaalisiin verkostoihin oman vaikutuksensa. Toisilla haastateltavilla oli suhteellisen paljon sosiaalista kanssakäymistä sekä yliopistolla että vapaa-aikana. Toiset eivät puolestaan olleet tilanteeseen täysin tyytyväisiä. H7 jakoi suomalaiset opiskelijat kahteen ryhmään: ne, jotka ovat matkustelleet tai asuneet ulkomailla ja ne, jotka eivät ole. Ne, jotka eivät olleet matkustaneet, ovat ujoja ja hiljaisia, eivätkä jaa kokemuksiaan. Harrastusten ansiosta H7 oli itse tekemisissä myös muiden suomalaisten kanssa, mutta kommunikointi oli toisinaan vaikeaa, jos suomalaiset eivät puhuneet englantia. H6:n mukaan myös opiskelijoiden ikähaarukka vaikeutti heidän keskinäistä kontaktointia, koska toisilla oli jo oma perhe tai he eivät asuneet kampuksen läheisyydessä. Yliopiston ulkopuolella hänellä ei ole ollut paljoa kanssakäymistä muiden suomalaisten kanssa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, kuten lähikaupan tai museon henkilökunnan kanssa.

Toiset haastateltavista olisivat siis kaivanneet enemmän sosiaalisia kontakteja paikallisiin ihmisiin. Erilaiset harrastukset olisivat näiden solmimiseen tärkeä väylä. Harrastusten välityksellä osa opiskelijoista olikin tutustunut myös muihin suomalaisiin kuin opiskelijoihin. Yleisesti kanssakäyminen suomalaisten kanssa oli kuitenkin vähäistä. He kuvailivat suomalaiset hiljaisiksi, vaikkakin ystävällisiksi ja avuliaisiksi. Tosin toiset, kuten H5, joka näki itsensä sosiaalisena ja aktiivisena verkostoitujana, kokivat kommunikaation paikallisten ihmisten kanssa aktiiviseksi ja stimuloivaksi.

“The good thing about being in Finland you can always talk about all these, like have thoughts, have a nice discussion on things like political incorrect or whatever.” (H5)

H5 oli, kuten hän itse luonnehti itseään, sosiaalinen ja aktiivinen Suomessa. Hän pyrkii avoimin mielin ja aktiivisesti verkostoitumaan. Yliopiston ulkopuolella hänellä on useita ulkomaalaisia ja suomalaisia ystäviä töiden kautta. Hän oli yllätynyt kanssakäymisensä laajuudesta paikallisten ihmisten kanssa. Tämä oli hänestä stimuloivaa. Tämä osittain johtuu siitä, että hän itse tuli avoimin mielin, on sosiaalisempi ja on aktiivisesti pyrkinyt verkostoutumaan. H5 kohdalla odotukset ja todellisuus vastasi, hänen mukaansa, hyvin toisiaan.

Erityisen hyväksi H4 koki kommunikaationsa kansainvälisten opiskelijoiden kanssa. Hän toivoi kuitenkin enemmän yhteyksiä suomalaisten opiskelijoiden kanssa, mikä oli jäänyt liian vähäiseksi. Vastaavasti H3 totesi opiskeluryhmänsä olevan pieni ja tiivis. Tämä oli auttanut heidän sosiaalista sitoutumista toisiinsa. He viettivät myös vapaa-aikaa paljon yhdessä. Hänen ryhmässään muut olivat suomalaisia, mutta puhuivat hyvää englantia ja toimivat tarvittaessa tulkkina. Hänellä oli täten tiivis opiskelijayhteisön tuki myös vapaa-aikana. H3 on myös päässyt kokemaan mökkeilyä suomalaisten ystävien kanssa. H3 kokee yliopiston ulkopuolella luonnon, kuten metsän ja Littoistenjärven, tarjoavan rentouttavan ympäristön kävelyretkille. H3 oli kokenut kadulla myös humalaisen verbaalisen negatiivisen kommentoinnin, mutta kuittasi sen humalaisen huutona, sillä kaikki muut ovat olleet ”super” ystävällisiä.

Vaikka haastateltavat olivat yleisesti hyvinkin tyytyväisiä oppimisympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen, tämä ei tarkoittanut, etteikö heillä olisi ollut esittää mitään kritiikkiä tähän liittyen. Haastateltavien kokemukset kritiikin suhteen saattoivat mennä ristiinkin. Kuten edellä todettiin, H5 totesi opettajien jakaneen asiantuntijuuttaan opiskelijoille hienosti. H6:lla ei sitä vastoin ollut samanlaisia kokemuksia opetushenkilöistä: hän koki, ettei opetuksessa jaettu asiantuntijuus ollut käytössä. Muutenkin hän koki saaneensa henkilökohtaista- ja vertaispalautta liian vähän. Tämän puutteen hän katsoi vaikeuttavan myös itsearviointia.

Yhtenä puutteena, tai ainakin mainitsemisen arvoisena asiana, haastateltavat nostivat sen, etteivät he ole saaneet kaikkiin kysymyksiinsä vastauksia. H6 mukaan opettajia ei tahtonut saada kiinni lähiopetuksen ulkopuolella ja aina ei saanut vastausta sähköposteihin. Yleisesti haastateltavat pitivät sosiaalisia kontaktejaan hyvinä opiskelutovereihinsa, toki toiset näkivät tässä olevan jonkin verran toivomisen varaa, sillä kanssakäyminen varsinkin oppituntien ulkopuolella ei kaikkien kanssa ollut kovin vilkasta johtuen ihmisten erilaisista elämäntilanteista, asuinpaikasta tai ikäerosta.

Yleensäkin oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden kritiikki kohdistui siihen, että yliopistossa kannattaisi hyödyntää enemmän kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia opetuksen kehittämisessä. Muun muassa H4 korosti juuri tätä. Hänen mukaansa yliopiston olisi hyödynnettävä kotikansainvälistymistä niin kielitaidon kehittymisen kuin kulttuurinvaihdon näkökulmista. Ja koulutuksen näkökulmasta ulkomaalaisten opiskelijoiden kokemukset antaisivat monipuolisesti informaatiota erilaisista oppimisympäristöistä. Myös H1 ehdotti kurssin lopuksi nimetöntä kurssiarviointia, jotta myös oppilaiden mielipidettä kysyttäisiin ja opettajat sekä hallinto saisivat palautetta, joiden perusteella voisivat tehdä parannuksia ja palkita tai palkita hyviä opettajia. Hän

epäili, että tällaista kyselyä ei täällä ole koskaan tehty. Vastaavasti H7 näki formaalin tai informaalin palautteen pyytämisen opetuksen kehittämisen kannalta hyvänä, sillä hän uskoo, että ihmiset antavat rehellistä palautetta. Palautteen perusteella opettajat voivat sopeuttaa opetustaan, sekoittaa pedagogiikkaa ja didaktiikkaa. Näiden ehdotusten lisäksi H6 hahmotteli uusia mahdollisuuksia opintojen sisältöjen ja oppijan taitojen kuvaamisesta ”diplomi todistuksen” avulla rekrytoijille ja työnantajille. Tämä tosin hänen mielestään ei välttämättä olisi laadullisen oppimisen kannalta paras tavoite, mutta kokee tarvetta opintojen sisällön ja oppijoiden taitojen kuvaukselle työelämälähtöisesti. H7 olisi toivonut enemmän kanssakäymistä suomalaisten opiskelijoiden kanssa ja työkokemusta omaavien opiskelijoiden kanssa, lisäksi hän odotti laadukkaampaa opetusta joiltakin opettajilta ja mainitsi erikoisesti tohtorikoulutettavat, joilla ei hänen kuvailemanaan ollut motivaatiota opettaa.

5.2.3.3 Teknologinen oppimisympäristö

Jos opiskelijoiden haastatteluissa ei juurikaan noussut esille yliopiston fyysiseen oppiympäristöön liittyviä kokemuksia, sitä enemmän niitä tuli teknologiseen oppimisympäristöön liittyen. Tätäkin he tarkastelivat enemmän yleisesti ja omalta kohdaltaan, eivätkä niinkään nostaneet Power Point -esityksiä lukuun ottamatta esille sitä, kuinka teknologian tarjoamia välineitä oli käytetty heidän kursseillaan hyödyksi. Tämä on ymmärrettävää, tarjoaahan nykyään internet esimerkiksi älypuhelimien avulla runsaasti uusia oppimisvälineitä opiskelijoille. Teknologinen oppimisympäristö ei pidä sisällään vain oppimiseen ja opetukseen suoraan liittyvää teknologiaa eikä muitakaan oppimisen fyysisiä laitteita, kuten älypuhelimia ja tietokoneita tai sovelluksia ja applikaatioita, vaan tietoa ja käytäntöä, miten niitä käytetään oppimisessa myös sosiaaliset prosessit huomioiden. Kyse on myös siitä, kuinka teknologiset välineet ja ohjelmat saadaan tukemaan oppimisprosessia. Oppimisympäristöön liitettynä opetusteknologian käytön tulisi sisältää älyllisen osaamisen ja kokonaisuusien hallinnan koko teknologisen ulottuvuuden, myös esimerkiksi sosiaalisen median, osalta. Kyse on ennen kaikkea siitä, että oppimisympäristön teknologinen puoli tarjoaa opetukselle ja oppimiselle didaktisesti ja pedagogisesti tarkoituksenmukaista tukea. (Manninen ym. 2007, 36–41.)

Nykyään oppimisen apuna on monenlaisia tietoteknisiä välineitä ja ohjelmia, kuten mobiililaitteita, pilvipalveluja, verkkoympäristöjä, erilaisia sovelluksia ja alustoja. Tietotekniikan kehitys on mahdollistanut senkin, etteivät opettajat ja oppilaat ole aina edes samassa tilassa. Kaikki tämä vaatii sekä opettajilta että opiskelijoilta uudenlaisia valmiuksia ja sopeutumista toiminnan monimuotoisuuteen. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Geng, Law & Niu 2019.) Haastateltavat kertoivat käyttävänsä uusia tieto- ja viestintävälineitä, kuten erilaisia

tietokoneohjelmia, internettiä ja älypuhelimia hyvinkin runsaasti hyödykseen opiskelussaan. Opiskelijoiden teknologista ulottuvuutta käsittelevät kuvailut olivat myös tietoa, käytäntöjä ja opiskelumenetelmien muutoksia, joita oppija tarvitsee oppiakseen teknologisessa oppimisympäristössä, josta tullut sekä pedagogisissa linjauksissa että käytänteissä se alue, jota on viime vuosina valtavasti kehitetty samalla kun internetin ja älypuhelimien myötä teknologia jäsentää, rytmittää ja aikatauluttaa yhä enemmän ihmisten elämää.

Digiloikan asioista tai digiloikasta huolimatta, nykyiset tietotekniset välineet, joita hyödynnetään opiskelun apuvälineinä, ovat yhä enemmän opiskelijoiden omia ja kulkevat heidän mukanaan paikasta toiseen. Toki myös yliopiston luento- ja ryhmätyötiloissa sekä opiskelijoille tarkoitetuissa erilaisissa työpisteissä on opiskelijoiden ja opettajien käytössä tietokoneita ja verkkoyhteyksiä.

Lähes kaikki haastateltavat ilmoittivat käyttävänsä runsaasti internettiä ja tieto- ja viestintäteknologisia välineitä hyödykseen opiskelussa. Haastateltavilla opiskelijoilla kaikilla olikin uusi teknologia laitteineen ja internetyhteyksineen hyvin keskeisessä osassa opiskelua. H2 ja H5 totesivat jo pitkään hyödyntäneensä tietokonetta ja itsetekemiä ohjelmia opiskelussa. Haastateltavat yleensäkin ilmoittivat, etteivät kykenisi opiskelemaan eikä toimimaan vapaa-ajallakaan ilman nykyteknologiaa, vaikkakin H1 oli hankkinut älypuhelimien vasta vuotta 2016. He näkivät teknologian hyödyn oppimisessa liittyvän esimerkiksi tiedon välittömään saatavuuteen internetin avulla. He odottivatkin tämän vuoksi opettajien asenteen digiajan opetusvälineisiin olevan positiivinen, ja siinä H4 painotti opettajien teknologiakoulutuksen olevan hyvin tärkeässä roolissa. H4 mielsi teknologian ennen kaikkea opetuksen apuvälineeksi, jota ilman ei enää oikein voi tulla toimeen. Ilman teknologiaa myös opetuksen laatu kärsisi. H4 oli muista selvästi poikkeava tässä suhteessa, vaikka hänkin käytti opiskelussaan apuvälineenä muun muassa älypuhelimia, Word, Excel & SPSS -ohjelmia, sähköpostia, sosiaalista mediaa, mutta hän ei kuvannut itseään addiktoituneeksi käyttäjäksi, kuten esimerkiksi H1 ja H2 kuvasivat itseään. Ja H5 totesi jopa teknologian olevansa hänelle ”deittikaveri”. Hän totesi käyttävänsä teknologian tarjoamaa lisäinformaatiota runsaastikin hyödyksi. Tämä olikin hänelle olennainen osa hänen opiskeluaan: jopa niin olennainen, ettei hän kykene kuvittelemaan tilannetta ilman internet yhteyttä. H5 koki itse hyötyvänsä teknologiaperustaisesta opiskelusta, vaikka ymmärsi niitäkin, jotka eivät teknologian tarjoamia oppimismahdollisuuksia hyödyntäneet, koska kaikki eivät oppi samalla tavalla. Myös H6 hyödynsi teknologian tarjoamia mahdollisuuksia runsaasti opiskelussaan, samoin kuin muutenkin elämässään. Hän mainitsi käyttävänsä internetin lisäksi erilaisia ”softia”, jaettavia kansiota, Google Drivea, design-ohjelmia ja yleisesti sosiaalista mediaa. Teknologian roolin hän siis näki opiskelussaan

suureksi, tärkeäksi ja helpottavan yhteydenpitoa opiskelijayhteisössä ja ryhmätyöskentelyssä merkittävästi. Teknologialla oli suuri rooli myös H7 oppimisessa ja muutenkin hänen elämässään. Internetissä hoituivat häneltä niin tehtävien palautukset, kalenterin ylläpito kuin herätys ja H7 tuki oppimistaan kirjoittamalla muistiinpanot puhelimella tai tietokoneella.

Toisilla, kuten edellä tuli esiin, tietokoneet olivat jo pitkään kuuluneet tärkeänä osana heidän elämäänsä. H2 listasi, millä tavalla internet oli tullut kaikkeen hänen elämässään: internetistä haettiin reseptit ruuanlaittoon, luettiin sosiaalista mediaa ja uutisia, myös valeuutisia. Teknologia oli hänen elämässään, hänen oman tulkintansa mukaan, läsnä aina riippuvuuteen asti. Hän oli aloittanut ohjelmointiopiskelut kandidaatin tutkintoa suorittaessaan ja jatkanut tätä itsenäisesti siitä lähtien. Hän onkin kehittynyt varsin pitkälle: hän kertoi esimerkiksi kehittäneensä tavan opettaa ohjelmointia pelin avulla ilman internetyhteyttä (laitteet ovat yhteydessä offline-tilassa). Itsenäinen ohjelmointitaitojen kehittäminen ja opiskelu sopivat hänelle erinomaisesti, koska hän oppii parhaiten tekemällä oppimisen metodilla.

Vaikka kaikki käyttivät ainakin jossain määrin, useimmat suhteellisen paljon, hyväkseen uutta viestintäteknologiaa, kolme haastateltavaa eivät tunteneet Suomessa käytettyä ja niin koulutuspoliittisesti ajankohtaista *digiloikka*-termiä. Näistä kolmesta yllättävin oli H2, joka oli sisällä uuden teknologian maailmassa ja muutenkin tuntui olevan hyvinkin kiinnostunut tietämään kaikesta, mikä vaikuttaa Suomen koulutukseen. Hän, kuten edellä mainittiin, oli sisäistänyt kirjastojenkin merkityksen (lukutaidon merkityksen) suomalaisessa koulutuksessa, mutta yllättäen ei tunnistanut *digiloikka*-termiä. Myös H1 ja H4 totesi, etteivät tunteneet tätä käsitteä. H6 oli tietoinen diginatiiveista luettuaan aiheesta kirjastossa. H3:lle käsite oli tuttu ja hän koki lasten eduksi, että jo lapsena tutustutaan teknologian käyttöön. H5 on tietoinen *digiloikka* uutisten kautta ja kutsuu itseään ”pro” eli asiantuntijaksi *digiloikka*ssa, sillä hän on hyödyntänyt sitä oppimisprosessissaan, mutta tunnistaa sen negatiivisen, addiktoivan ja häiritsevän puolen. H7, joka oli H2:n lailla sisäistänyt tietokoneen avulla opettamisen (pedagogiikan), *digiloikka* käsite oli tuttu: hän oli lukenut artikkelin tästä ja ymmärsi sen tuomat vaatimukset opettamiseen.

Suurin osa haastattelevista kuvasi suhteensa uusiin viestintä- ja tietotekniikan välineisiin positiiviseksi. He olivat tottuneita käyttämään näitä oppimisen apuvälineitä monipuolisesti. Silti haastateltavat, vaikka hyödynsivät yleisesti paljon tietokoneita ja muita uuden tietotekniikan tuomia mahdollisuuksia, kuten edellä on todettu, näkivät tähän liittyvät vaaratkin selvästi. H7 korosti, että *digilaitteiden* käytön opetuksessa tulisi perustua tarkasti tehtyyn tuntisuunnitelmaan, ettei

digilaitteista tule häiriötekijöitä. Hän painottaa vielä, että digilaitteet voivat olla yliopistotasollakin häiriötekijä.

Yleensäkin, vaikka teknologia nähtiin nykyisessä opiskelussa lähes välttämättömänä ja kuten edellä jo todettiin, toiset myönsivät itsensäkin olevan liian riippuvaisia siitä. H5 pohtikin, että ilman digiloikkaakin ihmiset addiktoituvat teknologiaan ja käyttävät teknologiaa muuhun kuin opiskeluun ja H3 antoi esimerkin häiriötekijästä: ”Facebookin pentuvideot”. Samalla useimmat korostivat myös perinteisempien tapojen, kuten kirjojen ja kirjoittamisen merkitystä. Esimerkiksi H4 painotti oppimisen näkökannalta perusasioiden tärkeyttä opetuksessa, kuten paperille kirjoittamisen taidon harjoittamista. H3 koki Suomen yleensäkin maana, jossa on edistyksellistä teknologiaa (Nokia, tekstiviestit, 5G, syöpätutkimus). Tämä näkyi hänen mukaan myös yliopistoissa ja näiden välisessä yhteistyössä. Vastaavasti H5 kehui ”ViLLE” -verkkoalustaa (platform), vaikka se vielä kaipaisikin jonkin verran kehittämistä. H7, joka katsoi teknologian helpottavan opiskelua, mainiten videoiden ja dokukameran käytön opetuksessa, koki myös, että yliopiston alustat, kirjaston ja muut tietokannat olivat hyviä tiedonlähteitä, joita hän käytti ja joista hän latsi omalla tietokoneelle artikkeleita tallennettavaksi. Opettajat yliopistolla olivat muistuttaneet opiskelijoita siitä, että heihin voi ottaa yhteyttä myös sähköpostilla, jos tulee jotain kysyttävää. H6 kuvaili suomen kielen tunteja hauskoiksi, kun ne olivat pelillisiä ja toteutettiin vuorovaikutteisesti älypuhelimien avulla.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat näkivät oppimisympäristöön liittyvän teknologian tärkeäksi ja katsoivat tässä suhteessa Turun yliopiston tieto- ja viestintäteknikan olevan riittävä. He kokivat niiden edesauttaneen heidän opiskeluaan merkittävästi. Kirjaston teknologista oppimisympäristöä ja tietokantoja haastateltavat kuvasivat myös hyväksi. Sen sijaan Moodle-alustaa ei koettu käyttäjystävälliseksi vaan pirstaleiseksi, kun tieto on jaettu moneen paikkaan aiheuttaen muun muassa kurssien valinnan vaikeutumisen.

5.2.3.4 Paikallinen oppimisympäristö

Paikallisuus poikkeavina tiloina ja paikkoina kansainvälisten opiskelijoiden opetus-opiskelu-oppimisprosessissa on sinänsä itsestäänselvyys, sillä he opiskelevat nyt suomalaisessa oppimisympäristössä. Tästä huolimatta, vaikka he opiskelevat vieraassa maassa, voidaan poikkeavia tiloja ja paikkoja, kuten kaupunkiympäristöä, kauppoja, ruokalaa, museoita, harrastus- ja työpaikkoja hyödyntää niin paikallisesti kuin didaktisestikin oppimisprosessissa. Tällaisissa erilaisissa paikoissa

opiskelu ja oppiminen tapahtuu aidossa tilanteessa. (Tella ym. 2001, 24; Hodson 2003, 664; Manninen ym. 2007, 40–41.)

Suomen kielen opinnoissaan ja erityisesti puheopinnoissaan H4, H5 ja H6 kertoivat aktiivisesti hyödyntävänsä paikallista oppimisympäristöä, kuten kauppoja, museoita, harrastuksia, työpaikkoja ym. Turun kaupunkiympäristössä. H5 koki Suomessa sen kannustavana, että suomalaiset mielellään puhuivat hänelle suomea ja puhuivat hitaammin, jotta hän ymmärtäisi, sekä vastasivat sähköposteihin suomen kielellä, jotta hän oppisi kieltä. Tällaista teknologisen oppimisympäristön avulla, esimerkiksi sähköpostien avulla, tapahtuvaa oppimista voi tapahtua missä tahansa Suomessa niin suomenkielellä kuin vieraalla kielellä tapahtuvassa kanssakäymisessä. Lisäksi Mannisen mallin mukaan paikallisen oppimisympäristön voi laajentaa jopa ulkomaille ja hyödyntää vaikkapa opiskelijavaihtoa, kuten Erasmus -vaihtoa. (Manninen ym. 2007, 36–41.) Maisteriopinnoissa on mahdollista hakea vaihtoon ja siten tutustua muiden maiden oppimisympäristöihin, mutta käytännössä järjestelyt on suunniteltava ajoissa. Esimerkiksi Suomessa aikaisemmin vaihdossa ollut H3 kertoi tutkineensa vaihto-opiskelu mahdollisuuksia, mutta stipendin ehtojen (valmistuttava kahdessa vuodessa) vuoksi hän koki, että pro gradun kirjoittaminen toisena lukuvuotena pakotti hänet ”tiputtamaan” vaihtosuunnitelman.

Haastateltavat kuvasivat, miten he ovat hyödyntäneet paikallista oppimisympäristöä, myös suorittamalla opintoja muissa yliopistoissa, kuten Helsingin yliopistossa ja Åbo Akademiassa, koska se on ollut teknologisesti mahdollista tai logistisesti helppoa ja opintopisteiden siirtäminen onnistuu oppilaitosten välillä. Esimerkiksi H3 on suorittanut Åbo Akademin kurssin, mikä oli paikallisesti helppoa, kun se oli samassa fyysisessä oppimisympäristössä: BioCityssä (Turun yliopiston ja Åbo Akademin yhteisessä biokeskuksessa). Lisäksi H3 ihaili joustavuutta yliopistoyhteistyössä ja sitä, miten opintopisteet olivat siirrettävissä yliopistosta toiseen, mikä hänen omassa maassaan ei olisi onnistunut. Myös opiskelijatoiminnassa on hyödynnetty paikallisuutta kansallisen toiminnan kautta, kun H2 ja H3 ovat olleet aktiivisesti mukana myös kansallisessa oppilastoiminnassa.

Paikallisuutta voi hyödyntää myös kotikansainvälisyydessä, kuten H4 mainitsi, sillä hän oli kertonut omista kokemuksistaan ja oli odottanut vastavuoroisesti sosiaalisessa oppimisympäristössä kuulevansa suomalaisten oppilaiden kokemuksista. Myös H7 olisi halunnut kuulla enemmän suomalaisten opiskelijoiden kokemuksista. Hän oli esimerkiksi lukenut artikkelin Turun yliopiston KiVa koulu -ohjelmasta jo ennen Suomeen tuloa. Lisäksi hän olisi toivonut maisteriopiskelijoilla olevan enemmän työkokemusta, mitä jakaa. H1 on huomioinut, että eri maanosissa käytetään eri lähteitä ja tällaista asiantuntijuutta jakamalla voisi myös monipuolistaa lähteiden käyttöä.

Kuten teoriaosiossa on mainittu, Turun yliopisto on monissa yhteistyöhankkeissa (Monelle-klinikkaopetus, Brahea-keskus, yrittäjyysopetus, koulutusvientiprojektit ym.) mukana ja siten tarjoaa laajaa asiantuntijaverkostoa ja oppimisympäristöä opiskelijoille myös Turun seudun ulkopuolelta. Mutta, kuten H6 on todennut, asiantuntijuutta ei ole riittävästi jaettu, eikä vertaispalautetta annettu, vaikka, kuten H7 kertoi, että jotkut opettajat olivatkin hyviä vastaamaan sähköposteihin ja aktiivisia antamaan tutorointia myös viikonloppuisin. Näistä aktiivisista opettajista huolimatta, resursseja jää hyödyntämättä sekä kotimaisen että kansainvälisen tiedon, taidon ja osaamisen jakamisessa.

Haastateltavat mainitsivat Turun seudun luonnon ja harrastusmahdollisuuksien lisäksi myös esimerkiksi suomalaisen mökkikulttuurin tarjoaman vapaa-aikatoiminnan mahdollisuuksien olevan merkityksellistä heille.

Yhteenvetoa opiskelijoiden näkemyksestä ja tulkinnasta Turun yliopiston oppimisympäristöstä (vahvuudet ja heikkoudet)

Edellä on tarkasteltu Turun yliopistossa vuonna 2017 aloittaneiden maksuvelvoitteisten kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä sekä hyvän oppimisympäristön ominaisuuksista yleisesti että heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan Turun yliopiston oppimisympäristöstä. Oppimisympäristön eri tekijöiden tarkastelu perustui Mannisen esittämän mallin mukaiseen oppimisympäristön viiden ulottuvuuden eli teknologisen, sosiaalisen, fyysisen, paikallisen ja didaktisen ulottuvuuden tarkasteluun. Tähän tämän alaluvun loppuun esitetään kokoava asetelma opiskelijoiden näkemyksistä, jotka koskivat spesifisti Turun yliopiston oppimisympäristön vahvuuksiksi ja heikkouksiksi koetuista puolista.

Taulukko 5. Yhteenveto kansainvälisten opiskelijoiden näkemyksestä ja tulkinnasta Turun yliopiston oppimisympäristön vahvoista (+) ja heikoista (–) puolista:

<p>Paikallinen oppimisympäristö</p>	<ul style="list-style-type: none"> + aktiivinen kansainvälinen opiskelijatoiminta + kampuksen ulkopuolella avuliaita suomalaisia + opintopisteiden siirtomahdollisuus + vaihto-opiskelumahdollisuus + luonnossa liikkuminen, museo, yms. vierailut mahdollisia <p>→ monipuolinen non-, in- ja formaali oppimisympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> – oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyö puutteellista, eikä kotikansainvälistymistä hyödynnetä riittävästi <p>→ monipuolista yhteisöllistä kontaktointia ei hyödynnetty</p>
--	--

<p>Didaktinen oppimisympäristö opetusjärjestelyt ja opettajat</p>	<ul style="list-style-type: none"> + opetus herättää ja ylläpitää oppijan mielenkiinnon + oppimisilmapiiri kannustava + opetus monipuolista ja kyseenalaistaminen sallitaan + hyödynnetään opiskelijoiden itseohjautuvuutta + opetus- ja muu henkilöstö asiantuntevaa ja ystävällistä + uusintatenttikäytännöt joustavia <p>→ opetus ja ilmapiiri edistävät oppijan oppimista ja ylläpitää motivaatiota</p> <ul style="list-style-type: none"> – oppijoilla osa yleiskäsitteistä heikosti hallinnassa – osa opettajista eivät arvostaneet opetustyötään – osa opettajista liian kiireisiä – opetus toisinaan monotonista suoraan dioista lukua – kurssisisällöissä päällekkäisyyttä – ei annettu riittävästi väli- eikä loppupalautetta <p>→ opettajien kiire ja motivaation puute ei tue oppimista</p>
<p>Teknologinen oppimisympäristö</p>	<ul style="list-style-type: none"> + opetuksen tukipalvelut ajanmukaisia ja riittäviä + monipuoliset tietokannat ja sovellukset käytössä + tieto- ja viestintäteknologia avusteinen opettaminen ja ohjaaminen asianmukaista <p>→ hyvä ajasta ja paikasta riippumaton opetus ja ohjaus</p> <ul style="list-style-type: none"> – pirstaloitunut (Moodle) tai kehittämistä vaativat alustat <p>→ käyttäjäystävällistä kehittämistä vaativat alustat</p>
<p>Sosiaalinen oppimisympäristö</p>	<ul style="list-style-type: none"> + keskusteleva opetuskulttuuri ja matala hierarkia + aktiivinen opiskelijatoiminta + monipuoliset ja edulliset harrastusmahdollisuudet + avuliaat ja ystävälliset suomalaiset opiskelijat <p>→ monipuolista yhteisöllistä vuorovaikutusta</p> <ul style="list-style-type: none"> – asiantuntijuuden jakaminen vähäistä – suomalaisten oppijoiden vähäinen vuorovaikutus – kotikansainvälistymisen vähäinen hyödyntäminen – kansainvälisten opiskelijoiden vähäisyys <p>→ vuorovaikutusmahdollisuuksien puutteellinen hyödyntäminen</p>
<p>Fyysinen oppimisympäristö</p>	<ul style="list-style-type: none"> + oppimisen fyysiset tilat yms. tarkoituksenmukaisia ja hyviä <p>→ oppimista tukeva opiskeluympäristö yleisesti hyvä</p>

Kuten asetelmasta ilmenee, haastatellut, maksuvelvoitteiset kansainväliset opiskelijat esittivät vähiten kritiikkiä Turun yliopiston oppimisympäristön fyysisen ja teknologisen ulottuvuuden suhteen. Näitä pidettiin yleisesti hyvänä. Fyysisen ulottuvuuden suhteen ei tullut yhtään negatiivista nostoa tai kuvailua eikä myöskään parannusehdotusta. Kaikki haastateltavat siis pitivät oppimisympäristön fyysisiä puitteita oppimista tukevana ja yleisesti hyvänä. Vastaavasti oppimisympäristön teknologinen puoli todettiin olevan ajanmukaista, riittävää ja monipuolista. Oppimisympäristön teknologinen ulottuvuus koettiin tärkeäksi, koska se mahdollisti oppimisen, opetuksen ja ohjauksen toteuttamisen perinteistä opetusta paremmin ajasta ja paikasta riippumatta. Tämä verkkoon siirtyminen on tämän ajan oppimiselle ja opetukselle yhä tärkeämpi puoli, koska näin opiskelun voi paremmin sovittaa omien oppimistapojen ja muun elämän kanssa yhteen. Teknologisen oppimisympäristön kohdalla haastatteluissa nostettiin esiin verkkoalustojen kehittämistarpeet. Näitä olisi kehitettävä enemmän käyttäjäystävällisemmiksi, nyt ne olivat olleet haastatteluissa esiin tulleiden kuvailujen mukaan liian kankeita.

Yliopiston oppimisympäristön muut ulottuvuudet, sosiaalinen, paikallinen ja didaktinen, saivat myös haastatelluilta opiskelijoista yleisesti positiivista palautetta, mutta niiden kohdalla esiintyi jonkin verran enemmän kritiikkiä kuin oppimisympäristön fyysisen ja teknologisen ulottuvuuden kohdalla.

Oppimisympäristön sosiaalisen puolen vahvuudeksi mainittiin erityisesti yhteisöllisyys, aktiivisuus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen monipuolisuus, mutta samalla nousi esiin toive, että opetuksessa hyödynnettäisiin enemmän vuorovaikutusmahdollisuuksia jakamalla asiantuntijuutta. Asiantuntijuutta jaettaisiin niin eri puolilta maailmaa tulevien opiskelijoiden kokemusmaailmaa ja asiantuntijuutta hyväksikäyttäen kuin suomalaisten opiskelijoiden, opettajien ja muiden toimijoiden kokemusmaailmaa ja asiantuntijuutta jakamalla.

Oppimisympäristön paikalliseen ulottuvuuteen sisältyy myös se, että opinnoissa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia formaalin ja non- ja informaalin oppimisympäristön tuomia mahdollisuuksia. Opiskelijat kokivat hyväksi mahdollisuuden, myös vaihto-opiskelun lisäksi, kerätä ja siirtää opintopisteitä muissa yliopistoissa suoritetuista opinnoista. Lisäksi opiskelijatoiminta, myös kansallinen, sai haastateltavilta kiitosta. Opiskelun ja oppimisen kannalta koettiin hyväksi myös Turun (ja laajemmin koko Suomenkin) tarjoamat hyvät harrastusmahdollisuudet ja puitteet erilaisille aktiviteetille. Varjopuoleksi haastateltavat totesivat sen, että suomalaisten opiskelijoiden tai muiden toimijoiden osallistaminen ja osallistuminen oli puutteellista ja siten esimerkiksi kotikansainvälisyyttä ei hyödynnetty täysimääräisesti.

Didaktinen oppimisympäristö, mikä sisältää pedagogiikan, koettiin edistävän yleisesti oppijan oppimista ja ylläpitävän motivaatiota. Ilmapiiri on kannustava, opetus sallii virheet ja kyseenalaistamisen ja opettajilla on opetettava substanssi hallussa. Kritiikkiä opiskelijat antoivat siitä, että osa opettajista oli kiireisiä eikä heillä tuntunut olevan yleensäkin kovin suurta motivaatiota opetustaan kohden. Opiskelijat olisivat kaivaneet myös palautetta enemmän: nyt sitä annettiin yleisesti opiskelijoiden haastattelujen mukaan vain kurssin lopussa, joten väli- ja vertaispalautteen pedagogista ulottuvuutta ei hyödynnetty.

Kaiken kaikkiaan haastateltujen maksuvelvoitteisten kansainvälisten opiskelijoiden tulkinnat ja kokemukset Turun yliopiston oppimisympäristön suhteen olivat positiivisia, joskin myös kohennettavaa löytyi. Seuraavaksi esitän koko tutkimukseen perustuvan pohdinnan ja johtopäätökset kansainvälisten opiskelijoiden kuvailuista heistä itsestään oppijoina, heidän opiskeluorientaatiosta, -tyyleistä ja -strategioista sekä näkemyksistä Turun yliopiston oppimisympäristöstä ja myös sen kehittämisestä. Lisäksi esitän jatkotutkimusehdotuksia.

6. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa on annettu fenomenologisen haastattelututkimuksen viitekehyksen mukaisesti seitsemälle Turun yliopiston maksuvelvoitteiselle kansainväliselle opiskelijalle *ääni* koskien oppimisympäristöä ja erityisesti Turun yliopiston oppimisympäristöä. Viime vuosina onkin korostettu sitä, että opiskelijoiden kokemusmaailmaa tulisi hyödyttää aiempaa enemmän opetuksen ja oppimisympäristön kehittämisessä (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013).

Tästä lähtöasemasta käsin tutkimuksen yhtenä keskeisenä lähtökohtana onkin ollut se, että kansainväliset opiskelijat omaavat monipuolisesti asiantuntijuutta, jota kannatta tutkia: heidän kokemusmaailmasta nouseva tieto ja tulkinnat antavat arvokasta tietoa niin kansainvälisen opetuksen järjestämisestä ja oppimisympäristön kehittämistä ajatellen, mitä varmasti Turun yliopiston, ja yleisemminkin suomalaisten korkeakoulujen, kannattaa kuunnella ja jakaa.

Tutkimuksen päätavoitteena on ollut nostaa esille opiskelijoiden tulkintoja siitä, millaiseksi he näkevät itsensä oppijoina, oman oppimistyylinsä ja siitä millaisia oppimisen muotoja he itse käyttävät ja hyödyntävät opiskelussaan. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miksi haastateltavat olivat valinneet Suomen, ja erityisesti Turun yliopiston, opiskelupaikakseen. Kolmanneksi tavoitteena oli avata sitä, mistä haastateltavat näkevät hyvän oppimisympäristön rakentuvan ja millaiseksi he tulkitsivat oman kokemuksensa perusteella Turun yliopiston oppimisympäristön. Edellä on eri teemakokonaisuuksien (alalukujen) lopuksi esitetty niihin liittyvät koontiasetelmat. Seuraavaksi vielä kerätään erillinen kokoava asetelma, mistä ilmenee kansainvälisten opiskelijoiden haastatteluista nouseva kokonaistulkinta. Asetelmaan ei ole liitetty enää opiskelijoiden tulkintaa Turun yliopiston oppimisympäristön vahvuuksista ja kritiikin kohteista, koska tätä käsitellään luvun 5.2.3 lopussa jo hyvin laajasti.

Asetelma (taulukko 6) pitää sisällään jokaisesta teema-alueesta keskeisimmät tulkinnat. Asetelman osiossa 1 kuvataan, millaisin perustein opiskelijat olivat valinneet Suomen, ja erityisesti Turun yliopiston, opiskelupaikakseen ja millaisia ongelmia he olivat kokeneet tähän liittyen (luku 5.2.1). Asetelman osiossa 2 kuvataan puolestaan sitä, millaiseksi opiskelijat kuvasivat opskeluorientaationsa, oppimistyylinsä ja opiskelumuotojensa yleiskuvan (luku 5.2.2). Asetelman osioissa 3 on kuvattu yleisluontoisesti se, mitä tekijöitä opiskelijat pitivät tärkeinä oppimista tukevassa oppimisympäristössä (luku 5.2.3). Toisin sanoen, asetelman osiossa 3 esitetään

yhteenvedon se, minkälaiseksi opiskelijat kokemustensa pohjalta tulkitivat Turun yliopiston oppimisympäristön vahvuudet taulukossa 5 (s. 102-103) olevan asetelman mukaan.

Taulukko 6. Kansainvälisten opiskelijoiden haastatteluista nouseva kokonaistulkinta.

<p>1. Opiskelupaikan valintojen perusteet:</p> <p>* Suomen koulutuksen maine, opiskelustipendin saaminen ja valitun yliopiston tarjoamat opiskelumahdollisuudet</p>	<p>ja ongelmakohtat:</p> <p>* opiskelun rahoitukseen ja maahantulon byrokraatiaan liittyvät ongelmat</p>
<p>2. Kansainvälisten opiskelijoiden opiskeluorientaation ja -muotojen yleispiirteet:</p> <p>* omasivat hyvät opiskelun ja oppimisen metakognitiiviset valmiudet ja kyvyt - aktiivinen ja refleктоivat suhde opiskeluun ja omaan oppimiseen</p> <p>* olivat opiskeluorientoituneita</p> <p>* hyödynsivät monenlaisia oppimistyylejä- ja oppimismuotoja</p>	
<p>3. Oppimista tukevan oppimisympäristön ominaispiirteitä viiden oppimisympäristön ulottuvuuden suhteen:</p>	
<p>* didaktinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - innostavat ja kannustavat opetusjärjestelyt - monipuolisten opetusmuotojen käyttö - avoimuuteen, keskustelemaan ja kriittisyyteen kannustavat opetuskäytännöt - opetushenkilöstön asiantuntevuus ja ystävällisyys - ei-osallistumispakkoa - tenttikäytännöt (uusintamahdollisuudet) <p>* fyysinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - oppimista ja opetusta tukevat fyysiset fasiliteetit ja palvelut - hyvät kirjastopalvelut, ruokapalvelut yms. 	<p>* sosiaalinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - monisuuntaiset vuorovaikutussuhteet <p>* teknologinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - monipuolinen tieto- ja viestintätekniisten välineiden hyödyntäminen <p>* paikallinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - monipuoliset opetusjärjestelyt, sekä non- ja informaalin oppimisympäristön hyödyntäminen

Haastateltujen kansainvälisten maksuvelvoitteisten opiskelijoiden päätös tulla opiskelemaan Turun yliopistoon oli ollut kaikille merkittävä. Heillä oli tavoitteena myös valmistua suunnitellussa aikataulussa. Opiskelijoiden päätökseen tulla Suomeen ja Turun yliopistoon vaikuttivat Suomen koulutuksen maine ja Turun yliopiston tarjoamat tutkinnot sekä stipendit ym. rahoitukset. Kun tarkastellaan haastateltavien valintaperusteita, voidaan tulkita, että tähän liittyvää päätöksentekoprosessia on ohjannut yksilön rationaalinen valinta: rationaalisessa päätöksenteossa keskeisellä sijalla ovat valintakohtetta koskevat tiedot, joiden avulla yksilö tuntee ja uskoo saavuttavansa parhaan mahdollisen (optimaalisen) lopputuloksen (Elster 1989, 21, 24–25, 28).

Yhtenä vaikutteena tulla opiskelemaan Suomeen oli Suomen hyvä koulutusmaine: positiivinen ennakkokuva korkeatasoisesta opetuksesta ja avoimesta, itsenäisestä oppimisympäristöstä, joten Suomen maine erilaisten opiskelijoiden keskuudessa on valintaa edistävä. Ongelmakohtien, kuten opetusmenetelmien ja suomalaisten vaikean lähestyttävyyden, kehittämisessä ei ole varsinaisesti 2000-luvulla tullut muutosta yliopistopedagogiikan opetuksen kehittämisestä tai hallitusohjelmista huolimatta (Garam 2001; Kokko ym. 2020, 11).

Toisissakin tutkimuksissa, kuten Garamin & Korkkalan (2013) ja ISB:n (2017), on havaittu tämä sama Suomen positiivisen koulutusmaineen ennakkokuvan ja opiskelijoiden saamien opiskelustipendien myöntämisen merkitys. Spesifin yliopiston valinnan primaariksi tekijäksi nousi siis yliopiston tarjoamat opiskelumahdollisuudet. Sen sijaan 2000-luvun alussa esimerkiksi Hietaluoman (2001) vaihto-opiskelijoille tekemässä tutkimuksessa tämän Suomen positiivisen koulutusmaineen ei nähty vaikuttaneen Suomeen tulon syyksi. Toki Hietaluoman tutkimus on tehty 20 vuotta sitten ja tutkimuksen kohderyhmäkin on toinen, mutta Suomen koulutusmaamaineen lisääntyminen viime vuosikymmeninä on Suomen kannalta jatkossakin tärkeää ja siksi Suomen pitäisi huolehtia siitä, että maan koulutusjärjestelmästä välittyy ulkomaille mahdollisimman positiivinen kuva. Tätä kuvaa välittävät myös täällä opiskelivat kansainväliset opiskelijat. Ei siis senkään vuoksi ole yhdentekevää, millainen kuva heille jää täällä vietetystä ajasta ja heidän saamasta opetuksesta.

Opiskelupaikan valintaan haastateltavilla oli vaikuttanut merkittävästi myös opintoihin liittyvien stipendien saaminen. Monet haastateltavat kokivat tähän liittyvien haasteiden olleen suhteellisen suuria. Myös maahantuloon ja opiskelun aloittamiseen liittyvä byrokratia sai osalta haastateltavista kritiikkiä. Maahantulobyrokratia johtuu suurelta osalta siitä, että he tulivat EU/ETA -maiden ulkopuolelta. Monet (5/7) olivat saaneet stipendin opiskelujaan varten. Ilman tätä heillä ei olisikaan ollut mahdollista opiskella Turussa. Stipendin vaikutus on kuitenkin kaksinainen. Tämä tuli esiin myös haastatteluissa. Stipendi vapauttaa lukukausimaksusta, mutta samalla sen ehdot rajoittavat maisteriohjelman etujen hyödyntämistä, kuten yliopistovaihtomahdollisuutta. Yliopiston näkökulmasta stipendin ehdot haastavat opiskelijat valmistumaan määräajassa, mutta haastateltavat kuvasivat ongelmiksi valmistumisen näkökulmasta muun muassa kurssien aikatauluja, tuen vähyyttä, informaation puutetta ja käyttäjäepäystävällisiä verkkoalustoja (didaktista ja teknologista oppimisympäristöä). Opiskelijalla on vastuu omasta oppimisesta ja samalla valinnanvapaus opinnoissa, mutta tavoitteiden saavuttamiseksi ja opiskelumotivaation ylläpitämiseksi opettajan osuus olisi olla kiinnostuksen ja motivaation herättäjä ja oikea-aikaisen tuen antaja. Tutkimuksessa

tulikin esille, että osa haastatelluista oli aikaisempien opiskelujensa ja erilaisten oppimisympäristöjen takia tottumattomia itseohjautuvaan opiskeluun ilman palautetta, mikä olisi otettava huomioon heidän opetuksessaan ja tutoroinnissaan. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 132; Korhonen 2007, 9; Murtonen 2017b, 165.)

2000-luvun tutkimuksissa esiin tulleita vaihto-opiskelijoiden vastauksia valintaan vaikuttavista tekijöistä olivat tunnettavuus teknologisesta osaamisesta (Kinnunen, 2003b) ja tunnetut brändit, kuten Nokia, Marimekko ym. (Taajamon, 2005), mitkä esiintyivät myös näiden maksuvelvoitteisten kuvailuissa. Harjoittelijoiden vastaukset Aallon, Garamin & Rissasen tutkimuksessa (2002) olivat samassa linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa, koska heille oli Suomi ollut myös ensisijainen valinta. Neljän kuukauden harjoittelu ei vastaa kahden vuoden tutkintoon johtavaa maksullista opiskelua, mutta kokemusten kuvailut ovat silti samassa linjassa tämän tutkimuksen kanssa. Harjoittelijoiden maavalinta oli rationaalinen: faktoihin ja mielikuviin perustuva valinta, jossa korkeat odotukset koskivat työkuultuuria, teknologiaa, asumista ja vapaa-aikaa.

Yksi keino, jolla auttaa kansainvälisiä opiskelijoita kotiutumaan yliopistoon, on tutortoiminta. Tähän vain yksi haastateltavista antoi palautetta, joka oli negatiivinen ja liittyi Turussa tapahtuneeseen huonoon tulovastaanottoon ja nettiyhteyden puutteeseen. Niin tuotteen osalta kuin ihmisten kohtaamisessa ensivaikutelma on tärkeä, joten tutortoimintaan olisi panostettava, koska tässäkin tapauksessa haastateltava sen muisti ja kuvaili. Kukaan ei kuvaillut positiivisia tutorkohtaamisia. ISB (2014) tutkimuksessa tulovastaanottoa kuvaili noin 20 prosenttia vastanneista epätydyttäväksi, mikä tarkoittaa, että noin joka viides vastanneista koki negatiivisia tunteita opiskelupaikkakunnalle saapuessaan ja ISB (2016) havainnoi entisestään, miten tärkeäksi internetyhteyden saaminen välittömästi saavuttaessa on muodostunut opiskelijoille. Muuta negatiivista palautetta tässä tutkimuksessa sai työläiden maahantulomuodollisuuksien lisäksi maiden välisten opintolainasopimusten puute, mutta nämä esimerkit ovat Maahanmuuttovirastosta, ulkoministeriöstä ym. johtuvia ongelmia, joita Turun yliopistossa ei pystytä ratkaisemaan. (International Student Barometer 2014, 22; Fakta Express 6A/2018, 3.)

Opiskelijoiden opiskelustrategioiden ja -motivaation valossa Turun yliopisto näyttää saaneen opiskelijoikseen erittäin hyviä, itsenäisiä ja motivoituneita kansainvälisiä maksuvelvoitteisia opiskelijoita (ks. luku 5.2. ja edellä oleva taulukko 6). Opiskelijat olivat hyvin tietoisia omista opiskelutyyleistään ja tiedon monipuolisen prosessoinnin tärkeydestä. Useimmilla heistä tuntui olevan kyky joustavasti valita ja vaihtaa tarpeen tullen oppimistyylien ja -muotojen välillä.

Yleensäkin heillä tuntui olevan aktiivinen ja refleктоiva suhde opiskeluun: he kykenivät refleктоimaan omaa oppimistaan monipuolisesti, he olivat tietoisia oppimistyyleistään sekä tunnistivat omia oppimaan oppimisen (metakognition) taitoja. Lisäksi he käyttivät monipuolisesti hyväksi erilaisia oppimismuotoja. Syvällistä oppimisorientaatiota kuvasi haastateltavien kuvaukset heidän omista aktiivisista vapaa-ajantoiminnoistaan, vaikkakin kontaktit suomalaisiin olivat heidän mielestään liian vähäisiä.

Haastatteluissa tuli myös esille, että opiskelijat ovat kokeneita hyödyntämään erilaisia opiskelustrategioita monipuolisesti oman elämäntilanteensa, mielenkiintonsa ja orientaationsa mukaisesti, mikä on erinomaista, sillä opiskelustrategia riippuu oppijan taustasta ja erilaiset oppimisstrategiat eivät ole pysyviä ominaisuuksia, vaan voivat vaihdella tilanteen, tehtävän ja ympäristön mukaan. Haastateltavien toimintaan on vaikuttanut ne lähtökohdat, tiedot ja kokemukset, joiden perusteella he tietoisesti tai tiedostamatta ovat perustaneet käsityksensä, mitä ympäristö vaatii, sallii tai mahdollistaa tietyssä toiminnossa. (Säljö 2004, 129; Aducate 2020.) Haastateltavien ollessa tietoisia omista oppimis- ja toimintatavoistaan, he pystyvät hyödyntämään kaikkia oppimistyylejä, vaikka oppijan oma mielikuva ja käsitys oppimisesta olisikin oppimista vaikeuttavaa. Tällöin oppija tiedostaa, että hyödyntämällä kaikkia oppimistyylejä, hän voi omien vahvuuksien lisäksi soveltaa ei-vahvuuksiaan oppimisprosessissa. Haastatteluissa tuli esiin esimerkiksi, että haastateltava kuvasi, miten suomen kielen opinnoissa voidaan hyödyntää pelillisyyttä. Pelillisuus on tässä teknologista sekä toimijuutta että oppimista, näkö- ja kuuloaistin, käsin kirjoittamisen ja rytmin (auditiivisen, visuaalisen, kinesteettisen ja taktilisen oppimistyylin) lisänä.

Kaiken kaikkiaan haastateltavat omasivat korkean opiskeluorientaation. Opiskeluorientaatiolla tarkoitan tässä käytännön opiskelun lisäksi oppijan suhtautumista opiskeluun, johon sisältyy opiskeluun liittyvien henkilökohtaisten tavoitteiden asettelun lisäksi tähän liittyviä motivaationaalisia, asenteellisia ja aikomuksellisia tekijöitä sekä myös odotuksia (Tynjälä 1999). Opiskelijoiden korkeaa opiskeluorientaatiota selittänee osaksi sekin, että haastateltavat olivat kaikki maksuvelvoitteisia EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleita opiskelijoita. Valintaa suorittaessaan heidän on pitänyt pohtia tavoitteitaan ja miten ne saavutetaan jo ennen Suomeen tuloa. Tätä tulosta ei voi varsinaisesti verrata muihin tutkimuksiin, koska nämä seitsemän opiskelijaa kuuluvat siihen ensimmäiseen maksuvelvoitteisten ryhmään, joka aloitti Suomessa 1.8.2017 jälkeen opintonsa.

Oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavat formaalin oppimisympäristön tarjoaman opetuksen ja virikkeiden lisäksi jokaisen opiskelijan elämäntilanne (situaatio), joka Rauhalan (2014) mukaan on

yksilön suhde maailmaan, jossa hän elää, ja kuten teoriassakin jo todettiin, on aina ainutkertainen. Situaatio jaetaan ideaalisiin ja konkreettisiin komponentteihin ja osaan sen komponenteista ei voi vaikuttaa, mutta opiskelupaikkaan, ajanhallintaan, ystäviin ja harrastuksiin voi. Ja kuten edellä on tullut esille, haastateltavat ovat valinneet itse Turun yliopiston kaikista maailman yliopistoista ja pystyvät vaikuttamaan omaan elämänhallintaan kampeuksella ja sen ulkopuolella. Hyvä elämänhallinta edellyttää monipuolisia yleisluonteisia taitoja ja riittävää teknistä osaamista. Yksilön on sovellettava tietojaan ja taitojaan ja reflektoitava osaamistaan. Prosessissa auttaa positiivinen asenne ja motivaatio, mutta myös sinnikkyys ja peräänantamattomuus. (Ruohotie 2000, 40–43.) Tiedot, taidot, kokemukset ja asenteet rakentuvat useissa erilaisissa ympäristöissä, kuten yliopistolla, kotona, kavereiden kanssa, harrastuksissa ja kerhoissa (Rajala ym. 2010, 14).

Tämän luvun alussa olevassa asetelmassa (ks. taulukko 6) esitetään tiivistetysti haastateltavien esille nostamia oppimista tukevia oppimisympäristön piirteitä (ks. myös luku 5.2.3). Haastateltavien mukaan oppimista tukevalle oppimisympäristölle on tärkeää: avoin ilmapiiri, monisuuntainen vuorovaikutteisuus sekä yleisesti monipuoliset, innostavat ja kannustavat opetusjärjestelyt sekä joustavat opetusmuodot. Tällaisen opetusympäristön keskeinen rakennusaine on opetushenkilöstön asiantuntijuus ja ystävällisyys. Edellä olevat piirteet liittyvät ennen kaikkea opetuksen yleiseen, didaktiseen, puoleen. Oppimista tukevalle oppimisympäristölle on myös tärkeää, että oppimista ja opetusta tukevat fyysiset fasiliteetit ja palvelut (kirjastopalvelut, ruokapalvelut yms.) ovat ajanmukaisia ja kunnossa. Kun opetuksessa hyödynnetään teknologista ulottuvuutta, on tärkeää, että silloin myös oppilailta itsellään on käytössä monipuoliset tekniset välineet. Lisäksi osa haastateltavista korosti, että monipuolisessa opetuksessa ja oppimisympäristössä hyödynnetään myös mahdollisuuksien mukaan non- ja informaalia oppimista tukevia aktiviteetteja ja paikallista oppimisympäristöä. Haastateltavat kuvailivat monipuolisesti elämäänsä ja harrastuksiaan Turussa ja osa heistä koki jopa opinto-ohjelman ulkopuolisen opiskelun rentouttavana. Oppimisympäristö motivoi myös harrastusten kautta ja haastateltavat kuvailivat ruokalassa syömistä ystävien kanssa, kirjastossa, museoissa ja kaupassa käyntejä ja erikoisesti liikunnallista toimintaa, kuten luonnossa kävelyä, tanssia ja uimista. Yksi haastateltavista kuvaili erilaisen ulkonäön olevan etu, kun muut tietävät, ettei ole suomalainen.

Haastateltavien tulkinnoista piirtyvät oppimista tukevat oppimisympäristön elementit ovat pitkälti samoja kuin oppimisympäristötutkimuksissa ja -kirjallisuudessa yleisesti esitetyt tekijät (ks. Laine 2001, 28, Rauste-von Wright ym. 2003, 57, 62–65, Entwistle & Peterson 2004, 407–413, 418–425;

Hounsell & Hounsell 2007, 94–100; Manninen ym. 2007, 36–37, 69–73; Rajala ym. 2010, 13–14; Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013; Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut 2019).

Haastateltavien mukaan Turun yliopiston oppimisympäristö täytti suurelta osin hyvän oppimisympäristön kriteerit, kuten sivuilla 102–103 olevasta asetelmasta (taulukko 5) ilmenee. Toki haastateltavat nostivat myös kehittämiskohteita lukuun ottamatta fyysisen oppimisympäristön ulottuvuutta. Osa tästä kritiikistä kohdistui opetuksen pedagogiseen puoleen, kuten liian vähäiseen palautteeseen, ja siihen, etteivät kaikki opettajat tuntuneet arvostavan kovinkaan korkealle opetustyötään sekä siihen, että kursseissa oli liian paljon päällekkäisyyttä. Lisäksi kritiikkiä sai osakseen se, että asiantuntijuuden jakaminen opetuksessa sekä oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyö oli vähäistä. Yleensäkin opetuksessa olisi toivottu hyödynnettävän nykyistä enemmän kotikansainvälistymistä. Toisin sanoin, opetuksessa ei hyödynnetty haastateltavien mukaan erilaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia riittävästi. Kansainvälisten opiskelijoiden integroiminen opistokokonaisuuksiin kotimaisten opiskelijoiden kanssa myös ehkäisisi (kansainvälisen tutkimuksen mukaan) kansainvälisten opiskelijoiden ryhmäytymistä kulttuuri- ja kielitaustan vaikutuksesta pienryhmiin (Kallo & Mikkilä-Erdmann 2017, 311). Kansainväliset maksuvelvoitteiset opiskelijat, kuten muutkin kansainväliset opiskelijat, tuovat mukanaan asiantuntemusta, jota he myös jakavat mielellään. Tätä heidän mukanaan tuomaa kulttuurista ja muuta pääomaa tulisikin hyödyttää entistä enemmän yliopisto-opetuksessa. Kaiken kaikkiaan Turun yliopiston voi katsoa saaneen hyvin motivoituneita maksuvelvoitteisia opiskelijoita koulutusohjelmiinsa.

Kansainväliset opiskelijat mainitsivat suomalaisen oppimisympäristön vaativan totuttelua. Itseohjautuvuus, tekemällä oppiminen, informaation etsintä ja itsenäinen työskentely ilman palautetta vaati uudelleen orientoitumista ja totuttelua. Turun yliopiston lehtorit Anne Laiho ja Annukka Jauhiainen sekä professori Arto Jauhiainen (2017, 273–275) kuvaavat akateemisen työn monimuotoisuutta ja opettajuuden identiteetti-ongelmaa: käyttäkö energian ja ajan opettamiseen vai tutkimiseen. Tutkimuksissa on tullut esiin, että identifioituminen tapahtuu omaan tieteenalaan ja tutkimukseen eikä niinkään opettamiseen. Tämä sama ongelma tuli myös esiin haastatteluissa ja ehdotuksessa, että koulutetut opettajat opettaisivat ja tutkijat esittelisivät tutkimuksiaan esimerkiksi seminaareissa.

Opetushenkilökuntaa koskevat kuvaukset, niin positiiviset kuin kriittiset, jäivät suhteellisen vähäisiksi. Vaikka tutkittavat pääasiassa kuvasivat opetusta hyväksi ja opettajia asiantuntijoiksi, he kokivat, kuten edelläkin jo todettiin, että opettajien ja opiskelijoiden potentiaalista asiantuntemusta

(jaettua asiantuntijuutta) ei ole hyödynnetty riittävästi oppimisympäristössä. Kansainväliset opiskelijat ovat tämän tutkimuksen mukaan aktiivisia ja siten yliopiston kannalta tavoiteltavia opiskelijoita, jotka kuvailivat kehittäneensä muun muassa teknologista ympäristöä (alustat) ja sosiaalista ympäristöä (kansallinen opiskelijatoiminta) ja olisivat halunneet enemmän kontakteja suomalaisten kanssa. Tämä tulos on linjassa myös ISB tutkimusten kanssa (Faktaa Express 6A/2018, 4). Haastateltavat ehdottivat opintosuunnitelman ulkopuolisten (akateemisten) keskusteluryhmien kokoontumisia, tutustumiskäyntejä yrityksiin ja oppilaitoksiin Turun ympäristössä. Lisäksi heitä kiinnosti opiskelukaverien opiskelu- ja työkokemukset. Jakamalla opetus- ja opiskelukokemuksia yliopistoista, työpaikoilta ja muista oppilaitoksista pystyttäisiin oppimisessa hyödyntämään myös kotikansainväistymistä. Erään haastateltavan ehdottamia (vapaaehtoisia) ylimääräisiä tapaamisia (ajatusten vaihtoa) voisi laittaa ohjelmaan, jotta oppilaat voisivat varata näille aikaa. Näihin ajatusten vaihtoa ja asiantuntijuuden jakamista edistäviin tilaisuuksiin voisi ottaa mukaan myös yliopiston ulkopuolisia tahoja. Monikulttuurisia kursseja kansainvälisille opiskelijoille sitä vastoin ei koettu tarpeellisenä, sillä useimmat olivat lähtöisin monikulttuurisista yhteiskunnista.

Opetuksen monipuolisuus ja opiskelijoiden huomioon ottaminen on kaikessa yliopisto-opetuksessa keskeistä. Muun muassa D. Christopher Brooks (2012) huomioi tutkimuksensa perusteella luentomaisen opetuksen kehittämiseen liittyen, miten muutokset fyysisessä oppimisympäristössä sosiaalisen ja teknologisen oppimisympäristön avulla parantavat oppimistuloksia. Tätä tutkimusta tulkiten, monotoniset luennot, joista tässä tutkimuksessa osa haastateltavista luennoitsijoita kritisoivat, saattavat vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen. Mikä saattaa selittää opiskelijoiden ns. muistamattomuuden, kuten yksi haastatelluista kuvaili, että ”kursseilla on paljon puhuttu, mutta en muista paljoa, mitä on puhuttu”. Jostain syystä oppimista ei siis tapahtunut. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kuvaillut, että luennoitsijoiden kielitaito olisi syynä tylsyyteen, joten esimerkiksi elävöittämällä luentoa, oppimisprosessia olisi mahdollista piristää ja siten ylläpitää oppijoiden motivaatiota. Vaikka näissä haastatteluissa opettajien haluttomuus ja innottomuus koettiin ongelmaksi, siitä huolimatta haastateltavat olivat tyytyväisiä opettajien substanssiosaamiseen, joten panostamalla opetukseen oppijalähtöisesti, innostamalla ja motivoimalla sekä opettajia että oppilaita, voisi ongelmiin löytyä helposti ratkaisuja. Haastateltavien kuvailema ratkaisu olemalla poissa näiltä luennoilta, joilla ei ole osallistumispakkoa, ei ole sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta ihanteellinen eikä didaktisesti, sillä oppilailta jää epäselvien asioiden välittömän selvittämisen mahdollisuus käyttämättä, vaikkakin kysymyksiä voi kysyä sähköpostilla.

Osa haastateltavien esittämästä kritiikistä liittyi opettajien asenteisiin opetusta kohtaan ja osa pedagogisiin ratkaisuihin. Erilaisille opiskelijoille, myös kansainvälisille opiskelijoille, erilaiset opetus- ja oppimistavat sopivat toisia paremmin. Muutenkin ero oppijoiden aikaisemman ja Turun yliopiston oppimisympäristön kanssa olisi vaatinut joidenkin oppilaiden kuvauksen mukaan, ainakin pro gradun osalta, ohjatumpaa tukea. Joidenkin opettajien aikataulut ja palauteantot kuvattiin puutteellisena, vaikka nämä kuuluvat yliopiston säännöissä säädeltyjen asioiden piiriin. Voidaankin kysyä, että tavoittaako tämä kritiikki kohderyhmän. Toiset tutkijat suhtautuvat opiskelijoiden palautteeseen ilmeisesti vähän varauksella. Muun muassa Anne Laiho, Annukka Jauhiainen & Arto Jauhiainen (2017, 272) katsovat opiskelijapalautteiden, joissa painottuu uudenlainen kansainvälisen koulutuspolitiikan korostama asiakkuusnäkökulma, pitävän sisällään myös negatiivisia piirteitä: pahimmillaan tämä voi heidän mukaansa vaikuttaa negatiivisesti opettajien pedagogiikkaan tuomalla siihen koulutusviennin ja globaalin talouden kautta myytävät opetuspaketit (maisteriohjelmat), joita kurssiarvioissa arvioidaan asiakastyytyväisyyskyselyjen avulla. Turun yliopiston erikoissuunnittelija Matti Lappalainen (2017, 217–218) myös kehottaa suhtautumaan opiskelijapalautteisiin varauksella heidän erilaisten tavoitteidensa ja opiskeluorientaationsa takia. Lappalaisen mukaan opiskelijat eivät ole kykeneviä arvioimaan itselleen tehokkainta opiskelutapaa ja nimettömiä palautteita ei voi yhdistää kurssiarvosanoihin. Tosin hän samassa julkaisussa huomioi, että vastapalautteella (informaatiolla, millaista palautetta on tullut ja mitä tiedolla tehdään) osoitetaan opiskelijoille, että heidän palautettaan arvostetaan ja sen avulla kehitetään opetusta.

Palautepelko ei ole uusi ilmiö, sillä professori Esa Poikela (2003, 97–98) kirjoitti jo vuonna 2003 nimettömän kritiikin riskistä opettajan kannalta, jos oppilas haluaa kritisoida opettajaa ankarasti. Kuitenkin mielestäni opiskelijoiden kritiikille ja kehittämideoille on syytä olla herkkä. Onhan tämän koko tutkimuksenkin peruslähtökohta se, että jokainen opiskelija on omaan kokemusmaailmaansa perustuen oman oppimisensa ja myös saamansa opetuksen asiantuntija. Kun kyse on kansainvälisestä opetuksesta, joka on vielä suhteellisen uusi ilmiö suomalaisessa yliopistossa, olisi sekä opiskelijan että myös opettajan siedettävä omaa ja muiden keskeneräisyyttä ja motivaatiotasojen vaihtelua oppimisprosessissa ja koko oppimisympäristössä. Yliopisto-opettajillekin voi tulla yllätyksenä opettamisen vaativuus, ettei oma asiantuntijuus riitä, vaan oppimaan ohjaaminen vaatii pedagogista osaamista ja opettamisen lisäksi jaksamista myös oman tutkimuksen tekemiseen, sen rahoituksen hankintaan, tieteenalan seurantaan ja johonkin hallinnolliseen asiaan. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 147–148; Wagner 2002, 432–435; Laiho ym. 2017, 266–269; Seuri & Vartiainen 2018, 123, 126–129.)

Kuten edellä didaktisen oppimisympäristön yhteydessä (ks. luku 5.2.3.1) esitettiin, Nummenmaa ym. (2006, 136) ehdottivat asiantuntijoille (opettajille) ammatillisen kasvun portfolioita, joka kuvaisi asiantuntijoiden ydinalueiden kehitystä ja saavutettuja kompetensseja. Suomessa puhutaan akateemisen työn kolmiyhteydestä: tutkimus, opetus ja hallinto. 1990-luvulta lähtien näiden kolmen perustehtävän painoarvo on keskittynyt tutkimukseen, vaikka ajankäyttö painottuu opetukseen ja hallintoon. Korkeakoulutuksen valtion rahoitusosuuden pienentyessä tutkimuksen on hankittava rahoitusta ulkopuolisilta, yksityisiltä rahoittajilta ja kilpailu rahoituksesta on kireä. Lisäksi opetushenkilökuntaa ei ole palkattu samassa suhteessa mitä opiskelijamäärien lisääntynyt sisäänotto olisi edellyttänyt. Tämä on johtanut byrokratian lisääntymiseen ja sen seurauksena henkilökunnan töiden määrän kasvamiseen rahoitushakemusten ym. töiden lisääntyessä. (Rinne ym. 2012, 66, 70–78.) Kuitenkin kaikkien yliopistossa työskentelevien tulisi muistaa, että opetustyö on tutkimuksen ohessa toinen yliopistojen perustehtävistä. Tämänkin kehittämiseen tulisi löytyä energiaa, intoa ja aikaa.

Erilaiset opetusmuodot vaikuttavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen oppimisympäristössä ja erikoisesti teknologialla on myös tämän tutkimuksen mukaan suuri vaikutus oppimiseen, opetukseen ja opiskeluun. Kansainvälisten opiskelijoiden merkitys myös teknologisen ja sosiaalisen oppimisympäristön kehittämisessä tuli ilmi näissä haastatteluissa, kuten edellä on mainittu. Huomion arvoista on myös se, kun ohjaaminen ja opetus tapahtuvat aina jossain laajemmassa kontekstissa ja noudattaa yhteiskunnan tapoja, perinteitä ja koulutuspolitiikkaa, että myös piilo-opetussuunnitelman vaikutusta olisi syytä tarkkailla erilaisista kulttuureista tulevien oppilaiden kohdalla ja suunnitella, mitä tehdä, jos jokin toiminta on epätoivottua. (Kansanen 2004, 32–44, 50; Niemi 2006, 84–86; Murtonen 2017a, 79–80.) Toimijuuden siirtyessä virtuaaliseksi yliopistoissa, didaktisen ulottuvuuden tulisi ottaa huomioon kansainvälisten opiskelijoiden opetuksen, opiskelun ja oppimisen tarpeet sekä myös mahdollisimman monipuolisen englanninkielisen fyysisen, sosiaalisen, paikallisen ja teknologisen oppimisympäristön tukemaan oppimista. (Barron 2006; Manninen ym. 2007, 36–37; Rajala ym. 2010, 14–15.)

2000-luvun tutkimuksissa on tullut esiin niin positiivisia vetovoimatekijöitä kuin kehittämiskohteita, mutta näiden haastattelujen perusteella nousee esiin, että tutkimusten johtopäätöksiä ja niistä johdettuja kehittämissuhteita ei olla hyödynnetty ja tarvittavia muutoksia toteutettu riittävässä määrin (ks. Kokko ym. 2020). Joten toivottavaa olisikin, että tässä tutkimuksessa opiskelijoille annettu *ääni* johtaisi ymmärrykseen, mitä opiskelijat kokevat, esimerkiksi syy ja seuraus -suhteen, jotta ongelmat olisivat helpommin ratkaistavissa, kun ne on sanoitettu eikä vain tilastoitu.

Kaiken kaikkiaan Turun yliopiston oppimisympäristö sai maksuvelvoitteisilta kansainvälisiltä opiskelijoilta positiivisen arvion. Tässä suhteessa voidaan olla kaikin puolin tyytyväisiä, vaikka kehittämistäkin tällä saralla on vielä paljon.

Muutamia lisähuomioita ja ehdotelmia

Osa haastatelluista halusi jäädä valmistumisen jälkeen Suomeen töihin, mikä on koulutuspoliittisesti ihanteellinen tavoite. Nämä haastateltavat panostivat suomen kielen opiskeluun, mutta kokivat Suomeen töihin jäämisen ongelmalliseksi kielitaitovaatimusten ja myös opinto-ohjauksen puutteen takia. Yksi haastateltavista, joka sai stipendin vasta toisena vuotena, työskenteli opintojensa ohessa ja yksi suoritti työharjoittelun omassa maassaan. Näitä kahta opiskelijaa haastatteleamalla voisi tiedustella heidän valintoihinsa vaikuttavia syitä ja työkokemuksia. Heiltä saatua tietoa voisi hyödyntää esimerkiksi kysymyksessä, millä tekijöillä voidaan vaikuttaa, jotta opiskelijat suorittaisivat työharjoittelun Suomessa tai jotta he jäisivät Suomeen töihin valmistuttuaan (ks. yksilön rationaalinen valinta). Tästä saadulla tiedolla voisi kehittää prosesseja ja saada opiskelijoita kiinnittymään Suomeen ja jäämään Suomeen töihin. Suomen kielen jatko-opinnot verkossa (esimerkiksi YouTuben välityksellä) voisi olla yksi ratkaisu tähän. Tällöin voisi missä tahansa maailmalla jatkaa opiskelua ja Suomeen kiinnittymistä, kun opetuksen sisältö ei olisi enää sidoksissa fyysiseen paikkaan. Alumniin sitouttamisella myös Suomesta lähdön jälkeen saattaisi olla positiivisia koulutus- ja työvoimapolitiittisia vaikutuksia.

Koulutusviennin näkökulmasta lukukausimaksut ovat tavoiteltavia, sillä niiden avulla korkeakoulut keräävät rahoitusta toiminnalleen. Mutta oppimisympäristön kannalta korkeat maksut ja vähäinen stipendien määrä ei välttämättä ole etu, jos EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleilta peritty lukukausimaksu ehkäisee hyvien opiskelijoiden hakeutumisen Suomen korkeakouluihin. Näistäkin haastatelluista opiskelijoista kaikki saivat stipendin maisteriopintojensa toisena vuotena. Uusia rahoitus- ja yhteistyömalleja olisikin koko ajan etsittävä. Yksi haastatelluista mainitsi kanadalaisen Mitacs -järjestön esimerkiksi yhteistyötoiminnasta ja tällaista vastaavaa ja mahdollisesti merkittävää tietoa saattaa kansainvälisillä opiskelijoilla olla jaettavana oppimisympäristön ja rahoituksen kehittämiseksi.

Koulutusviennissä kilpailuedun saavuttaminen vaatii organisaation eriytymisen (differentioitumisen) ja tuntemisen, mitä asiakas haluaa ja näihin asiakkaan tarpeisiin vastaamalla saavutetaan menestys (Ruohotie 2000, 47). Näiden elämänhallintaan liittyvien vastausten perusteella voi päätellä, että

Turun yliopiston oppimisympäristössä edullisten liikuntavaihtoehtojen, tuetun ruokailun ja luonnon avulla saavutetaan etua, joita markkinoimalla voidaan erottaa maailmanmarkkinoilla. Emme voi vaikuttaa niihin tekijöihin, mitkä työntävät (push) opiskelijoita opiskelemaan heidän oman maansa ulkopuolelle, mutta voimme vaikuttaa niihin vetovoimatekijöihin (pull), joiden avulla he valitsevat Suomen ja Turun yliopiston (Taajamo 2005, 38).

Haastattelujen perusteella, opetuksessa ei ilmeisesti olla esitelty Turun yliopiston monipuolista toimintaa, eikä näin ollen hyödynnetty koulutuksien markkinointia tai houkuteltu opiskelijoita esimerkiksi jatkamaan tohtoriohjelmassa. Haastateltavat eivät kuvailleet esimerkiksi Turun yliopiston yrittäjyyskasvatusta, Monelle-klinikkaopetusta ja moniammatillista toimintaympäristöä, eikä Brahea-keskuksen projekteja, niin alueellisia kuin kansainvälisiä. Kukaan ei myöskään maininnut namibialaisten opettajakoulutusta Raumalla. Markkinoinnin näkökulmasta näiden toimintojen mainostamatta jättämisessä on menetetty tilaisuus samoin kuin edellä mainittu kanadalainen Mitacs -järjestön yhteistyötoiminta esimerkkinä menetetyistä tiedonkeräämisen ja -vaihdon mahdollisuuksista.

Taito integroitua ja oppia käyttämään ympäristön tuomia haasteita ongelmanratkaisussa uudessa ympäristössä on oppimisen näkökulmasta keskeistä. Opettajan (asiantuntijan) työn sisältäessä älyllisen, sosiaalisen ja emotionaalisen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, tulisi hänen tukea aiemmin opitun siirtämistä (transfer) uuteen tietoon ja osaamiseen. Samanaikaisesti kansainväliset oppilaat voivat myös haastaa opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden. Tällaisessa oppimisprosessissa korostuu tiedon valikoinnin, tulkinnan ja ymmärtämisen merkitys ja ymmärretäänkö informaatio, kuten opetettavat käsitteet (concepts), samoin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan suositella opetuksessa käytettävien käsitteiden selventämistä kansainvälisten opiskelijoiden kanssa, sillä eri koulutusalueilta tulleet opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä käsitteitä samoin. Oppimisen tapahtuessa jaetun asiantuntijuuden kautta, myös opettaja oppii opettajan roolissa. Asiantuntijuudella ei ole loppua, vaan se on jatkuva oppimisprosessi, jossa haastetaan omat rajat (uusissa tilanteissa) ja toimitaan omien kykyjen ylärajalla sekä reflektoidaan omaa toimintaa ja uutta tietoa. Kansainvälisillä opiskelijoilla saattaa olla tietoa ja taitoa, mitä jaetun asiantuntijuuden kannalta olisi hyödyllistä niin opettajille kuin muille opiskelijoille, kuten lähdekirjallisuuden monipuolistuminen. Lisäksi, oppimista ei tapahdu vain koulutuksen aikana, vaan oppiminen jatkuu oppilaana olon jälkeen elinikäisenä oppimisena. (Heiskanen 1999, 30–31; Tynjälä 1999, 160–162; Rauste-von Wright ym. 2003, 50–56; Kansanen 2004, 54–55, 81; Välijärvi 2006, 21; Korhonen & Koivisto 2007, 59–67; Murtonen 2017a. 64.)

Didaktisen oppimisympäristön vaikuttaessa kaikkeen opettajien olisi suotavaa nähdä sen ja muun muassa sosiaalinen oppimisympäristön positiivinen vaikutus kommunikaatioon, oppimiseen, jaettuun asiantuntijuuteen ja osaamiseen, sillä positiiviset oppimisympäristökokemukset johtavat opiskelijoita syväsuuntautuneeseen opiskelutapaan ja myös opettajia oppimislähtöisempään lähestymistapaan (Veermans & Murtonen 2017, 348–349, 362).

Tutkimuksen luotettavuus ja merkittävyys pohdintaan

Päättäessäni toteuttaa tutkimukseni puolistrukturoituna teemahaastatteluna, mietin ennalta, miten kysymykset toimisivat haastattelun ja keskustelun perusrunkona. Haastattelun toteutin avoimena, jotta tilanteessa nouseville uusille avauksille ja tarkastelujen täsmennyksille jäisi tilaa. Puolistrukturoidun haastattelun mallille on ominaista ennalta suunnitellun ja täysin avoimen haastattelun lähestymistavan yhdistyminen. Siinä hyödynnetään ikään kuin molempien haastattelumenetelmien parhaita ominaisuuksia ja ideana on, että haastattelijan ja haastateltavan suhde muodostuu aktiiviseksi, kun tutkija kuuntelee aktiivisesti, mitä haastateltava sanoo. Haastattelutilanteessa minulla oli mahdollista kysyä kysymyksiä eri järjestyksessä tai tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä. Lisäksi myös haastateltavien oli mahdollista kuvailla ajatuksiaan monipuolisemmin ja avoimemmin tässä puolistrukturoidussa haastattelutilanteessa kuin täysin strukturoidussa haastattelussa olisi ollut mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 8, 35–42; Ahonen 1996, 138; Freebody 2003.)

Tähän teemahaastatteluun valmistauduin tutustumalla alustavasti ilmiöön, kuten pohtimalla ilmiön tärkeitä rakenteita, osia, kokonaisuuksia ja prosesseja sekä tutustumalla aikaisempiin tutkimuksiin niin Turun yliopistossa tehtyihin kuin kansallisiin (ks. CIMO) ja kansainvälisiin (ks. ISB). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta minun on pystyttävä perustelemaan tutkimukseni luotettavuus, vaikka teemahaastattelun toistaminen samoin tuloksin ei välttämättä onnistu siitäkään huolimatta, että sama haastattelija toistaisi haastattelun samalla tavalla, sillä teemahaastattelutilanne on aina ainutlaatuinen. Tutkimuksessa tavoitteeni oli korostaa nimen omaa tutkittavien elämysmaailmaa ja heidän määrittelemiään tilanteita sekä tuoda heidän *ääni* kuuluviin (ei haastattelijan). (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Tutkimusaineistoni analyysi perustuu soveltavasti fenomenologiaan. Se ei täytä tutkimusaineiston lähtökohdista ankaran fenomenologisen tutkimuksen periaatetta, mutta tämän tiedostaen olen pyrkinyt koko ajan soveltamaan metodia siten, että teemahaastattelulla toteutettu tutkimusaineiston

keruu ja tulosten analysointi pystyttiin toteuttamaan fenomenologisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. (Varto 1992, 111–116; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Yksilökohtaisen merkitysverkoston koin merkittäväksi haastateltaville opiskelijoille, koska he ensinnäkin vapaaehtoisesti osallistuivat haastatteluun ja kuvailivat kokemuksiaan, ja toiseksi, koska tutkijana kuuntelin heitä ja olin kiinnostunut heidän kokemuksistaan. Analyysin, joka on tulososassa esitetty, edetessä näistä yksityisistä merkitysverkostoista muodostui yleinen merkitysverkosto, joka ei käsitteellisesti kata kaikkia yksilökohtaisia merkitysverkostoja, mutta niistä johtamani yleinen merkitysverkosto on tutkimuksen edetessä tarkentunut mielekkääksi ja on minun (tukijan) mielestä eettisesti ja luotettavasti toteutettu ja ilmiön kannalta merkityksellinen. Lisäksi olen kykyjeni mukaan systemaattisesti ja vastuullisesti avannut prosessia niin, että lukijakin kykenee seuraamaan eri haastateltavien vastausketjua ja miten haastatteluista muodostui ensin yksilökohtaisia merkitysverkostoja ja sitten niistä muodostui yleinen merkitysverkosto (Perttula 1995a, 183–184).

On muistettava, että kansainväliset opiskelijat refleктоivat tässä tutkimuksessa Turun yliopiston oppimisympäristöä omista arvosidonnaisista näkökulmista, joita ovat muun muassa inhimilliset, sosiaaliset ja poliittiset näkökulmat. Yliopiston kehittämisen kannalta nämä reflektoinnit ovat arvokasta tietoa, jota olisi kerättävä ja jaettava koko yliopiston käyttöön pohjaksi kehitysehdotuksille. Tämän tutkimuksen tulkintojen yleistettävyyttä rajoittaa sen lisäksi, että tässä tutkimuksessa haastateltiin vain seitsemää kansainvälistä opiskelijaa, se, että opiskelijat tulkitsevat yliopiston oppimisympäristöä subjektiivisten kokemusten ja tulkintojen pohjalta. Näin ollen, opetussisältöjä, niiden merkityksiä, vaatimuksia ja arviointeja tulkitaan useista erilaisista ns. maantieteellisistä näkökulmista, mikä olisi huomioitava näiden eri tulkintojen keskinäisessä ymmärtämisessä. Sopeutuminen uuteen oppimisympäristöön saattaa aiheuttaa opiskelijoiden ja oppimisympäristön välille jännitteitä: joko rakentavia (positiivisia) tai tuhoisia (negatiivisia). Rakentavat jännitteet kehittävät uusia taitoja sopeutumiseen, motivoitumiseen, luomaan ja saavuttamaan opiskelutavoitteita sekä saavuttamaan myös asiantuntijuuden. Tuhoiset jännitteet sitä vastoin estävät tämän kehityksen tai jopa aiheuttavat taantumista. Hyvä oppimisympäristö haastaa, joten sellaisen aikaansaamiseksi olisi kyettävä luomaan optimaalinen, rakentava jännite oppimisympäristön ja opiskelijan välille. Yksi keino tällaisen oppimisympäristön kehittämiseksi on opettajan ja oppilaan välinen avoin keskustelu ja oppijalähtöisyys. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002a, 56–58.)

Tässä tutkimuksessa ei käsitelty opetuksen suunnittelua ja opettajien näkökulmaa, vaikka oppijakeskeisyys olikin keskiössä ja osalla haastateltavista opettajatausta, vaan tässä lähestyttiin

ilmiötä maksuvelvoitteisten oppilaiden näkökulmasta. Jatkotutkimukseksi ehdottaisin, että tutkittaisiin vastaavia maksuvelvoitteisia EU/ETA -maiden ulkopuolelta tulleita opiskelijoita kaikista Suomen yliopistoista, jotta saataisiin näkyväksi muidenkin yliopistojen oppimisympäristöt. Hyödyllistä voisi olla tutkia myös niitä opiskelijoita, jotka saivat opiskelupaikan Suomessa, mutta valitsivat jonkun toisen maan. Näissäkin haastateltavissa oli opiskelijoita, joille tarjottiin opiskelupaikkaa useassa suomalaisessa yliopistossa, mikä saattaa vääristää tilastoja ja antaa kuvan korkeammasta hakijamäärästä ja hyväksytyistä opiskelijoista kuin mitä todellisuudessa oli.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan mielestäni hyödyntää oppimiseen saattamisessa ja yliopistopedagogiikan koulutuksen kehittämisessä. Laajempaa näkökulmaa toisi edellä ehdottamani koko Suomen maksuvelvoitteisten kansainvälisten opiskelijoiden haastattelemine ja näiden tutkimusten tulosten johtamana parhaiden käytäntöjen maanlaajuinen hyödyntäminen.

Lähteet ja kirjallisuus

- Aalto, P., Garam, I ja Rissanen, J. 2002. Try Finland. Views and Experiences of Finland by International Trainees. 1/2002. CIMO. Viitattu 24.1.2019:
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15457_Try_Finland_.pdf.
- Aducate 2020. Oppimisorientaatio. Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 1.2.2020:
<https://www.uef.fi/fi/web/aducate/oppimisstrategiat>.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Viitattu 19.9.2019: <https://docplayer.fi/231014-Oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto-satu-aksovaara-irmeli-maunonen-eskelinen-ammattillinen-opettajakorkeakoulu.html>.
- Annala J., Lindén J. & Ihonen M. 2014. Yliopistopedagogiikan opinnot Tampereen yliopistossa. Yliopistopedagogiikka 1/2014. Viitattu 24.1.2019:
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/13/yliopistopedagogiikan-opinnot-tampereen-yliopistossa/>.
- Anttila, E. 2019. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Erilaisia käsityksiä motivaatiosta. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Viitattu 3.1.2019: <https://disco.teak.fi/anttila/7-3-erilaisia-kasityksia-motivaatiosta/>.
- Atjonen, P. 2008. Miksi kasvattaja ja kasvatustieteilijä tarvitsevat etiikkaa? Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran Kasvatusalan tutkimuksia, 113–142.
- Barron, B. 2006. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193–224.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge, 1966. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bradbeer, C., Mahat, M., Byers, T. & Imms, W. 2019. A Systematic Review of the Effects of Innovative Learning Environments on Teacher Mind Frames. Melbourne University of Melbourne. Technical Report 5 / 2019. Viitattu 18.2.2020: https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/233535/ILETC_TR5_Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Brooks, D. C. 2011. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*. 42(5), 719–726.
- Brooks, D. C. 2012. Space and Consequences: The Impact of Different Formal Learning Spaces on Instructor and Student Behavior. *Journal of Learning Spaces* Volume 1, Number 2. Viitattu 19.9.2019: <http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/285>.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre. Viitattu 1.2.2020: <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education 6. painos. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research methods in education 8. painos. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Dagens Juridik 2014. Amerikansk student kräver 180 000 av svenska staten för undermålig högskoleutbildning. Viitattu 24.1.2019: <http://www.dagensjuridik.se/2014/03/student-kraver-tillbaka-180-000-av-staten-bristande-utbildning-ombud-ger-oss-inte-i-forsta-t>.

Education at a Glance 2000. OECD indicators. Paris: OECD, Sivuston osoite: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487.

Education at a Glance 2005. OECD indicators. Paris: OECD. Sivuston osoite: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487.

Education at a Glance 2010. OECD indicators. Paris: OECD. Sivuston osoite: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487.

Education at a Glance 2015. OECD indicators. Paris: OECD. Sivuston osoite: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487.

Education at a Glance 2018. OECD indicators. Paris: OECD. Sivuston osoite: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487.

EHEA 2014. Bologna Process - European Higher Education Area. Viitattu 04.04.2016: <http://www.ehea.info/>.

Elster, J. 1989. Nuts and bolts for the social sciences. Cambridge: Cambridge University press. Viitattu 27.4.2020: [http://epistemh.pbworks.com/f/C+\(2\).+Elster+Nuts+and+Bolts.pdf](http://epistemh.pbworks.com/f/C+(2).+Elster+Nuts+and+Bolts.pdf).

Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. 2004. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. International Journal of Educational Research, 41, 407–428.

Entwistle, N., & Ramsden, P. 1983. Understanding student learning. London: Croom Helm.

EUR-Lex 2015. Bolognan prosessi: eurooppalaisen korkeakoulutusalueen perustaminen. Viitattu 8.11.2019: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>.

EUR-Lex 2017. EU:n uusi korkeakoulutus suunnitelma. Europa. Viitattu 10.7.2019: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=legisum:4301062>.

European Commission. 2018. Flash Barometer 466. Brief note. The European Education Area. April 2018 Viitattu: 10.7.2019:
<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/survey/getsurveydetail/instruments/fl ash/surveyky/2186>.

Euroopan komissio 2019. Korkeakoulupolitiikka. Viitattu 10.7.2019:
https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_fi.

European Communities 2000. A Memorandum on Lifelong Learning. Viitattu 28.1.2019:
<https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>.

Faktaa Express 4A/2014: Mitä tiedämme ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden taloudellisista vaikutuksista? Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Julkaisu Faktaa 4A/2014 Viitattu 10.11.2014:
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/53795_20.10_Express4A_14.pdf.

Faktaa Express 6A/2018. Mikä toi Suomeen, millaista opiskelu täällä on? International Student Barometer -kysely korkeakoulujen ulkomaalaisille tutkinto-opiskelijoille. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Julkaisu Faktaa Express 6A/2018. Helsinki: Opetushallitus.

Faktaa Express 9A/2018: Tilastoja ulkomaalaisista tutkinto-opiskelijoista Suomen korkeakouluissa 2017. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Julkaisu Faktaa Express 9A/2018. Helsinki: Opetushallitus.

Finlex 2014. Hallituksen esitykset. HE 308/2014. Viitattu 27.10.2015:
<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140308>.

Finlex 2017. Laki yliopistolain muuttamisesta (940/2017).

FinnWayLearning 2019. Verkkosivut. Viitattu 12.7.2019: <http://www.finnwaylearning.fi/>.

Freebody, P. 2003. Qualitative Research in Education: Interaction and Practice. London: Sage.

Garam, I. 2001. My Finland. Selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksista suomalaisissa korkeakouluissa. 5/2001. CIMO. Viitattu 24.1.2019:
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15449_My_Finland.pdf.

Garam, I. 2013. Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2012. Tietoa ja tilastoja -raportit 3/2013. CIMO. Viitattu 24.1.2019:
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29926_Kansainvalinen_liikkuvuus_korkeakouluissa_2012a.pdf.

Garam, I. & Korkala, S. 2013. Mitä tilastot kertovat kansainvälisestä opiskelijaliikkuvuudesta Suomessa. Faktaa. Tietoa ja tilastoja 1A/2013. CIMO Viitattu 24.1.2019:
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

Garam, I. 2015. Teemana ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Mitä tiedämme tilastojen ja tutkimusten perusteella? Taustamuistio. CIMO. Viitattu 25.1.2019: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/78226_Teemana_ulkomaalaiset_tutkinto-opiskelijat_paivitetty12_2015.pdf.

Geng, S., Law, K.M.Y- & Niu, B. 2019. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* volume 16, Article number: 17. Viitattu 15.10.2019: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0147-0>.

Goman, J. & Perttula, J. 1999. Mitä on oppiminen ja kuinka sitä voidaan keittää? *Kasvatus* 30 (2), 109–119.

Hakala 2020. PS1. Peda.net. Viitattu 2.4.2020: <https://peda.net/p/Sampo%20Hakala/ps1>.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. (6. uudistettu painos). Porvoo: WSOY.

Hallamaa, J. & Lötjönen, S. 2002. Suomalainen tiedeyhteisö ja tutkimusetiikka. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 372–383.

Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi. Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 25–47.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus Sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

Helle, T. & Ruoho I. 2003. Kaksiportainen tutkinto ja yliopistopedagogiikka. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampereen yliopisto Press, 18–24.

Helsingin yliopisto 2018. Puheenvuoro. Kirsti Lonka: Koulutus nosti Suomen köyhyydestä, ja vain jatkuva kehittäminen pitää sen maailman huipulla. Viitattu 9.11.2019: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/kirsti-lonka-koulutus-nosti-suomen-koyhyydesta-ja-vain-jatkuva-kehittaminen-pitaa-sen-maailman-huipulla>.

Helsingin yliopisto 2019. Puheenvuoro. Salla Jokela: Tulevaisuuden haasteet ovat monimutkaisia: niiden ratkaisemiseen tarvitaan yhteistyötä ja uudenlaista oppimista. Viitattu 9.11.2019: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/salla-jokela-tulevaisuuden-haasteet-ovat-monimutkaisia-niiden-ratkaisemiseen-tarvitaan-yhteistyota-ja-uudenlaista-oppimista>.

Hietaluoma, H. 2001. Why Finland. Selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden hakeutumisesta suomalaisiin korkeakouluihin. 3/2001. CIMO. Viitattu 24.1.2019: <https://docplayer.fi/2323597-3-2001-hanna-hietaluoma-why-finland-selvitys-ulkomaisten-vaihto-opiskelijoiden-hakeutumisesta-suomalaisiin-korkeakouluihin.html>.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, L. 1988. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, L. 1995. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, L. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hodson D. 2003. Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25:6. London: Routledge, 645–670.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muu-toksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus: Helsinki, 79–95.
- Hounsell, D. & Hounsell, J 2007. Teaching-Learning Environments in Contemporary Mass Higher Education. Teoksessa: N. Entwistle & P. Tomlinson (toim.) *Student Learning and University Teaching British Journal of Education Psychology. Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends. Number 4.* Leicester: The British Psychological Society, 91–111.
- Husserl, E. 2017. Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta: Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan. Suomentanut M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Institute of International Education 2018. IIE 100 Announcements. Number of International Students in the United States Reaches New High of 1.09 Million. Viitattu 14.7.2019: <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2018/11/2018-11-13-Number-of-International-Students-Reaches-New-High>.
- International Student Barometer 2014. Survey in Finnish higher education institutions. Autumn 2014. Viitattu 26.12.2019: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/89922_isb_summary_of_responses.pdf.
- Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46 (8/9), 416 – 423.
- Kallo, J.& Mikkikä-Erdmann, M: 2017 Opettajana kansainvälistyvässä yliopistossa. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet.* Tampere: Vastapaino Oy, 301–317.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karvonen, E. 2013. Yliopistoja muovataan Shanghaiin listan ehdoilla. *Acatiimi* 1/2013. Viitattu 24.1.2019: http://www.acatiimi.fi/1_2013/01_13_12.php.
- Kaunonen, M. & Korhonen, V. 2001. Oppimisympäristön rakentuminen verkko-opinnoissa. Teoksessa E. Pokela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista.* Tampere: Juvenes Print Oy, 82–97.

Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 187–212.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

Kilja, P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kinnunen, T. 2003a. If I can find a good job after graduation, I may stay. Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Occasional Paper 2B/2003. Viitattu 25.1.2019: http://cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15454_t.opiskelijoiden_integroituminen_op.pdf.

Kinnunen, T. 2003b. If I can find a good job after graduation, I may stay. Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Occasional Paper 2B/2003. Viitattu 25.1.2019: <https://slideplayer.fi/slide/2950668/>.

Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteidenlaitos. Julkaisusarja B: N:o 13, 91–106.

Kokko, T., Spens, K., Aholainen, R., Hakala, J., Hokkanen, Holmström, S., Lundin, K., Lähdeniemi, S., Paakkanen, I. ja Tiina Vihma-Purovaara, T. 2020. Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjausten 2017–2025 seuranta ja kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:14. Helsinki. Viitattu 5.5.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-709-3>.

Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 10. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.

Korhonen, V. 2007. Korkeakoulutus pedagogisen kehittämisen kontekstina. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Juvenis Print, 9–22.

Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Juvenis Print, 59–77.

Krokkfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Formaalin koulutyön ja informaalin oppimisen rajapinnoilla. Teoksessa R. Smeds, L. Krokkfors, A. Staffans & H. Ruokamo 2010. InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: SimLab, 63–70.

- Laiho, A, Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. 2017. Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino Oy, 261–277.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksenuudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 2003:25. Viitattu 9.7.2019:
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80473/opm25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino Oy, 196–224.
- Latomaa, T. 2011. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 17–88.
- Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 163–194.
- Leimu, K. (2004). Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. 2002a. Oppimisympäristöt. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Porvoo, 54–66.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2002b. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Porvoo, 253–267.
- Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. 2008. Yliopistopedagogiikka tutkimusintensiivisessä yliopistossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari, & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset: professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia; Vol. 40. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 93–102.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Porvoo, 117–138.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Opetushallitus.

- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1991. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4.laitos. Helsinki: International Methelp.
- Michell, N. 2016. Universities around the world offer tuition in English. BBC News. Business. Viitattu 30.03.2016: <http://www.bbc.com/news/business-35429233>.
- Murtonen, M. 2017a. Käsitteet ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino Oy, 63–82.
- Murtonen, M. 2017b. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino Oy, 153–177.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2014. Yliopistopedagogiset opinnot Turun yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka* 1/2014 Viitattu 24.1.2019: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistopedagogiset-opinnot-turun-yliopistossa/>.
- Murtonen, M. & Salmento, H. 2016. UTUPS – Turun yliopiston digitaalinen oppimiskäytäntö henkilökunnan ja jatko-opiskelijoiden yliopistopedagogisen asiantuntijuuden kehittämiseen. *Yliopistopedagogiikka* 2/2016 Viitattu 24.1.2019: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2016/12/22/utups-turun-yliopiston-digitaalinen-oppimiskäytäntö-henkilökunnan-ja-jatko-opiskelijoiden-yliopistopedagogisen-asiantuntijuuden-kehittämiseen/>.
- Mykleburst, J.P. 2017. Court rules that half of US student’s fee must be repaid. *University World News. Global Edition*. Viitattu 24.1.2019: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170407195704386>.
- Mykleburst, J.P. 2018. Court ruling backs rights of international students. *University World News. Global Edition*. Viitattu 24.1.2019: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180418111403354>.
- Nevgi, A., Kuhila, J. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY. Porvoo, 376–402.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY. Porvoo, 236–252.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 73–94.

Niskanen, S. 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 89–114.

Nummenmaa, A.R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa: A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 123–137.

Nurmi, J-L 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 5/2013. 548–554. Viitattu 28.12.2019: https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf

O'Mahony, P. 2016. US student wins three-year battle against Swedish college. Uutiset. The Local Sweden. 14.6.2016. Viitattu 29.2.2020: <https://www.thelocal.se/20160614/us-student-wins-three-year-battle-against-swedish-university>.

Opetushallitus 2018a. Tutkinto-opiskelu Suomesta ja Suomeen 2008–2017. Infografiikkaa opiskelijoiden kansainvälisestä liikkuvuudesta. Viitattu 13.4.2020: http://cimo.innofactor.com/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/166286_Tutkinto-opiskelu_Suomesta_ja_Suomeen_2008-2017_korkeakoulut.pdf.

Opetushallitus 2018b. Suomalainen koulutusvienti kasvaa vahvasti. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen mediatiedote. Viitattu 10.6.2019: https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/suomalainen_koulutusvienti_kasvaa_vahvasti.

Opetushallitus 2018c. Erasmus kouluissa. Viitattu 2.4.2020: http://cimo.innofactor.com/ohjelmat/erasmus_kouluissa.

Opetushallitus 2019a. Education Finland. Koulutusviennin arvo jo 310 miljoonaa. Viitattu 12.7.2019: https://www.oph.fi/koulutusvienti/103/0/koulutusviennin_arvo_jo_310_miljoonaa.

Opetushallitus 2019b. Oppimisympäristöjen kehittäminen. Opetushallitus. Ajankohtaista. Viitattu 3.1.2019: https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/oppimisymparistojen_kehittaminen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009. Opetusministeri Virkkunen: Koulutuksesta uusi ventiala. Tiedote. Viitattu 22.4.2015: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/11/Koulutusvienti.html>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset. Valtioneuvoston periaatepäätös. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11. Viitattu 24.4.2015: <http://www.minedu.fi/OPM/Sivukartta/sivukartta?lang=fi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto – ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:26.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Selvitysryhmän muistio. Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9. Viitattu 7.11.2014: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr09.pdf>.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun seuranta ja arviointi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:16.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a. Koulutusviennin tiekartta (2016–2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9. Viitattu 7.1.2019:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm9.pdf?lang=fi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Turun yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020. Viitattu 27.3.2020:
<https://minedu.fi/documents/1410845/3992594/Turun+yliopisto+sopimus+2017-2020>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Maailman osaavimmaksi kansaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisusarja 21/2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Jatkuvan oppimisen kehittäminen. Työryhmän väliraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19.
- Opetusministeriö 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2009:21.
- Peda.net 2016. Tutkimus luo suuntaviivat digiloikalle. Uutiskirje 1/2016. Viitattu 8.1.2020:
<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2016-1>.
- Peda.net 2019a. Oppiminen ja opiskelutekniikat. Viitattu 5.9.2019:
<https://peda.net/kankaanp%C3%A4%C3%A4/ky/oppiaineet/opinto-ohjaus/ojo>.
- Peda.net 2019b. Informaali oppiminen. Viitattu 5.9.2019:
<https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/informaali>.
- Peda.net 2019c. Oppijan itsearviointitaitojen kehittäminen ja toimijuuden tukeminen. Oppimisprosessi. Viitattu 28.1.2019:
<https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/omatila/oppimisprosessi-hallinta/prosessi>.
- Pedretti E. 1997. Septic tank crisis: a case study of science, technology and society education in an elementary school. *International Journal of Science Education*, 19:10. London: Routledge, 1211–1230.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti (SUFU).
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 39–47.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31(5), 428–442.
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 115–162.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 10.5.2020: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf.

Piipponen, T. 2012. Kansainväliset tutkinto-opiskelijat. Luentodiat 23.5.2012. ”Integraation haasteet ja mahdollisuudet – kaikkien vastuulla”. Korkeakoulujen kansainvälisten asioiden kevätpäivät Lahdessa 21. - 23.5.2012.

Piispa, M. 2006. Kvantitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Esimerkkinä naisiin kohdistuvan väkivallan kyselytutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikka Ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 141–160.

Pikkarainen, E. 2009. Kasvatossosiologia. Luentomateriaali. Oulun yliopisto. Viitattu 10.4.2020: <http://cc.oulu.fi/~epikkara/opetus/k-sos-lu.htm>.

Poikela, E. 2001. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita. Teoksesta E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 13–29.

Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä. Teoksesta E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 77–99. Viitattu 13.4.2020: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68270/opetusty%C3%B6_tieto_ja_oppimisymp%C4r%C3%A4rist%C3%B6n%202003.pdf?sequence=1.

Poikela, E. & Öystilä, S. 2003. Yliopisto-opetuksen käytäntöjä tutkimassa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.). Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampereen yliopisto Press, 11–17.

Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 11–31.

QS World University Rankings 2018. Top universities. Viitattu 24.1.2019: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>.

Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V. Krokfors, L. ja Lipponen L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Opetushallituksen Raportit ja selvitykset 2010:3. Helsinki.

Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2009. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Reinikainen, P. 2005. Ongelmanratkaisutaidot uutena alueena. Teoksessa P. Kupari & J. Välimäki (toim.) Osaamisen kestäväällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus Oy, 83–104.

- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Porvoo: WSOY, 140–170.
- Rinne, R. Haltia, N., Nori, N. & Jauhiainen, A. 2008. *Yliopisto porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteen seura.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H, Lehto, Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa: Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteen seura.
- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J. & Aro, M. 2012. *Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa: kahdeksan maan rehtorien näkemys*. *Kasvatus* 43 (5), 460–475.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68-78.
- Salovaara, H. 2004a. *Motivaatio oppimisessa. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintä tekniikan pedagogiseen käyttöön*. Suomen virtuaaliopisto. Viitattu 1.5.2020: http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/motivaatio.htm.
- Salovaara, H. 2004b. *Oppimisen taidot. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintä tekniikan pedagogiseen käyttöön*. Suomen virtuaaliyliopisto. Viitattu 3.2.2020: http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_5/verkko-oppimisen_taidot.htm.
- Scotson, M. 2018. *Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa*. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Rautarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76, 206–230.
- Seuri, A & Vartiainen, H. 2018. *Yliopistojen rahoitus, kannustimet ja rakennekehitys*. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* – 114. vsk. – 1/201. Viivattu 13.3.2020: https://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/wp-content/uploads/2018/03/KAK_1_2018_176x245_WEB-102-133.pdf
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. 2006. On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294.
- Study in UK 2019. *International Student Statistics in UK 2019*. Viitattu 14.7.2019: <https://www.studying-in-uk.org/international-student-statistics-in-uk/>.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Taajamo, M. 2005. *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Talib, M-T. & Lipponen P. 2008. Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksesta A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteen seura, 231–245.

Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. A. & Sairanen, H. 2016. Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Viitattu 28.9.2018.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79573/perusopetuksen%20oppimisymp%203%a4rist%203%b6jen%20digitalisaation%20nykytilanne.pdf?sequence=1>.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa - opettaja verkossa. Helsinki: Edita.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut 2019. Mitä toimintakyky on? Viitattu 19.5.2020:
<https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>.

Times Higher Education. World University Rankings 2019. Viitattu 24.1.2019:
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

Tuomi, J & Sarajärvi, A 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tuomi, J & Sarajärvi, A 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turun yliopiston verkkosivut 2017. Uutinen. Namibialaisten opettajankoulutus käynnistyi Raumalla. Viitattu 25.1.2019: <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/raumalla-opettajiksi-opiskelleet-namibialaiset-viimeistelevat-opintonsa>.

Turun yliopiston verkkosivut 2018. Uutinen. Raumalla opettajiksi opiskelleet namibialaiset viimeistelevät opintonsa Namibiassa – kandidiksi valmistuminen koittaa ensi syksynä. Viitattu 25.1.2019: <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/namibialaisten-opettajankoulutus-kaynnistyi-raumalla>.

Turun yliopiston verkkosivu 2020a. Yliopistopedagogiikan opinnot. Viitattu 27.3.2020:
<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opettajankoulutuslaitos/yliopistopedagogiikka/opinnot>.

Turun yliopiston verkkosivu 2020b. UNIPS. Becoming a teacher. Viitattu 27.3.2020:
<https://unips.fi/becoming-a-teacher/>.

Turun yliopiston verkkosivut 2020c. Yrittäjyysyliopisto. Viitattu 27.3.2020:
<http://www.yrittajyysyliopisto.fi/>.

Turun yliopiston verkkosivut 2020d. Kansainvälisyys opinnoissa. Viitattu 2.4.2020:
<https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/kansainvalisyys-opinnoissa>.

Turun yliopiston verkkosivu 2020e. International Bachelor's and Master's Degree Programmes at the University of Turku. Viitattu 2.4.2020: <https://www.utu.fi/en/study-at-utu/bachelors-and-masters-degree-programmes>.

Turun yliopiston verkkosivu 2020f. Kansainvälisyys opinnoissa. Viitattu 2.4.2020: <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/kansainvalisyys-opinnoissa>.

Turun yliopiston verkkosivu 2020g. International Bachelor's and Master's Degree Programmes at the University of Turku. Viitattu 2.1.2020: <https://www.utu.fi/en/study-at-utu/bachelors-and-masters-degree-programmes>.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunta Viitattu 28.3.2020: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
Ulkoministeriö 2019. Team Finland -toiminta ulkoministeriössä. Viitattu 12.7.2019: <https://um.fi/team-finland-toiminta>.

UNESCO 2017. Déchiffrer le code: l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM). Secteur de l'éducation. France: UNESCO. Viitattu 2.1.2019: <http://www.minedu.fi/euteemavuosi/Ajatuksia/manninen/?lang=fi>.

Valtioneuvosto 2018. Ratkaisujen Suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019. Valtioneuvoston julkaisusarja 27/2018.

Varpila, K. 2007. Seikkailua, urasuunnitelmia ja mahdollisuuksia - Ulkomaalaisena tutkinto-opiskelijana suomalaisessa yliopistossa. Pro gradu -tutkimus. Aikuiskasvatus. Kasvatustieteenlaitos. Tampereen yliopisto.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Veermans, M. & Murtonen, M. 2017 Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino Oy, 348–363.

Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359–384. Viitattu 7.2.2020: <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Vermunt-e-Vermetten-2004.-Patterns-in-Students-Learning.pdf#page=1&zoom=auto,-15,582>.

Vipunen 2019. Opetushallinnon tilastopalvelu. Sivuston osoite: <https://vipunen.fi/fi-fi>.

Vähämäki 2016. Ulkomaalaisopiskelijoiden lukukausimaksu Turussa vähintään 10 000 euroa. Yle Uutiset 4.2.2016. Viitattu 2.4.2020: <https://yle.fi/uutiset/3-8647627>.

Väljærvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljærvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä yliopisto, 9–26.

Välimaa, J. 2018. Opinteillä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle. University Press of Eastern Finland (UPEF).

Välimäki J. 2008. Bologna sopimus ja sen vaikutus suomalaiseen korkeakoululaitokseen. Teoksessa Kallioniemi A., Toom A., Ubani M., Linnansaari H. & Kumpulainen K. (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset = Cultivating humanity: education - values - new discoveries : professori Hannele Niemen juhlaKirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–67.

Wagner, M. 2002. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopiston kehittäjänä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Porvoo, 428–451.

Yliopistolaki 2009. Viitattu 10.5.2020: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>.

Yrittäjyysyliopisto.fi 2019. Lukuvuoden Intoa!-yrittäjyystekopalkinto Turun yliopiston Rauman kampuksen järjestämälle namibialaisten opettajankoulutukselle. Viitattu 2.4.2020: <https://www.yrittajyysyliopisto.fi/intoa-yrittajyystekopalkinto-rauman-kampuksen-namibialaisten-opettajankoulutukselle/>.

Liitteet

Liite 1

Liite 1. Tutkimuspyyntökirje

Dear student,

I am interested in **the experiences of the non-EU/EEC students** who studied at University of Turku during the period (starting 2017–2018) when Finnish Universities **claimed tuition fees**.

The purpose of my research is to receive honest and accurate information, (which will be treated with the highest confidentiality), of your **opinions of the learning environment** at the University of Turku and all the **experiences related to your stay** in Turku.

I strongly feel that it is important to the future students and to the staff of University of Turku scientifically study, what are the pros and cons, otherwise it is difficult to determine where the success lies and where the improvements are needed. Therefore, the information of your experiences is highly appreciated.

I study Sociology and Politics of Education on Master's Degree Programme, and I can, if required, email the summary of my findings in English.

I would be very happy if you could participate in my study, and am looking forward to your earliest response to my email address (below). We can also discuss about the practical issues e.g. by email, WhatsApp, Skype, Line.

Kind regards,

Ms. Teija Kourujärvi

tesako@utu.fi

Kysely, joka on luotu Webropol -kyselytyökalulla:

Liite 2. Pre questionnaire

Background

1. name
2. age
3. sex
4. nationality
5. degree before UTU
6. other info of studies if applicable
- 7 how do/did you finance your studies in Finland
8. where did you hear about UTU
9. In what order you rank your preferences of applying?

the course

UTU

Turku

Finland

10. Main reason(s) for applying
11. Where would you applied if not this one
12. How did your expectations meet
13. Describe your understanding of "learning environment"
14. what are the main differences in teaching practices/methods between your own institution and UTU
15. How would you describe your level of social interaction with local society and culture in general
16. How would you estimate the effect of your study period in Finland on the following areas of your personal development. (1 = poor, 6 = excellent) Write the number :-)

a) Learning the subject, I am studying

- b) Enhancing understanding of another country
- c) Gaining a new perspective towards home count
- d) Academic development
- e) Self-development
- f) Making new friends

17. When I began my studies in Finland, I expected that

18. Now that I am finishing my studies in Finland, I think that

Now that I am halfway through my study

19. For me Finland is

20. Any feedback is welcome

Liite 3. Haastateltavien yksilölliset profiilikuvat H1-H7:

Haastateltava 1 (H1)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

H1 valitsi tunnetun Fulbright stipendin ja sen ohjelmien perusteella hakemansa opiskelumaan ja ohjelman (programme). Ensisijaisesti hän haki ohjelman perusteella, mutta myös Suomen koulutuksen maine ja turvallisuus vaikuttivat valintaan. Lisäksi hän sai opiskeluihinsa Turun yliopiston kahden vuoden stipendin, josta hän oli varsin tyytyväinen.

Opiskelijan tulkintaa itsestään

H1 kuvaili itsensä puheliaksi introvertiksi ja motivoivansa itse itseään. Suomalaiset kämppekaverit hän kuvaili hiljaisiksi. Ystävät ovat yliopiston kautta, joten hän ei tunne muita suomalaisia eikä etenkin vanhempia ihmisiä. Kirjoja hän hankki kirjastosta tai vaihtoehtoisesti hän luki e-kirjoja tai kuunteli Podcastia. Hän kertoi rentoutuvansa kävelemällä, ei juoksemalla koska on liian kylmä, lukemalla, katsomalla televisiota ja kirjoittamalla kaunokirjallisuutta tai tarkemmin aloittamalla mutta ei lopettamalla niitä kertomuksia sekä tapaamalla ystäviä ja pitämällä yhteyttä perheeseen.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

H1:llä ei ollut varsinaisesti ennako-odotuksia koulutuksen osalta, mutta hän oli Fulbright orientaation perusteella tietoinen, että arviointi on ankarampi täällä. Hänen yllätyksekseen arvosanan viisi saaminen on ollut odotettua helpompaa. Tosin kaikki opettajat eivät anna hänen kokemuksensa mukaan lainkaan arvosanaa viittä arvioissaan. Sen, että suomalaiset opiskelijat hyväksyvät alhaiset arvosanat hän kokee hämmentävänä, koska hän on tottunut, että korkeita arvosanoja tavoitellaan ja saavutetaan. (The grading system is here like a little bit weird). Vaikka H1 ei varsinaisesti odottanut mitään, hän odotti kurssivalikoiman perusteella, opetukseen liittyen, enemmän vaihtoehtoisia kursseja, mutta niitä kaikkia ei järjestetty.

Oma opiskelutyyli ja -strategiat

H1 kertoi opiskelevansa mieluiten itsenäisesti lukemalla tai katsomalla YouTubea, sillä audiitiivinen opetus ei ylläpidä mielenkiintoa ilman visuaalista ärsykettä. Hän myös hyödyntää tekemällä oppimista. Akateemisen kehityksensä H1 koki samalaiseksi kuin se on ollut jo noin viisi vuotta, eikä

H1 ole huomannut eroa oppimistyyliissään, opiskelu- ja organisointitaidoissaan, jotka hän on oppinut jo lukiossa. Täällä oppimiskäyrä ei ole ollut yhtä jyrkkä kuin lukiossa.

Opiskelutyyliään H1 kuvasi ”viime hetken opiskeluksi.” Hänen opiskelunsa perustuu ennen kaikkea luentomateriaalien läpikäymiseen ja materiaalin kirjoittamiseen käsin paperille. Hän ei ole käyttänyt opintotukitoimia alun kurssisuunnittelu neuvonnan jälkeen, sillä hän on löytänyt Moodlen sivuilta riittävästi informaatioita, vaikka ei varsinaisesti pidä sekavasta (disorganised) Moodlesta. Hän ei myöskään ole hyödyntänyt vertaistukea. Hänen ei ole tarvinnut kysyä opettajilta kysymyksiä privaattisti, koska opiskeleminen on ollut helpompaa täällä, ”kuin vapaa-aikaa”. Hän piti yllättävänä, mutta hyvänä, että tentin saattoi uusia. Omaa työtään ja edistymistään H1 analysoi välillä liiankin vaativasti.

H1 totesi halun saada hyviä arvosanoja ja hyvän opintosuoritusotteen (transcript) olevan hänelle keskeisiä opiskelumotivaatiotekijöitä ja tärkeä jatko-opintojen (PhD) tai työpaikan haussa. Myös valmistuminen kahden vuoden määräajassa motivoi, koska silloin ei tarvitse maksaa kallista lukukausimaksua.

H1 koki teknologian tärkeäksi osaksi sekä opiskelua että vapaa-aikaa, joten omassa tietokoneessa muistin kapasiteetti ja pääsy etäpalvelimiin olivat tärkeitä ominaisuuksia. Tietokoneen käyttö oli runsasta ja vaikka hän koki sen olevan välttämätöntä, koki hän sen liiallisena kuin riippuvuutena ja ajan hän voisi viettää paremmin vaikkapa hänen harrastustensa parissa, kuten askartelun, leipomisen ja ruuanlaiton parissa. Älypuhelimien hän oli hankkinut vasta vuosi sitten ja totesi havainneensa sen käytön addiktoivan voiman.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

Turun yliopiston oppimisympäristön H1 kuvasi positiiviseksi, opettajat rennoiksi ja fasilititeetit hyväksi, mutta oppituntien keston hän toivoisi pidemmäksi ja vuorovaikutuksen tunneilla aktiivisemmaksi. H1 myös koki oppivansa tekemällä pro gradua ja työharjoittelussa.

Opettajat eivät kysy kysymyksiä ja oppilaat ovat hiljaa tunneilla, tämän H1 koki toimivan hyvin teorianopetuksessa ja opettajat antavat lisäinformaatiota, kuten linkkejä tai blogeja omaehtoista opiskelua varten, jos haluaa haastaa itsensä. H1 ei ollut myöskään kysynyt opettajilta kysymyksiä privaattisti. Hän olettikin, ettei tämä olisi ollut helppoa. Hän ei itse kuitenkaan ollut kokenut tarvetta

tähän, koska opiskeleminen on ollut helpompaa täällä: kuin vapaa-aikaa (it's like pastime studying). Osittain sen vuoksi, että kursseilla on yleensä vain yksi tentti lopussa.

Erona amerikkalaiseen opiskelusysteemiin hän mainitsi, että täällä ei ole läsnäolopakkoa ja yhtäläisyytenä että hänen omassa maassaan suositaan oman maanosan lähteitä samoin kuin täällä eurooppalaisia lähteitä.

Informaatiota aikatauluista, kuten tenteistä, H1:n mukaan ei aina ollut ollut riittävästi saatavana tai riittävän aikaisin, jotta omia suunnitelmia olisi voinut tehdä ajoissa. Aina ei opetuskaan ollut sujunut kuin olisi pitänyt, esimerkiksi H1:n ensimmäisenä lukuvuotena opettaja oli jopa jättänyt tulematta tunnille, koska hän erehtyi päivästä ja oppilaat odottivat tunnin luokassa.

H1 tiesi, että opettajien on tiettyssä ajassa arvioitava tentit. Hänen kokemuksensa mukaan kaikki opettajat eivät tästä säännöstä kuitenkaan välittäneet, toki yleisesti kylläkin. Yksi tällaisista viivyttävistä opettajista antoi myös enemmän tehtäviä kuin muut. Erilaiset aikataulu- ja arvosanojen julkaisuongelmat turhauttivat häntä. Muutenkin hän nosti useammankin kerran esille opettajien kommunikaatio-ongelmat. Opettajien puolustukseksi hän kuitenkin sanoi, että opettajat ovat miellyttäviä ihmisiä ja todennäköisesti olivat ylityöllistettyjä heidän omien tutkimustensa kanssa. H1 totesi olevansa kriittinen luonne ja kokee, että aina on tilaa kehittymiselle.

H1 ehdotti kurssin lopuksi nimetöntä kurssiarviointia, jotta myös oppilaiden mielipidettä kysyttäisiin ja opettajat sekä hallinto saisivat palautetta, joiden perusteella voisivat tehdä parannuksia ja palkita tai palkata hyviä opettajia. Hän epäili, että tällaista kyselyä ei täällä ole koskaan tehty.

Opetusteknologian H1 koki tärkeäksi osaksi sekä opiskelua että vapaa-aikaa. Tietokoneen käyttö on runsasta ja vaikka hän kokee sen olevan välttämätöntä, kokee hän sen liiallisena kuin riippuvuutena ja ajan hän voisi viettää paremmin vaikkapa hänen harrastustensa parissa, kuten askartelun, kirjallisuuden, leipomisen ja ruuanlaiton parissa.

H1 nosti esiin vielä sen, että hän koki hienoksi asiaksi, että yliopiston ruokalassa voi syödä edullisesti.

Haastateltava 2 (H2)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

Haastateltava H2 valitsi Turun yliopiston stipendin perusteella. Ensimmäisellä hakukerralla hän tulkitsi hakuprosessia väärin, joten hänellä ei ollut tarvittavia dokumentteja valmiina määräpäivään mennessä. Välivuoden hän hyödynsi parantamalla englanninkielen taitoaan sekä työskentelemällä opettajana. H2 ei työskennellyt kotipaikkakunnallaan, mikä osoitti hänen aasialaiseen taustaansa peilaten suurta motivoituneisuutta saavuttaa stipendi ja opiskelupaikka Turun yliopistossa. Stipendi oli hänelle kaikkein tärkein ehto opiskeluun Suomessa.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

H2:n tavoitteena on ymmärtää, ei vain suomalaista koulutusta vaan myös kansainvälistä koulutusta kansainvälisten opiskelijoiden avulla. Erona kansainvälisten opiskelijoiden välillä hän on kokenut esimerkiksi odotukset luennoista. Osa kansainvälisistä opiskelijoista ovat odottaneet jotain muuta luennoilta, mutta hän tulee kulttuurista, jossa opiskelijat eivät arvioi luentoja ja Suomessa hänen yllätyksekseen luentoja voi kritisoida ja jopa haastaa opettajien tiedot.

H2 kokee, stipendiohjelman tuovan omat paineet opiskeluun, opiskeluista on suoriuduttava. Keskeyttäminen ei ole vaihtoehto.

Opiskelijan tulkintaa itsestään ja oppimistyylistään

H2 näkee itsensä introverttina, joka oppii koko ajan formaalissa, non- ja informaalissa ympäristössä. Lisäksi hän kertoi nauttivansa työskentelystä yksin ja oppiessa uusia asioita koulutuksesta. Hän pyrkii ymmärtämään syy-seuraussuhteita, kuten suomalaisten korkea lukutaito, jota voidaan selittää kirjastopalveluilla. Parhaiten hän kokee motivoituvansa ja oppivansa tekemällä ja tämä oppimistyyli sopii itsenäiseen ohjelmointitaitojen kehittämiseen.

H2:n itsenäistä otetta opiskeluun ja oppimiseen kuvaa sekin, että hän jo nuoresta pitäen käyttänyt tietokonetta ja internetiä itseopiskeluvälineenä ja että hän kandidaatin tutkintoa suorittaessaan aloitti ohjelmointiopiskelut, joita hän jatkoi itsenäisesti. H2:n aktiivisuudesta ja itsenäisyydestä kertoo sekin, että välivuotensa aikana hän toimi opetustehtävissä. Tänä aikana hän kehitti oman tavan opettaa ohjelmointia pelien avulla ilman internetyhteyttä, jolloin laitteet olivat yhteydessä offline-tilassa. Älypuhelimia internet yhteyksillä pystyi hyödyntämään pienimuotoisten applikaatioiden ohjelmointien opiskelussa.

Itsenäisen opiskelun lisäksi hänen on kehitettävä kuuntelu- ja keskustelutaitojaan, joita tarvitaan esimiestehtävissä ja sosiaalisissa tilanteissa.

H2 kertoi rakastavansa oppimista ja katsoi oppimisen ja opiskelun kannalta tärkeäksi, että kykeni refleктоimaan omaa tekemistään ja oli valmis muuttamaan tarpeen tullen omia käytäntöjään ja opiskelutapojaan. Hän kuvaili metakognition: ajattelun muutokseksi ja ymmärrykseksi, että kehittyäkseen hänen on muutettava oppimistapojaan.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

H2 mieltää oppimisympäristöön liittyvän kaiken olennaisen, mikä johtaa saavuttamaan tavoitteen. Hän kuvaili oppimisympäristöä kattavasti sanoilla: library, physical and technical facilities, support, motivated people, interaction with people, student organisation, social media, pedagogy, child psychology, inquiry learning, lectures, etc. technology, pedagogy, psychology, physical, digital, social, encouragement. Hän näkee myös informaalisissa oppimisympäristössä hankkimansa kokemuksen tuoneen itselleen itsevarmuutta opiskeluun. H2 näkee opetuksen toimintana, pedagogian tietona ja motivaation tärkeänä sekä ymmärtää oppimisympäristön ja pedagogiikan yhteyden.

Vaikka H2 kuvaa itseään ”introvertiksi” opiskelijaksi, motivoi häntä oppimiseen myös oppimisympäristöön liittyvät sosiaaliset tekijät ja sosiaaliset suhteet. Turun yliopiston opetuksessa hän piti erityisesti siitä, että (akateemista) tutkimusta tuetaan, mikä johtaa nopeaan kehitykseen. Myös luennoitsijoiden avoin suhde opiskelijoiden kritiikkiin, esimerkiksi luennoilla esitettyä kohtaan, oli yllättynyt häntä. Hän koki voineensa jopa haastaa opettajien tiedon tietyissä asioissa. Samalla hän kuitenkin koki sen hämmentäväksi ajatukseksi, ettei ole vääriä vastauksia, vaikka ymmärsikin, että tällä yleensä pyritään kannustamaan opiskelijoita keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Hän koki yliopistossa vallitsevan ”matalan hierarkian” opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välillä ”kulttuurisena ristiriitana”. Tähän tottumattomana esimerkiksi henkilökunnan kutsuminen etunimeltä ja varsinkin vanhemman henkilökunnan sinuttelemisen hän koki kiusallisena (awkward). Myös se, että oli mahdollista saada yksilöllistä neuvontaan kasvotusten tai sähköpostin välityksellä ongelmien ilmetessä, oli hänestä yllättävää. Hän ei aina kuitenkaan ollut saanut kaikkiin esittämiinsä kysymyksiinsä vastauksia, mutta yleisesti hän koki oppimisympäristön Turun yliopistossa tukevan vastausten etsintää. Hän totesikin nauttivansa oppimismahdollisuuksistaan täällä.

H2 oli kiinnostunut tietokoneista ja itsenäisestä tietokoneavusteisesta oppimisesta ja opiskelusta. (so I guess it's been interesting to see how lecturers use the technology from their own expertise. So, it's

limited to research and also to reach to that motivation, reach to that passion for doing that research). Teknologian käytön hän kokeekin tulleen kaikkeen, kuten internetin avulla haetaan reseptit ruuanlaittoon, luetaan sosiaalista mediaa, uutiset, myös valeuutiset. Hän kuvaa itseään addiktoituneeksi internetin käyttäjäksi. Tätä hän pitää hyvänä.

Se, mitä H2 kaipasi eniten opetukseen, oli organisoituja informaaleja akateemista keskusteluja luentojen sisällöstä sekä opetuksen havainnointia kouluissa.

Haastateltava 3 (H3)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

H3 kertoi olleensa Suomessa vaihto-oppilaana ja halunneensa tulla uudelleen opiskelemaan Suomeen ja hakeneensa kolmeen yliopistoon. Hän sai stipendin Oulun ja Turun yliopistoon, joista valitsi Turun koska opintokokonaisuus (programme) oli parempi Turun yliopistossa. Maahantulo muodollisuudet eivät olleet ongelmallisia, mutta asunnon saaminen Turusta oli haastavampaa.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

Odotukset ja todellisuus eivät suuresti eronneet ja esimerkkeinä hän mainitsi pimeyden ja opiskelun. Positiiviseksi yllätykseksi H3 koki, että Turussa on mäkiä ja negatiiviseksi yllätykseksi kansainvälisten opiskelijoiden vähäisyyden, minkä hän epäili johtuvan lukukausimaksuista. H3 pohtikin, että lukukausimaksuttomuus voisi houkutella enemmän kansainvälisiä opiskelijoita, vaikka toisaalta maksullisuus voi lisätä ”mahtavan” suomalaisen koulutuksen arvostusta sekä motivoida opiskelijoita valmistumaan mahdollisimman nopeasti. Hän myös pohti, että opiskelu on kallista Suomessa yleisen hintatason takia ja ehkä Suomen pitäisi mainostaa stipendejä ja kehittää erilaisia ohjelmia, kuten kanadalaiset Mitacs organisaation ohjelmaansa, jotta tännekin saataisiin enemmän ulkomaalaisia opiskelijoita.

Opiskelijan tulkintaa itsestään ja oppimistyylistään

H3 kokee olevansa innostunut opiskelija ja nauttii opiskelusta yksin. Hänen opiskeluissaan ei tarvitse käydä luennoilla (ei läsnäolopakkoa). Lisäksi hän opiskelee internetin avulla itsenäisesti design-ohjelmia ja toimii koordinaattorina opiskelijayhteisössä.

H3 kehittää taitojaan harjoittelemalla, yrittämällä uudella tavalla, jos toisella tavalla ei pääse eteenpäin. Tietoa hän lisää lukemalla, katsomalla opetusvideoita tai kysymällä neuvoa. Hän tuntee vuodenajoilla olevan vaikutusta siihen, miten hän toimii eri tilanteissa.

Motivaatiota ylläpitää aktiivinen toiminta opiskelijatoiminnassa, myös kansainvälisessä toiminnassa. H3 muun muassa järjestää tapahtumia ja muita aktiviteetteja. Lisäksi hän kehittää taitojaan verkkokursseilla.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

H3:n opiskelu Turun yliopistossa ei alkanut kovin hyvin. Oli vaikeuksia löytää asunto. Lisäksi opiskelun alkuvaiheen hän ei ollut tyytyväinen tutorin epäammattimaiseen käytökseen. Tällainen ei ollut hänen mielestään hyväksyttävää. Tästä huolimatta hän kokee elämän olevan aika hyvää täällä.

H3 pitää Turun yliopiston fyysisestä ympäristöstä, sillä se tukee ryhmätyöskentelyä tai opiskelua yksin muiden ihmisten ympäröimänä. Yliopiston ulkopuolella luonto, kuten metsä ja Littoistenjärvi tarjosivat hänelle rentouttavan ympäristön kävelyretkille. H3 oli myös päässyt kokemaan mökkeilyä suomalaisten ystävien kanssa.

H3 pitää yliopiston matalasta hierarkiasta, välittömästä vuorovaikutuksesta. Mutta edellyttää opettajien olevan samalla ammattitaitoisia, pedagogisesti päteviä. Hän kuvaa opiskeluryhmänsä pieneksi ja tiiviiksi, ja että he viettivät myös vapaa-aikaa yhdessä ja että muut ryhmässä ovat suomalaisia mutta puhuvat hyvää englantia ja toimivat tarvittaessa tulkkina.

H3 kokee tiedekuntansa opettajat asiantuntijoiksi ja motivoituneiksi muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, mutta heidät hän kuvaa vain ”suomalaisiksi”: monotoninen ääni ja kyllästyneen oloinen opettaja on normaali suomalainen (they are just being Finnish).

H3 tietää, että henkilökunnalle voi lähettää sähköpostia tai vieraila työhuoneessa, mutta ei ole muutamaa sähköpostia lukuunottamatta ottanut yhteyttä. Tukiryhmiä tai tutoreita H3:lle ei yliopistosta ole tarjottu opiskelujen tueksi. Kaiken kaikkiaan H3 kokee saavansa nopeammin apua muilta opiskelijoilta kuin opettajilta.

Kirjaston H3 kokee hyväksi paikaksi löytää materiaalia tukemaan opiskeluaan.

Ilman teknologiaa H3 ei pystyisi opiskelemaan eikä toimimaan vapaa-ajallakaan. Digiloikka-termi oli hänelle tuttu ja hän kuvasi lasten eduksi aikaisen tutustumisen teknologian käyttöön. H3 kuvaili Suomea maana, jossa on edistyneistä teknologiaa (Nokia, tekstiviestit, 5G, syöpätutkimus) ja kertoi yliopistojen yhteistyöstä, opintopisteiden siirroista sekä yhteistyöstä logistisesti samoissa tiloissa, joten kurssien suorittaminen eri korkeakouluissa on joustavaa. H3 mainitsi mahdollisuudesta jopa opiskella muissa maissa vaihto-opiskelussa. H3 näkee teknologian hyödyn oppimisessa, kuten tiedon välittömän saatavuuden internetin avulla, mutta myös sen haittapuolen. Häiriötekijät ovat koko ajan läsnä, kuten Facebook koiranpentuvideoineen.

Haastateltava 4 (H4)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

H4 koki Turun yliopiston hakuprosessin riittävän helpoksi, mutta muu paperityö oli vaikeampaa, kuten rahoituksen saaminen, kun Suomella ei ollut hänen kotimaansa kanssa opintolainasopimusta. Hän halusi kuitenkin opiskella Suomessa, koska opintojen sisältö oli mielenkiintoinen ja hän oli ollut aikaisemmin Suomessa kesällä kolme kuukautta Turussa, viihtynyt hyvin ja saanut ystäviä. Ensimmäisenä lukuvuotena hän maksoi 10,000 euroa, mutta toiseksi vuodeksi hän sai stipendin, mikä oli hyvä, sillä hän ei olisi ilman stipendiä voinut jatkaa opintojaan rahoitusvaikeuksien takia.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

H4 kertoi halunneensa suorittaa maisterintutkinnon Suomessa, koska amerikkalaiset ohjelmat tähtäävät opettajien lisäkoulutuksen sijaan rehtorin tehtäviin. Lisäksi hän halusi opiskella mahdollisimman paljon suomen kielen kursseja, mutta aikatauluongelmat olivat ”painajaismaisia”.

Opiskelijan tulkintaa itsestään ja oppimistyylistään

H4 on käytännön ihminen ja oppii parhaiten opettamalla muita. Pelkkä kuunteleminen on vaikeaa, mutta vihkoon piirtely (doodling) tai joku muu toiminta auttaa keskittymisessä. Myös muistiinpanojen kirjoittaminen omin sanoin luennon jälkeen auttaa ymmärtämään ja muistamaan. H4 myös kertoi reflektoidensa ja siirtävänsä vanhan opitun uuteen asiaan. H4 kertoi myös, että henkilökohtainen yhteys asioiden välillä auttaa muistamisessa. Passiivinen opiskelu aiheuttaa hänelle ajatusten harhailua (if I participate, I remember, what was done in that class. If I just sit, I just space out).

H4 kuvaili termin metakognitio tarpeeksi opiskella kirjoittamaan uudelleen kandidaatin tutkinnon jälkeen ja lisäksi hän kuvaili tarvettaan oppia tutkimuksen tekoa. Yliopiston tarjoamaa tukea hän ei ole hakenut mutta vertaistuen oman kurssinsa sisällä hän kuvasi erittäin hyväksi: ”aina joku tietää, jos on kysyttävää”. H4 kertoi hyödyntävänsä ryhmänsä kanssa Whatsapp -sovellusta kommunikoinnissaan.

H4 kuvasi Anna Vären nopeaksi vastaajaksi, jos ongelma koskee tutkintoon liittyviä kysymyksiä ja pro gradu -ohjaajan, joka jopa oma-aloitteisesti lähetti artikkeleja luettavaksi, mikä antaa kuvan, että hän todella välittää tutkimuksen etenemisestä.

H4 työskentelee opintojensa ohessa ja on kiireinen. Opiskelukaverien tuki ja keskustelut tutkimuksesta auttaa ja motivoi häntä sekä toive saada työpaikka Suomesta valmistumisen jälkeen. H4 kertoi suomalaisten opettajien itsenäisyyden opetustyössä vaativan häneltä totuttelua, mutta tällä hetkellä suomen kielen oppiminen ja erikoisesti puhuminen on tavoitteita, joita hän kertoi kehittävänsä parantaakseen asemiaan haastavassa työhaussa.

H4 kuvasi teknologian käyttönsä vähäiseksi. Hänellä on käytössä vain älypuhelin ja muita mitä hän käyttää ovat Word, Excel, sähköposti, sosiaalinen media ja SPSS. Digiloikan hän kuvasi paperittomaksi, enemmän internetin käyttöön liittyväksi kommunikaatioksi.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

H4 kuvaili oppimisympäristön fyysistä puolta, kuten valo ja värejä, ja sosiaalista puolta, kuten avoimuutta keskustelulle ja kyselemiselle. Teknologian osuuden hän kuvasi oman vähäisen tarpeensa kautta, mutta työssä käymisen, harrastusten ja opetussuunnitelman ulkopuolisen toiminnan (extracurricular activities) osuuden hän kuvasi laajemmin. Nämä H4 kuvasi koulutuksensa ja työkokemuksensa näkökulmasta liittyvän didaktiseen ja pedagogiseen näkökulmaan.

H4:n mukaan pedagogiikan merkitys opetuksessa on erittäin tärkeää. Erilaiset opiskelijat on opetuksessa huomioitava, minkä hän kuvaa tarkoittavan opetusta usealla eri tavalla. Mikä taas tarkoittaa, että opettajan on suunniteltava tunnit huolellisesti, myös kieli- ja kulttuuritietoisesti, jotta kaikille olisi mahdollisuuksia onnistua ja menestyä. Hän kertoi hyödyntävänsä oppilaiden elämäkokemusta opetuksessa ja kannustavansa heitä ylittämään itsensä. H4:n mukaan luokanopettajan työssä myös opettaja oppii ja erikoisesti äidinkielen kielioppia. Tärkeänä sekä itselleen että oppilailleen hän on kokenut virheistä oppimisen merkityksen.

Turun yliopistossa H4 kokee opettajien motivaation korkeaksi, vain muutama kurssi on ollut monotonista lukemista Power Point -esityksestä (it's just been kind of like monotonic reading after the Power Points), mutta hän kertoi ymmärtävänsä, että vieraalla kielellä spontaani keskustelu sen tasoisella englannilla, on vaikea toteuttaa. Opettajat ovat hänen mukaansa olleet yleisesti helposti lähestyttäviä, auttavaisia ja kommunikaatio on ollut hyvää. Myös opiskelijoiden välinen kommunikaatio on hänen mukaansa ollut kansainvälisten opiskelijoiden kanssa erittäin hyvää. Lisäksi kurssin ainut suomalainen opiskelija on ollut erittäin avulias. Tosin kommunikaatio muiden suomalaisten opiskelijoiden kanssa on jäänyt vähäiseksi ja sitä hän toivoisikin lisää. Yliopiston ulkopuolella hänellä on useita ulkomaalaisia ja suomalaisia ystäviä töiden kautta. Lisäksi hän mainitsi

uudelleen, että hän kaipasi enemmän kontakteja suomalaisten opiskelijoiden kanssa ja kuulla heidän kokemuksistaan suomalaisessa koulutuksessa samoin kuin hän kertoo omista kokemuksistaan omasta maastaan.

H4 kertoi, ettei ollut kuullut yliopistopedagogiikasta, mutta elinikäisestä oppimisesta oli kursseilla puhuttu paljon, vaikka hän ei varsinaisesti sisäistänyt, mitä se tarkoittaa. Sitä vastoin 45 minuutin oppitunti ja aktiivinen tauko ulkona oppituntien välissä oli H4:n mielestä loistava osa oppimista.

Yliopisto-opiskelussa hän toteaa mahtavaksi (awesome) sen, ettei ole osallistumispakkoa, itsenäinen opiskelu hyväksytään ja opiskelijoita kohdellaan aikuisina, joiden tavoite on valmistua. Puutteeksi hän koki sen, että kurssi-informaatio oli vaikeasti löydettävissä ja sovellettavissa muihin aikatauluihin.

H4 koki jotkut kurssit, kuten monikulttuurisen kurssin, sopivan paremmin niille suomalaisille opiskelijoille, joilla ei ole ulkomaista kokemusta, mutta ei niinkään relevanttina niille, jotka tulevat monikulttuurista maista. Muutaman muunkin kurssin hän koki liian yleiseksi, ei riittävän syventäväksi, mutta tutkimukseen liittyvät kurssit hän kuvaili opettavaisiksi. Pro gradun tekoa hän kertoi toivoneensa aloitettavan heti opiskelun alussa systemaattisesti, sillä itsenäinen opiskelu siihen tottumattomalle, viivytelijä luonteiselle opiskelijalle, ei edistänyt tutkimuksen tekoa (I wish that I would have made, been forced to do more towards my Master's thesis the first year because now I feel like I'm playing catch up).

H4 pohti, että yliopiston olisi hyödynnettävä kotikansainvälistymistä niin kielitaidon kehittymisen kuin kulttuurinvaihdon näkökulmista. (Maybe Finnish education students could take more international courses it could also good for them to get better with their English.) Ja koulutuksen näkökulmasta ulkomaalaisten opiskelijoiden kokemukset antaisivat monipuolisesti informaatiota erilaisista oppimisympäristöistä. (most Finns are really aware of like they watch over TV show and they see like. Like my friends when they come visiting are like: Oh my God those school busses are real. And they can talk about the education system and big part is the teaching multicultural students.) H4 kuvaa seikkaperäisesti opetuskokemuksiaan ja miten paljon se sisälsi muutakin kuin substanssin opetusta, kuten useita viikkokokouksia, osallistumisia komiteoiden kokouksiin (party planning committee, literacy committee) ja valvontavelvollisuuksia (bus duty, lunch duty, breakfast duty) sekä puhelinsoittoja huoltajille.

H4 kokee teknologian opetuksen apuvälineenä, mutta tunnistaa samalla sen ongelmat, kuten ajankulutus ja muut häiriötekijät. Ilman teknologiaa opetuksen laatu kärsii, minkä takia H4 kokee, että opettajien asenne digiajan opetukseen olisi oltava positiivinen, ja siinä teknologiakoulutus opettajille on hyvin tärkeässä roolissa. Lisäksi hän painottaa oppijalähtöistä lähestymistapaa, jotta opiskelija oppisi sen, mikä oli tarkoituksena. Digiloikan (digital leap) hän kuvaa ”normaaliksi jutuksi” (regular stuff), kuten paperiton, online kommunikaatio. Hänen kotimaassaan koulujen taloudelliset tilanteet eroavat ja joissakin kouluissa teknologia- ja viestintälaitteiden puute vaikeuttaa opetusta. Samalla H4 painottaa perusasioiden tärkeyttä opetuksessa, kuten paperille kirjoittamisen taidon harjoittamista.

Haastateltava 5 (H5)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

H5 kertoi lukeneensa kirjallisuutta Suomesta, Pohjoismaista ja Euroopasta, sillä Aasiasta lähtö oli suuri päätös, koska neljän vuoden yliopisto-opiskelun aikana oli syntynyt hyödyllisiä verkostoja ja Suomessa oli opeteltava vieras kieli, eikä H5 voinut työskennellä eikä tienata rahaa. H5 kertoi, miten päätökseen tulla Suomeen vaikutti Hong Kongin stressaava elämäntyyli ja asuntojen hinnat sekä Suomen koulutuksen maine.

H5 mainitsi kolme asiaa, mitä oli myös lukenut Suomesta: Nokia, Muumit ja pohjoismainen design. Mutta koulutus oli se, mistä hän oli eniten kiinnostunut.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

H5 kertoi, että odotukset ja todellisuus vastasivat hyvin toisiaan, mutta hän ei osannut odottaa kanssakäymisen paikallisten ihmisten kanssa olevan näin aktiivista ja stimuloivaa. Tämä osittain johtuu siitä, että hän itse tuli avoimin mielin, on sosiaalisempi ja aktiivisesti pyrkinyt verkostoutumaan. H5 oli lukemansa perusteella olettanut, ettei Suomen koulusysteemi perustu tehottomaan ulkolukuun ja tentteihin, kuten Aasiassa. Hänen yllätyksekseen opetus Suomessa sisälsi perehdytyksen lisäksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman teon koordinaattorin kanssa ja käytettävissä oli muitakin tukihenkilöitä, joihin voisi ottaa yhteyttä erilaisten kysymysten tai suunnitelmien yhteydessä, jotta opiskelija voisi onnistua opinnoissaan.

Opiskelijan tulkintaa itsestään ja oppimistyylistään

H5 ei koe kylmyyttä tai pimeyttä ongelmana ja erilaisen ulkonäön hän kokee eduksi siinä mielessä, että muut tietävät, että hän on muualta. Turku on hänen mielestään kiva pikkukaupunki, jossa on luonto lähellä. H5 omaksi yllätyksekseen huomasi, että rakentamalla rakennuksia ja infrastruktuuria ei tehdä hienompaa ympäristöä vaan kävely metsässä ja ympäröivä luonto voivat olla asukkaille hienompaa. Hän myös arvostaa vapautta keskustella asioista, myös politiikasta.

H5 kertoi, ettei tahtonut opiskella ulkolukuna, ilman inspiroitumista ja mahdollisuutta vaikuttaa opiskeluihinsa. Sitä vastoin hän haluaa käyttää luovuuttaan, keskustella ja ymmärtää asiat eikä vain kuunnella luentoja. Hänelle on myös tärkeää, että voi linkittää opiskelussaan uudet asiat vanhoihin

asioihin (transfer), käyttää itsetekemiään tietokoneohjelmia oppimiseen ja oppia tehokkaasti. Hän kertoi toimineensa näin jo nuorena.

H5 introverttina nauttii yksinolosta ja nukkumisesta. Hän rakastaa liikuntaa: koripalloa, skeittaamista, judoa ja kiipeilyä. Hän rentoutuu opiskelemalla kieliä, selailemalla internettiä ja refleктоimalla. H5 kertoo arvostavansa suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvoa, rehellisyyttä ja turvallisuutta sekä lainsäädäntöä. Lisäksi hän arvostaa oman luonteensa takia hiljaisuuden ja puhumattomuuden sietämistä, sillä hän ei aina halua keskustella, jos ei ole mitään sanottavaa.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

H5 kuvaili Turun yliopiston oppimisympäristöä laajasti. Hän koki löytäneensä Suomessa oppimisympäristön, jossa hän voi toimia itselleen parhaalla tavalla oppia. Erikoisesti sosiaalisen ympäristön hän koki opiskelujaan tukevaksi. Ihmisillä on aikaa puhua hänelle suomea ja vastata hänen viesteihinsä suomeksi. Hän ei tunne, että häntä pidetään tyhmänä, kun hän kysyy kysymyksiä, jos hän ei tiedä tai kun hän puhuu suomea. H5 motivoituu yliopiston vapaassa ja luovassa, mutta silti kriittisessä oppimisympäristössä. H5 tuntee, ettei hänellä ole ollut mahdollisuutta olla ei-motivoitunut ennen kuin hän tuli Suomeen, mutta täällä hän voi olla oma itsensä ja olla motivoitunut omien tavoitteiden saavuttamiseksi ja tämä tekee hänestä onnellisen. Hän ei koe osaavansa sanoittaa tällaista käsitettä, kuten olla tai ei olla motivoitunut, koska hän kokee, että hänellä ei ole ollut mahdollisuutta olla ei-motivoitunut (ever since I left Hong Kong has been more like me and myself and like that's mostly what I had and uhm I stay motivated for myself. I really don't know like how to answer these questions in like I don't have these kind of stuff that keeps me motivated but then I just know that first of all I can't really I don't really see how they will be for me if I'm not motivated and second of all I enjoy this place it's easy to stay motivated).

H5 arvioi opettajat välittömiksi, auttavaisiksi, ystävällisiksi ja helposti lähestyttäviksi ohjaajiksi ja hän arvostaa matalaa hierarkiaa ja opettajien rehellisyyttä jaetusta asiantuntijuudesta (they are also honest about of that they are also getting something interesting from the students at least like they are not just above the students).

H5 kertoi käyttäneensä tukipalveluja, kuten koordinaattoria suunnitellessaan kurssejaan ja vertaistukea muilta opiskelijoilta sekä tutkimusryhmän jäseniltä sekä pro gradu -ohjaajan tukea.

Teknologian H5 kuvaa ”deittikaverikseen”, mutta hän lukee myös painettuja kirjoja ja käyttää teknologiaa lisäinformaationa ohessa. Ohjelmoinnin, television katselun ja sosiaalisen median lisäksi se on olennainen osa hänen opiskeluaan, ja niin olennainen, että ei kykene kuvittelemaan tilannetta ilman internet yhteyttä olemisesta. H5 on tietoinen digiloikasta uutisten kautta ja kuvaa itseään ”pro” eli asiantuntijaksi digiloikassa, sillä hän hyödyntää sitä oppimisprosessissaan, mutta tunnistaa sen negatiivisen, addiktoivan ja häiritsevän puolen.

H5 kehuu ViLLE verkkoalustaa (platform) vaikka huomauttaakin, että sitäkin voisi kehittää, jos olisi rahoitusta.

H5 on havainnoinut, että yliopistopolitiikka, säännöt ja rahoitus heijastavat negatiivisesti tutkijoihin ja että opettajien kurssien sisällöissä eri kurssilla opetetaan samoja asioita ja että osa tutkijoista eivät halua tai osaa opettaa, mikä heijastuu opetuksessa ja vaikuttaa myös oppimiseen. Ongelmana hän näkee myös monotonisesti englantia puhuvat opettajat, jotka lukevat suoraan Power Point -esityksestä ja tällaisilla tunneilla motivaatiota on vaikea ylläpitää ja olla nukahtamatta. H5 ehdottaa, että koulutetut opettajat opettaisivat ja tutkijat voisivat pitää seminaareja, joissa he kertoisivat omasta tutkimuksestaan (So for example, in the course they would be somebody who is like trained as a teacher uhm like making sure that things happen and planning all the teaching materials and stuff, and the researchers would just come and talk about what they are doing research on).

H5 motivoituu oppimisympäristössä, jossa voi valita oman mielenkiinnon mukaan ja tällaisessa ympäristössä ei nukuta, kuten hänelle usein käy, jos asia ei motivoi. Hän ei koe määräaikojen painetta, vaikka stipendin takia onkin valmistuttava kahdessa vuodessa, sillä järkevällä suunnittelulla valmistuminen ei vaarannu.

Haastateltava 6 (H6)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

H6 kertoi valinneensa Turun yliopiston opiskelupaikakseen tiedekunnan perusteella, sillä se oli hänelle maailmalaajuisesti paras tutkintoon johtava englanninkielinen maisteriohjelma. Samalla kun hänelle tarjottiin opiskelupaikkaa, sai hän myös tietää saaneensa stipendin opiskeluihinsa. Oman maansa stipendiä hän ei voinut hakea, koska sitä olisi pitänyt hakea vuotta ennen opiskelujen alkamista. Suomeen tulon lupaprosesseineen hän kuvasi pitkäksi ja monimutkaiseksi, mutta hänen onnekseen konsulaatti oli lähellä häntä verrattuna muihin samassa isossa maassa asuvia ystäviä, jotka myös hakivat Suomeen opiskelemaan. Suomeen tultuaan hän ensin osallistui kesäyliopistossa kahden viikon suomen ja suomen kielen tutustumiskurssille.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

H6:n odotukset olivat tulla Suomeen opiskelemaan ja saada Turun yliopiston stipendi ja ne täyttyivät, mutta nyt hän pohtii Suomeen jäämistä, jatko-opintojen tai työpaikan hankkimista. Ongelmana hän näkee kielitaitovaatimukset, eikä koe saavuttavansa vaadittavaa suomenkielentaitoa lähivuosina.

Opiskelijan tulkintaa itsestään ja oppimistyylistään

H6 kuvaa itseään traditionaalisenä oppijana, joka lukee ja käy luennoilla. Hänen taustansa on luovan alan opinnoissa: arkkitehtuurissa, jossa on erilainen oppimispolku. Hän kutsuu sitä visuaaliseksi kommunikaatioksi, jossa tuotetaan jotain näkyvää, mitä muiden kanssa analysoidaan. Keskustelua opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa H6 kutsuu ”kriitikiksi” ja sen avulla saadaan palautetta, josta oppija reflektoi, mistä näkökulmasta ja mihin suuntaan hän asettaa oppimisensa tavoitteet.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

H6 kuvailee oppimisympäristöä laajasti ja myös sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta (informal, conversational, course at University of Helsinki, campus sports, technological tools, student organisation). H6 kuvailee entisten ja nykyisten opintojen erilaisia oppimisprosesseja ja avaa metakognitiivisia polkujaan (you can't know everything yourself, so you need to figure how to get the information from experts who know more than you. Or just have a different way of looking particular problem) ja miten nykyisten opintojen oppimisprosessin takia kursseilla ei ole ollut niinkään tenttejä vaan ryhmätöitä, missä lopullinen tuotos on ryhmän neuvottelujen tulos (mostly assignments we have to co-operate with at least with one other person and often with several other people. So it is a different set of like what, what you are interested in doing what you are not interested

doing you convince other people to do and what you end up doing anyways just because you are responsible for like the whole outcome).

H6 pohti, miten stipendi rajoittaa valintoja: ”Jos olisi enemmän aikaa, voisi lähteä vaihtoon, suorittaa enemmän kursseja jopa muissa yliopistoissa, mutta nyt pitää varata aikaa pro gradun tekoon.” Osa opiskelijoista opiskelee kauemmin samaa kurssia, mutta H6 on joutunut valitsemaan joitain kursseja opintopisteiden takia, koska sillä hetkellä ei ollut muita vaihtoehtoja tarjolla.

H6 kokee pedagogiikan Suomessa erilaiseksi kuin omassa maassaan. Täällä painotetaan itseohjautuvuutta, informaation etsimistä, kysymysten esittämistä, mutta töille ei anneta suoraa ja yksityiskohtaista palautetta eikä myöskään välipalautetta ennen tehtävän palauttamista. Hän mainitsee yhden kerran saaneensa välipalautetta tehtävänsä tohtorikoulutettavalta.

Myös informaatiota oli joskus vaikea saada ja löytää. Itse hän totesi tarvitsevansa lisätietoa akateemisesta systeemistä ja tohtoriohjelmaan hakemisesta. Saman ongelman hän koki etsiessään kursseja tässä maisteriohjelmassa (very difficult to search for courses like that are not in your actual part of main area of study so uhm for instance I was looking at potentially applying for the doctoral programme ... and it was very difficult even figure out like such a offered uhm and it could be in English like it would fit into my schedule). Vaikka kurssien valinta olikin aika vapaata, niin valintojen hyödyntäminen oli vaikeaa systeemiin tottumattomalta. H6 kokikin, että opintoihin liittyvä tieto oli ripoteltu useaan paikkaan. Hän on tottunut, että tieto on yhdessä paikassa ja kurssille ilmoittautumisen yhteydessä tulee: aikataulu automaattisesti, tieto, missä luokassa tunnit ovat ja kuka opettaa. Ja kaikki tämä informaatio löytyy Moodlen tapaisesta paikasta. Lisäksi hän haluisi palveluja, kuten mentorointia, uraneuvontaa, neuvoa julkaisujen teossa ja käytännön neuvoa Suomeen jäämiseen.

H6 kokee, että opettajat ovat pääosin hyviä, heillä on substanssi halussa ja he tekevät paljon mielenkiintoisia tutkimuksia. Mutta heitä on vaikea tavoittaa tuntien ulkopuolella ja he myös vastaavat huonosti sähköposteihin. Nykyisissä opinnoissa H6 kertoo henkilökohtaisen palautteen puuttuvan, mikä vaikeuttaa myös itsearviointia. Opinnoissa ei myöskään hyödynnetä vertaisarviointia ja tiedonhankintaa asiantuntijoilta. Eikä hän tiennyt mitä, miten ja keneltä hän olisi kysynyt. Vastaavasti opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta vaikeutti opiskelijoiden ikähaarukka: osalla opiskelijoista oli perhe tai he eivät asuneet kampuksen läheisyydessä. Toisaalta, opiskelijoiden ikäerot ja työkokemukset tuovat uusia ideoita ryhmätyöskentelyyn. Yliopiston ulkopuolella hänellä

ei ollut paljoa kanssakäymistä suomalaisten kanssa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, kuten lähikaupan tai museon henkilökuntaa.

Opiskelun H6 kokee motivoivaksi sen sisällön ja yhteistyökumppaneiden ansioista, vaikka opinnot hän kuvaa vaativiksi ja omatekemissä aikatauluissa pysymistä vaikeaksi.

H6 kuvailee teknologian roolia opiskelussa ja muussa elämässä aktiiviseksi ja tärkeäksi. Hänellä on käytössä internetti, erilaiset softat, jaettavat kansiot, google drive, design-ohjelmat ja sosiaalinen media. Opiskelua ja ryhmitöitä sekä opiskelijayhteisön kontaktointia teknologia helpottaa ja nopeuttaa vuorovaikutusta.

H6 maalaili kuvia uusista mahdollisuuksista opintojen sisältöjen ja oppijan taitojen kuvaamiseen ”diplomi todistuksen” avulla rekrytoijille ja työnantajille. Tämä tosin hänen mielestään ei välttämättä olisi laadullisen oppimisen kannalta paras tavoite (like models you get feedback from grades, and then you just cumulating credits, you get a right amount and you graduate and you have to sort of translate everything you learnt to some picture like your skills for the employer uhm but this sort of like diploma transcript doesn't really do that work for you after you had like a repackage like show like other kind of work you have done). H6 ei ole kuullut termiä digiloikka, mutta kirjaston julkaisujen ansioista tietoinen diginatiiveista. H6 kuvaili suomen kielen tunteja pelillisiksi, vuorovaikutteiseksi ja tämä toteutettiin älypuhelimien avulla.

Haastateltava 7 (H7)

Haastateltavan opiskelupaikan valintaan vaikuttaneet tekijä

H7 kuvasi hakuprosessin hyväksi sen jälkeen, kun hän oli päättänyt mihin hakee. Hän haki Suomeen koulutuksen maineen takia ja Turun yliopistoon ohjelman takia. Hän oli tutustunut Turun yliopistoon luettuaan artikkelin Turun yliopistossa kehitetystä KiVa koulu -ohjelmasta. Hänellä on jo liiketalouden tutkinto ja pitkä työkokemus johtamisen alalta. Rahoituksen hankintaan ja opettajan pedagogisiin opintoihin kului kaksi vuotta, mutta oleskelulupa ja asunnon hankinta ylioppilaskylästä tapahtui ongelmitta. H7 kertoi maksaneensa itse ensimmäisen vuoden opinnot ja saaneensa stipendin toiseksi vuodeksi.

Odotukset opetusta ja opiskelua kohtaan

H7 kuvasi odotuksensa toteutuneen, koska ei odottanut mitään. Hän odotti kontaktoivansa enemmän suomalaisten opiskelijoiden kanssa opiskeluissaan oman kansainvälisen ryhmänsä lisäksi. Lisäksi hän olisi toivonut, että opiskelijoilla olisi ollut myös työkokemusta, jota olisi voinut jakaa. Hänellä on mielikuva, että osa tutkijoista on etäännyntynyt todellisuudesta (I have heard about the critics of some researchers that they are very reattached from the reality).

H7 näki formaalin tai informaalisen palautteen pyytämisen opetuksen kehittämisen kannalta hyvänä, sillä hän uskoo, että ihmiset antavat rehellistä palautetta. Palautteen perusteella opettajat voisivat sopeuttaa opetustaan, sekoittaa pedagogiikkaa ja didaktiikkaa.

Opiskelijan tulkintaa itsestään ja oppimistyylistään

H7 kuvailee itseään elinikäisenä oppijan, joka ei tiedä kaikkea ja joka haluaa oppia uutta tai oppia tekemään uudella tavalla ja saada uusia kokemuksia. Tähän hän hyödyntää jo kotona harjoiteltua itsekuria. Hän kertoo käyttävänsä kyselemällä oppimisen metodia, mutta myöntää olevansa viivyttelijä, joka tekee työt viimeisien päivien aikana ennen määräpäivää. Oppimisessa tikapuu-teoria sopii hänelle, kun opiskelu turhauttaa. Oppimista hän kertoi kehittävänsä kirjoittamalla muistiinpanot puhelimitse tai tietokoneella. Lisäksi Suomeen tulo edellytti sopeutumisen olemaan ilman auringonvaloa. Aluksi hän kertoi sen masentaneen niin, ettei pystynyt nousemaan sängystä, mutta lopulta hän oppi sopeutumaan.

H7 kuvaa itseään sosiaaliseksi, että hänellä on useita suomalaisia ja ulkomaalaisia ystäviä. Hän ei asu ensimmäistä kertaa ulkomailla ja on oppinut pitämään huolta itsestään käymällä uimassa Impivaaran uimahallissa neljästi viikossa, laittamalla itse ruokaa ja syömällä terveellisesti sekä nukkumalla

riittävästi ja käymällä tanssimassa maanantaisin. Hän pyrkii myös käymään joka toinen päivä yliopistolla lounaalla ystävien kanssa.

H7 kokee, että metakognitiolla on suuri rooli hänen elämässään. Hän kertoi, miten hän analysoi ja yhdistelee asioita ja ihmiset sanovat hänelle, että hän ajattelee liikaa. Opiskellessaan metakognition avulla H7 kuvaili hyödyntävänsä erilaisia tutkijoita ja kehittävänsä uusia tapoja ajatella. H7 totesi myös, että aina ei ole mahdollista siirtää teoriaa käytäntöön. H7 myös kertoi hyödyntävänsä liiketalouden oppeja opiskelussaan.

Motivaation roolin H7 kokee tärkeäksi ja asettaa itselleen päivittäisiä tavoitteita. Hän on myös tinkimätön, hän esimerkiksi menee tanssikurssille, vaikka ulkona sataisi, sillä hän kokee motivoituvansa tekemisistään.

Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset ja tulkinnat

H7 kuvasi tuen hyväksi: “Opettajat muistuttavat oppilaita kurssin alussa, jos ei ymmärrä jotain tai haluaa keskustella jostain, vaikkapa lopputehtävästä tai mistä tahansa aiheesta, niin voi ottaa yhteyttä sähköpostilla tai muuten”. Hänelle on jopa tarjottu viikonloppuna tapahtuvaa tukiovetusta. Palautetta ei välttämättä saa, mutta H7 on saanut myös palautetta.

Pedagogiikan H7 kuvaa opetuksen suunnitteluksi käyttämällä didaktiikkaa, sisältöä ja oppijoiden taustaa. Pedagogiikan tavoitteena on luoda ympäristö, johon jokainen tuntee kuuluvansa ja joka on rento ja saa ihmiset kuuntelemaan. Didaktiikan H7 kuvasi ulkoa opetteluun vastakohtaksi. Didaktiikkaa ovat ryhmäkeskustelut ja luova työskentely, mutta hänestä huono valaistus ei ole didaktista, eikä värittömät ja kuvattomat Power Point -esitykset. Hän odottaisi seisomista ja keskustelua seisten, jotain epätavallista, ettei nukahtaisi tunnilla.

H7 koki kommunikaation täällä erilaiseksi. Sähköposteihin saa vastauksia, mutta osa opettajista on kiinnostunut opiskelijoista ja osa ei, vaikka ovatkin kohteliaita ja miellyttäviä. Suomalaiset opiskelijat hän jakaa kahteen ryhmään: Ne, jotka ovat matkustelleet tai asuneet ulkomailla ja ne, jotka eivät ole. Ne, jotka eivät ole matkustaneet H7 kuvasi ujoiksi, jotka eivät jaa kokemuksiaan. Harrastusten ansiosta H7 on tekemisissä myös muiden suomalaisten kanssa, mutta kommunikointi on vaikeaa, jos he eivät puhua englantia.

H7:n kotimaassa suoritetaan ensin kandidaatin tutkinto, mennään töihin ja hankitaan työkokemusta, jonka jälkeen vasta mennään opiskelemaan maisteriohjelman. Turun yliopistossa on paljon opiskelijoita, joilla ei ole ollenkaan työkokemusta ja tämän hän kokee turhauttavana, kun ei voi jakaa kokemuksia muiden kanssa.

Opettajien motivaatiota Turun yliopistossa H7 kuvasi joidenkin opettajien osalta intohimottomaksi, koska suomalaiset pitävät rehellisyydestä (Finnish people like honesty a lot). Ja esitti kysymyksen, jos halutaan maksavia opiskelijoita, kannattaako silloin käyttää opetuksessa opettajia, jotka eivät halua opettaa. Hän myös painotti maksavan oppilaan asemaa maksavana asiakkaana sekä suomalaisia opiskelijoita veronmaksajan asemassa maksamassa opettajien palkkoja.

H7 kuvaa oppimisympäristön rationaalisena, irrationalisena, akateemisena, formaalina, informaalina, tunteina ja ajatuksina. Ongelmana tässä oppimisympäristössä hän näkee, että Turun yliopistossa on opettajia, jotka eivät ole ensisijaisesti opettajia, vaan tutkijoita, joille opettaminen on kolmas tai neljäs tehtävä. Jotkut tohtorikoulutettavat ovat sanoneet hänelle, että heillä on tärkeää tekemistä, eivätkä ehdi. Hän pohtii, että miten yliopisto olettaa uusien tohtorikoulutettavien hakevan Turun yliopistoon, kun siellä opiskelevat eivät ole motivoituneita ja onnellisia. H7 kertoikin haluavansa mennä takaisin kotimaahansa töihin mieluummin kuin väitellä tohtoriksi.

Teknologialla on suuri rooli H7:n elämässä. Internetissä hoituvat tehtävien palautukset, kalenterin ylläpito ja jopa herätys. Yliopiston alustat, kirjaston ja muut tietokannat ovat hyviä tiedonlähteitä, joita H7 käyttää ja joista hän lataa omalle tietokoneelle artikkeleita tallennettavaksi.

Digiloikka on tuttu termi H7:lle, hän on lukenut artikkelin siitä ja on asiasta samaa mieltä, mutta huomioi, että tuntisuunnittelu on tehtävä huolella, ettei digilaitteista tule häiriötekijöitä. Hän painottaa vielä, että digilaitteet voivat olla yliopistotasollakin häiriötekijä. Teknologia oppimisympäristössä helpottaa H7:n mielestä opiskelua. Hän kuvailee videoiden käyttöä opetuksessa ja mainitsee doku-kameran, mutta mainitsee myös hyvien internet sivujen lisäksi Facebookin häiriötekijänä.