

# Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat tiimioppimisympäristössä

*Opiskelijoiden ja henkilökunnan kokemuksia Turun ammattikorkeakoulun muuntokoulutuksesta*

Maria Välivirta Havia  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

Helmikuu 2021

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteellinen tiedekunta

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

MARIA, VÄLIVIRTA HAVIA:

Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat tiimioppimisympäristössä  
Opiskelijoiden ja henkilökunnan kokemuksia Turun ammattikorkeakoulun  
muutokoulutuksesta

Pro gradu -tutkielma, 83s. 18 liites.

Kasvatustiede

Helmikuu 2021

---

Pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin jo korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille suunniteltua liiketalouden tradenomitutkinnon muutokoulutusta. Koulutus järjestettiin Turun ammattikorkeakoulun BisnesAkatemian tiimioppimisympäristössä. Tutkielmassa haettiin vastauksia siihen, millaisia kokemuksia opiskelijoille ja oppilaitoksen henkilökunnalle muodostui niin sanotusta avoimesta oppimisympäristöstä ja siellä käytetyistä opetusmenetelmistä, sekä millaisiksi muodostuivat opiskelijoiden oppimiseen liittyvät käsitykset.

Koulutuksen aikana opiskelijoille tehtiin kolme kyselyä ja koulutukseen osallistunutta henkilökuntaa haastateltiin teemahaastatteluiden avulla. Tulosten mukaan sekä BisnesAkatemian oppimisympäristö että sen oppimismenetelmät erosivat olennaisesti opiskelijoiden aikaisemmista oppimiskokemuksista. Oppimisympäristössä työskenneltiin osuuskuntamuotoisen projektioppimisen menetelmillä. Opintojen aikana opiskelijat pääsivät kosketuksiin suomalaisen työelämän kanssa ja kehittivät työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä rakensivat tulevaisuudelle tärkeitä työelämäkontakteja ja -verkostoja. Tiimityöskentely ja ryhmän monikulttuurisuus toivat esiin ristiriitoja ja ongelmatilanteita, joihin törmäsivät sekä opiskelijat että opetushenkilöstö. Oppimisympäristön ja oppimismenetelmien erilaisuudesta, verrattuna opiskelijoiden aikaisempiin koulutuskokemuksiin, aiheutui jonkin verran haasteita. Tulosten mukaan opiskelijoiden itse oppimiseen liittyvät kokemukset olivat hyviä ja BisnesAkatemian opinnot kasvattivat liiketalouden ammattiosaamista.

Asiasanat: korkeasti koulutetut maahanmuuttajat, maahanmuuttajien koulutus, osuuskunnat, oppimisympäristö, projektiopiskelu, tiimiopiskelu

## SISÄLLYS

1.	JOHDANTO .....	2
1.2	Aiheesta tehdyt tutkimukset .....	4
2.	MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA .....	7
2.1	Koulutuksen osuus maahanmuuttajien kotoutumisessa .....	9
2.2	Työn osuus maahanmuuttajien kotoutumisessa .....	10
3.	OPPIMISYMPÄRISTÖT .....	13
3.1	Oppimisympäristöjen erilaiset näkökulmat.....	14
3.2	Oppimisympäristön merkitys oppimiselle .....	16
4.	OPPIMISKÄSITYS JA OPPIMINEN .....	18
4.1	Oppiminen ja oppimiskäsitykset eri teorioiden valossa.....	18
4.1.1	Oppiminen yksilötasolla .....	19
4.1.2	Oppimisen mallit.....	22
4.2	Projektioppiminen .....	24
4.3	Tiimioppiminen.....	26
5.	TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN BISNESAKATEMIA.....	28
5.1	BisnesAkatemian nelivetomalli oppimisen ja toiminnan kulmakivenä .....	28
5.1.1	Osuuskunnat .....	30
5.2	BisnesAkademia oppimisympäristöjen kautta tarkasteltuna.....	31
5.3	BisnesAkademia oppimisen kannalta tarkasteltuna .....	33
5.4	BisnesAkademia fyysisenä oppimisympäristönä .....	36
5.5	BisnesAkademia koulutettujen maahanmuuttajien toimintaympäristönä.....	37
6.	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	39
6.1	Tutkimusote ja tutkimuslogiikka.....	40
6.2	Tutkimuksen metodit .....	41
6.3	Tutkimuskysymykset .....	42
6.4	Tutkimuksen kohderyhmät.....	42
6.5	Tutkimuksen toteutus .....	43
6.5.1	Kyselyt ja niiden analysointimenetelmät .....	44

6.5.2	Haastattelut ja niiden analysointimenetelmät .....	45
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	48
7.1	Monikulttuurisen oppimisympäristön jännitteet .....	48
7.1.1	Vahvat auktoriteettioletukset .....	50
7.2	Ristiriitaisia tunteita aiheuttava tiimityöskentely .....	51
7.3	Kokemukset oppimisympäristöstä ja oppimismallista .....	54
7.4	Perinteiset oppimiskäsitykset muutoksessa .....	57
7.4.1	Käsitykset ammatillisesta osaamisesta .....	59
7.5	BisnesAkatemian oppimismenetelmät .....	60
7.5.1	Oppimismenetelmien soveltuvuus ja opiskelijoiden tasoerot .....	61
7.6	Tekemällä oppii – projektioppimisen hyödyt .....	62
7.7	Vaikeudet suomen kielessä .....	65
7.8	Opiskelun hyödyllisyys ja tulevaisuuden suunnitelmat .....	67
7.9	Yleisesti koulutuksesta .....	69
8	TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	71
9	POHDINTA .....	76
9.1	Tutkimuksen luotettavuus määrällisen ja laadullisen tutkimuksen näkökulmista .....	79
9.2	Työn itsereflektio .....	81
9.2.1	Tutkimuksen eettiset näkökulmat .....	82
	LÄHDELUETTELO .....	1
	LIITTEET .....	1

## 1. JOHDANTO

Suomi on tilanteessa, jossa väestö ikääntyy ja syntyvyys laskee odotettua nopeammin (Tilastokeskus 2019; Eteläpelto, Collin & Saarinen, 2007, 65). Tämä demografinen kehitys lisää vääjäämättä tulevaisuuden työvoimapulaa (Huttunen 2009, 3). Samaan aikaan Suomeen saapuu potentiaalisia maahanmuuttajia vähemmän kuin aikaisemmin. Nämä tekijät vaikuttavat negatiivisesti muun muassa Suomen kansantalouden kehittymiseen, työeläkkeisiin sekä taloudelliseen huoltosuhteeseen, joka tarkoittaa työllisten laskevaa osuutta työvoiman ulkopuolella oleviin nähden. Työllisyyden nostamisen yhdeksi lääkkeeksi mainitaan vuoden 2019 hallitusohjelmassa panostukset maahanmuuttajien kotoutukseen, koulutukseen ja työllistettävyyteen, joiden avulla työvoimapulaa voidaan osaltaan parantaa. (Valtioneuvosto 2019). Poliittisesti maahanmuuttajatyövoimapotentiaalin valjastaminen suomalaisen työelämään ei ole mikään uusi asia. Vuoden 2011 Kataisen hallitusohjelmassa nostettiin esille, että maahanmuuttajat ovat pysyvä ja tervetullut osa suomalaista työelämää (Valtioneuvosto 2011).

Suomessa on jo parhaillaan olemassa potentiaalinen korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien joukko, jolla olisi erittäin hyvä pohja työllistyä suomalaisille työmarkkinoille. Korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien työllistyminen ei näytä kuitenkaan toteutuvan helposti, vaan he ovat ryhmä, jonka työllistymiseksi näyttäisi olevan monia esteitä. Näitä ovat esimerkiksi heikko kielitaito, vähäinen suomalaisen työelämän tuntemus, työnantajien ennakkoluulot sekä työllistymistä edistävien sosiaalisten verkostojen vähyys. (Esim. Ekholm 1999, 6; Kyhä 2011, 228; Kyhä 2012, 85; Vehaskari 2010, 19–22; Yijälä & Nyman 2017, 112.) Maahanmuuttajien heikkoon työmarkkinamenestykseen voidaan liittää teoria inhimillisen pääoman puutteista, joilla tarkoitetaan riittämättömän kielitaidon ja työmarkkinoiden kysyntää vastaavan koulutuksen, ammattitaidon tai muiden kykyjen puutteita. Yksilön kannalta pääsy työmarkkinoille edellyttää inhimillisen pääoman parantamista, toisin sanoen lisää koulutusta, kieli- ja ammattitaitoa. (Forsander 2002, 263.) Maahanmuuttajien työllistymisen este näyttää olevan myös ulkomaisten tutkintotodistusten vaikea rinnastettavuus, sillä työnantajien on hankalaa suhteuttaa maahanmuuttajan osaamista ja tutkintoja vastaaviin suomalaisiin tutkintoihin. Työmarkkinamielessä näyttää siltä, että

suomalaiset työnantajat arvostavat suomalaisen työkokemuksen lisäksi myös suomalaisia tutkintoja. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2014, 16.)

Turun ammattikorkeakoulussa kekeiltiin uudenlaista tapaa kouluttaa korkeasti koulutettuja maahanmuuttajaopiskelijoista. Koulutuksen tarkoitus oli itse tradenomitutkinnon ohella lisätä maahanmuuttajien ammatti-, työelämä- sekä yrittäjyysvalmiuksia. Koulutuksen kautta vahvistettiin erityisesti suomen kielen osaamista, projekti- ja tiimityöskentelyn taitoja sekä kasvatettiin potentiaalisia työelämäverkostoja. Koulutus toteutettiin 1,5 vuoden pituisena muuntokoulutuksena, joka alkoi tammikuussa 2018 ja kesti kesäkuuhun 2019. Koulutuksen lähtökohdat olivat erilaisessa oppimisympäristössä, joka poikkesi perinteisestä kurssimuotoisesta opetuksesta. Koulutus sijoitettiin yrittäjämäiseen tiimi- ja projektioppimisen ympäristöön, BisnesAkatemiaan. Oppimisen kulmakiviksi muodostuvat tiimiyrittäjyys, tiimioppiminen sekä laaja-alainen projektioppiminen. Yrittäjyys sidottiin omaan yritykseen, osuuskuntaan, jonka kautta opiskelijat pääsivät työskentelemään aitojen asiakasyritysten ja yhteistyökumppanien kanssa sekä kehittivät osuuskunnan liiketoimintaa.

Tutkimuksen avulla saatiin tietoa maahanmuuttajaopiskelijoiden sekä koulutuksen toteutukseen osallistuneen henkilökunnan kokemuksista ja mielipiteistä. Pää tavoitteena oli muodostaa käsitys, soveltuuko tiimiyrittäjyys ja tiimiopiskelu maahanmuuttajien koulutusmuodoksi. Koulutus oli ensimmäinen Turun ammattikorkeakoulussa järjestetty muuntokoulutus, jossa yhdistettiin maahanmuuttajaopiskelijat ja osuuskuntamuotoinen tiimioppimisympäristö. Oppimiseen vaikuttavat useat seikat, kuten opiskelijan käsitykset koetusta oppimisympäristöstä (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 14). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia ja ymmärtää, millaisena ympäristönä BisnesAkatemia ja sen oppimismenetelmät koettiin. Lisäksi mielenkiinto kohdistui siihen millaiseksi opiskelijoiden oppimiskäsitykset muodostuvat – tunsivatko he oppivansa kyseisessä oppimisympäristössä.

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys lähtee rakentumaan oppimisympäristöjen käsitteellisellä määrittelyllä. Piispasen (2008, 24) mukaan oppimisympäristöjä ja oppimista ei voida erottaa toisistaan, vaan ne ovat yhteen sulautuneita. Tämän vuoksi tutkielman teoriaosuudessa siirrytään oppimisympäristöistä oppimiseen ja siihen liittyvään käsitteistöön. Tutkimuksen keskeistä antia ovat opiskelijoiden käsitykset

omasta oppimisestaan, jolloin viitekehyksessä on tarkoituksenmukaista tarkastella erilaisia oppimiskäsityksiä. Tutkimus siirtyy sen jälkeen BisnesAkatemiassa käytettyihin pedagogisiin oppimismenetelmiin, joita ovat tiimi- ja projektioppiminen. Tämän jälkeen tarkastellaan erilaisten oppimisympäristö- ja oppimisteorioiden avulla BisnesAkatemiaa erilaisten määritelmien valossa.

Koska tutkimus kohdistuu oppimiseen ja opiskeluympäristöön erilaisessa korkeakouluympäristössä, on syytä esitellä kattavasti BisnesAkatemiaa ympäristön, toimintatavan ja käytettyjen oppimismenetelmien osalta. Tutkimuksen pääkohderyhmänä ovat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, joten viitekehystä täydennetään maahanmuuttoon, maahanmuuttajien kouluttautumiseen sekä työllistymiseen liittyvällä taustaselvityksillä. Lopuksi käsitellään aineistoista saatuja tuloksia ja tarkastellaan niitä yhteenvedossa.

## 1.2 Aiheesta tehdyt tutkimukset

Muuntokoulutuksen tarkoitus oli pätevoittämismielessä suomenkielisen tradenomitutkinnon suorittaminen sekä työelämäkelpoisuuden täydentyminen tarvittavilla ammatti- ja työelämätaidoilla. Muodollinen pätevoityminen Suomessa on tärkeää, sillä maassa annetaan tutkinnoille suuri painoarvo. Koulutus ja tutkinto kvalifioivat ihmistä, jolloin hän osoittaa olevansa kelpoinen suorittamaan tiettyjä tehtäviä ja toimimaan ammatissa. Toisin sanoen tutkinto toimii ihmisen työmarkkinaresurssina. (Silvennoinen 2002, 45–47.)

Maahanmuuttajista sekä heidän koulutuksestaan ja sijoittumisestaan työelämään puolestaan on tehty useampia tutkimuksia sekä maailmalla että Suomessa. Maahanmuuttajien koulutusta ovat tutkineet esimerkiksi Arola (2015), Raunio (2013) ja Mikkola (2001). Maahanmuuttajanaisten ja -tyttöjen koulutusta on tutkittu Mäkelän (2019), Pehkosen (2017) ja Antikaisen (2010) toimesta. Joroinen (2012) tutkii väitöskirjassaan maahanmuuttajien yritystoiminnan kehitystä Suomessa sekä yrittäjyyttä työllistävänä tekijänä. Maahanmuuttajien sijoittumista työmarkkinoilla puolestaan avaavat tutkimukset kuten Sutela & Larja (2015), Hoffman (2007) ja Forsander (2002). Montonen (2017) on tarkastellut kansainvälisesti korkeakoulutettujen ulkomaalaistaustaisten integroitumista työelämään.

Vuonna 2014 25–54-vuotiaista maahanmuuttajista 40%:lla on entuudestaan korkeasteen koulutus (Sutela & Larja 2015.) Vaikeudet työllistymisen suhteen saavat olemassa olevista tutkinnoista huolimatta hakeutumaan lisäkoulutuksen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvin vuonna 2019 julkaisemassa tutkimuksessa kävi ilmi, että maahanmuuttajien korkeakoulutukseen hakeutumiseen vaikuttavat erityisesti motivaatio ja tulevaisuusorientaatio, joiden voimavaroina toimivat halu työllistyä ja menestyä. Lisätutkinnon ja työllistymisen välillä löytyi myös positiivinen yhteys jatkon työllistymisen kannalta. (Airas ym. 2019, 66.)

Kyhä (2011) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut lähtömaassaan korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymistä sekä siihen liittyviä ongelmia Suomessa. Väitöskirjan eräänä löydöksenä nousi esiin, että työnantajan asenteisiin vaikuttaa positiivisesti, mikäli maahanmuuttajalla on esittää tutkintotodistus, joka on suomalaisittain hyväksyttävissä muodossa. (Kyhä 2011, 229–232.) Kärkkäisen väitöskirjatutkimuksessa (2017, 94, 235) tutkittiin maahanmuuttajien opiskelemista ja opettamista aikuisopistossa. Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön haastatteluiden kautta piirtyi kuva ongelmista, jotka liittyvät kulttuuri- ja kommunikaatiotapojen eroihin, kielitaidon puutteisiin, erilaisiin elämäkokemuksiin sekä yksilökohtaisiin eroihin. Toisaalta maahanmuuttajaopiskelijat ovat tyytyväisiä suomalaiseen koulutusjärjestelmään sekä suomalaiseen tapaan opiskella ja opettaa. Oppiminen kulttuurisesti ja kielellisesti poikkeavassa ympäristössä nostaa esiin ristiriitaisia tunteita ja epävarmuutta. Sekä oppiminen että opettaminen vievät aikaa ja on haastavaa. Tutkimuksen mukaan on tärkeää ottaa huomioon uudessa ympäristössä oppimisen ja opettamisen erityispiirteet mutta keskittyä olemassa oleviin yhtäläisyyksiin.

BisnesAkatemian mallissa tähdätään siihen, että opiskelijoille muodostuu työelämässä laajalti tarvittavia kompetensseja ja taitoja. Näitä taitoja rakennetaan projektioppimisen menetelmin. Ammattikorkeakoulussa tapahtuvaa projektioppimista on tutkittu Vesterisen (2001) väitöskirjatutkimuksessa. Tutkimuksessa paneuduttiin ammattikorkeakoulussa tapahtuvaan projektioppimiseen, joka nykyisin on jo laajalti käytetty pedagoginen opetusmenetelmä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä opiskelijoiden että opettajien käsityksiä projektiopiskelusta sekä taidoista, joita projektiopiskelu tuottaa. Projektioppiminen koettiin haasteellisena mutta samalla aktivoivana ja mielekkäänä oppimismallina. Projektiopiskelu kehitti useita positiivisia ominaisuuksia, kuten vastuuntuntoa ja suunnittelutaitoa. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että projektiopiskelu ei sovellu kaikille opiskelijoille (Vesterinen 2001, 12, 16, 110, 126.)



Tutkimuksia maahanmuuttajista ja osuuskunnista löytyy niukalti. Maahanmuuttajaosuuskuntia on tutkittu Helsingin yliopiston ja Vantaa instituutin yhteisessä MOPO-projektissa, jossa tarjottiin koulutusta ja tukea maahanmuuttajien perustamille osuuskunnille. Tutkimus kuvaa osuuskuntien muodostumista, toimintaa sekä onnistumisia ja haasteita. Projektissa kävi ilmi, että osuuskuntien saavutukset itsensä työllistämisen suhteen vaihtelivat. Osa osuuskunnista toimi aktiivisesti ja onnistui työllistämään jäseniään kokopäiväisesti, kun toisilla osuuskunnilla tämä jäi kokonaan saavuttamatta. Osuuskuntien suurimmat ongelmat liittyivät huonoon kielitaitoon ja kulttuurieroista johtuviin kommunikaatio-ongelmiin. Osuuskunnat eivät myöskään nauti samanlaisesta asemasta kuin osakeyhtiöt, ja niihin kohdistuu jonkinasteista epäluuloista suhtautumista. Osuuskuntien sisällä ongelmiksi muodostuivat pitkäaikainen sitoutuminen toimintaan, työnjaolliset ongelmat, erilaiset työskentelytyylit ja vastuunottoon sekä motivaatioon liittyvät ongelmat. (Valto 1999, 107–112.)

Tutkimuskokonaisuutta, joka selvittäisi maahanmuuttajien tutkintokouluttamista yrittäjämäisessä tiimi- ja projektioppimisen oppimisympäristössä, ei näyttäisi olevan. Tämä tekee tutkielmasta mielenkiintoisen sekä ajankohtaisen. Tutkimuksen avulla on mahdollista tarkastella tiimioppimisen oppimisympäristöä ja löytää uusia näkökulmia maahanmuuttajaopiskelijoiden ammattikorkeakouluopintoihin liittyen. Aihe on myös yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti ajankohtainen, sillä se kytkeytyy maahanmuuttoon sekä ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien koulutukseen ja työelämäkompetenssien rakentumiseen

## 2. MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

Maahanmuuttajista puhutaan arkikielessä usein yhtenäisenä joukkona (Kyhä 2012, 84). Kyseessä on kuitenkin heterogeeninen ryhmä, joista jokainen maahanmuuttaja edustaa omaa kulttuuriaan, kieltään, kokemuksiaan ja tapojaan. Maahanmuuton syyt, yksilöiden etninen ja kulttuurinen tausta, koulutustasot ja työelämäkokemus vaihtelevat huomattavasti (Nieminen, Sutela & Hannula 2015, 3; Bergman 1999, 54–55). Siksi maahanmuuttajien integroituminen suomalaisen yhteiskunnan piiriin aiheuttaa yhteiskunnallisia haasteita (Rouhuvirta 2001, 46).

Suomeen muuttavista ihmistä käytetään useita eri määritelmiä kuten maahanmuuttaja, ulkomaalaistaustainen, ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttaja, siirtolainen tai pakolainen. Arkikielessä käytettyinä termit menevät useasti sekaisin. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan ihmistä, joka on muuttanut Suomeen ja aikoo asua Suomessa pidempään. Maahan itsenäisesti muuttaneita kutsutaan myös ensimmäisen polven maahanmuuttajiksi. Toisen polven maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleensä henkilöä, joka on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa tai jompikumpi vanhemmista ovat muuttaneet Suomeen. (OECD 2018a, 239; Miettinen 2020.) Toisen sukupolven maahanmuuttajia on jo 65 % kaikista ulkomaalaistaustaisista lapsista (Martikainen & Haikkola 2010, 9). Ulkomaalaistaustaisilla tarkoitetaan sekä maahan muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajien jälkeläisiä (Tilastokeskus 2020). Siirtotyöläisillä tarkoitetaan ihmisiä, jotka tulevat Suomeen lyhytaikaisesti työskentelemään, mutta heitä ei kuitenkaan lueta maahanmuuttajiksi. Pakolaiseksi puolestaan määritellään henkilö, jolla on YK:n pakolaissopimuksen mukaiset perustellut syyt pelätä joutuvansa vainotuksi kotimaassaan. Suomessa pakolaiseksi määritellään myös ne, jotka ovat saaneet luvan jäädä Suomeen humanitäärisen syyn tai muun suojelun tarpeen vuoksi. (Miettinen 2020.)

Suomella ei ole takanaan kovin pitkää historiaa maahanmuuttajia vastaanottavana maana, ja maahanmuuttajien määrä Suomessa on muihin OECD maihin verrattuna pienin. Siitä huolimatta on 25 vuoden aikana tapahtunut maahanmuuttajien määrän vuosittainen 7 %:n väestöön suhteutettu kasvu OECD maihin verrattuna nopeinta. (OECD 2018b, 13.)

Vuonna 1990 Suomessa asui noin 38 000 ulkomaalaistaustaista henkilöä. Tuolloin Suomeen muutti määrällisesti eniten inkeriläisiä paluumuuttajia, Somalian pakolaisia ja Jugoslavian alueilta tulleita ihmisiä. 2000-luvulla EU ja sen vapaa liikkuvuus lisäsivät

maahanmuuttajien määriä. Etenkin vuonna 2015 Eurooppaan pyrki suuri määrä pakolaisia, jotka pakenivat kotimaidensa epävakaita olosuhteita (Saukkonen 2020, 9). Vuonna 2018 Suomeen muutti 31 106 henkilöä, ja vuoden lopussa Suomessa asui lähes 258 000 maahanmuuttajaa eli 4,7 prosenttia koko väestöstä. Kun otetaan huomioon kaikki ulkomaalaistaustaiset, määrä oli 7 prosenttia (402 619 henkilöä) koko väestöstä. Vuonna 2018 Suomessa asui kansalaisuusryhmiä 180 eri maasta, joista ylivoimaisesti suurin ryhmä oli virolaiset. Toiseksi suurimman ryhmän muodostivat Venäjän kansalaiset ja kolmanneksi Irakin kansalaiset. Seuraavana tilastossa ovat kiinalaiset, ruotsalaiset, thaimaalaiset, somalialaiset, afganistanilaiset ja syyrialaiset. (Tilastokeskus, a; Tilastokeskus, b, Tilastokeskus, c.)

Maahanmuuton syyt ovat hyvin moninaiset. Suomeen muutetaan yleisimmin työn, opiskelujen, perhesuhteiden tai pakolaisuuden vuoksi (Sutela & Larja 2015, 16–17). Vuonna 2018 ensisijaisia oleskelulupia myönnettiin perhesyiden (41,0 %), työn (25,3 %), opiskelun (20,6 %), pakolaisuuden (10,1 %) ja muiden syiden (3,0 %) perusteella. Vuonna 2019 oleskelulupia haettiin määrällisesti eniten Venäjän, Irakin ja Intian kansalaisten toimesta. Turvapaikan hakijoita puolestaan tuli Suomeen vuonna 2018 määrällisesti eniten Irakista, Venäjältä sekä Somaliasta. (Maahanmuuttovirasto, 2019a.)

Ulkomaalaistaustainen henkilö voi hakea Suomen kansalaisuutta, mikäli hän täyttää Suomessa asumisen, nuhteettomuuden ja kielitaidon kriteerit. Suomen kansalaisuutta voi pääsääntöisesti hakea henkilö, joka on asunut Suomessa yhtäjaksoisesti viisi vuotta, ei ole syylistynyt rikokseen sekä osaa suomea tai ruotsia vähintään tyydyttävästi. (Maahanmuuttovirasto, 2019b.) Suomen kansalaisuuksia myönnettiin vuonna 2018 hieman yli 9 200 henkilölle. Määrä on noin 3 000 vähemmän kuin vuonna 2017. Kansalaisuuksia saivat eniten Venäjän, Somalian, Irakin ja Viron kansalaiset. (Tilastokeskus, d).

## 2.1 Koulutuksen osuus maahanmuuttajien kotoutumisessa

Maahanmuuttajan tilanne työmarkkinoilla heijastelee hänen asemaansa ja kotoutumisen tasoa yhteiskunnassa (Kyhä 2012, 84). Suomalaiseen yhteiskuntaan osallistamisen vahvimmat tekijät ovat koulutus ja sen kautta parantuneet työllistymisen mahdollisuudet. Koulutus toimii porttina, jonka kautta maahanmuuttajalla on mahdollisuus hankkia työelämävalmiuksia sekä ammatti- ja kielitaitoa (Forsander 2002, 236).

Koulutuksen osalta maahanmuuttajat näyttävät kokevan useanlaisia haasteita ja ristiriitoja. Suomessa on perinteisesti arvostettu koulutusta sekä tutkintojen tuomaa statusta, mutta useat Suomeen saapuvat jo korkeasti koulutetut maahanmuuttajat törmäävät työmarkkinoilla ongelmaan, että heidän koulutustaan ei arvosteta tai tunnisteta (OECD 2018a, 23). Korkeasti koulutetuilla maahanmuuttajilla näyttäisi olevan paljon suoritettuja opintoja ja osaamista mutta näitä ei tunnisteta myöskään suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 31). Kolmas korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien ongelma näyttää olevan Suomessa monilla aloilla tarvittava muodollinen tai laillistettu pätevyys. Pääsääntöisesti EU/ETA-maiden ulkopuolelta tulevilla ei näitä ole, ja niitä on vaikea omin päin saavuttaa. (Huttunen 2009, 4.)

Vuonna 2017 Suomen korkeakouluissa oli maahanmuuttajaopiskelijoilla noin 13 900 opinto-oikeutta, joista lähes puolet (48 %) oli myönnetty AMK-tutkintoihin (Airas ym. 2019, 45–46). Vuonna 2017 korkeakouluihin hakeutuneista maahanmuuttajista noin neljänneksellä (24 %) oli olemassa korkea-asteen tutkinto. Suomessa tapahtuva jatkokoulutushalukkuus on osaltaan seurausta työllistymisen ongelmista – koulutus on vaihtoehto työttömyydelle. Toisin sanoen alityöllistyminen johtaa usein ylikouluttautumiseen. (IOM 2013, 17–18.)

Maahanmuuttajien pätevytyminen koulutuksen kautta ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Kriittistä näkökulmaa maahanmuuttajien koulutusmahdollisuuksiin tuo esiin Käyhkö (2017, 230) jonka mukaan suomalainen korkeakoulujärjestelmä on rakennettu palvelemaan lähinnä suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvia nuoria suomalaisia aikuisia sekä kansainvälisiä opiskelijoita, jotka saapuvat Suomeen tekemään englanninkielistä maisteritutkintoa tai väitöskirjaa. Maahanmuuttajan on huomattavasti vaikeampi päästä opiskelemaan. Käyhkö täsmentää, että kyse ei ole mielenkiinnon puutteesta,

kielitaidottomuudesta tai akateemisista taidoista, vaan kyse on monesti systeemistä, joka suodattaa maahanmuuttajat tehokkaasti koulutuksen ulkopuolelle. Hakuprosessi ja pääsykokeet eivät ota huomioon muualla hankittua osaamista. Lisäksi pääsykokeissa opiskelukielen kirjallisen ilmaisun hallinta on korostunutta. Opiskelua vaikeuttavat myös oleskelulupaan liittyvät rajoitukset, toimeentulon tukirakenteet ja jopa suoranaisten puutteellinen ammattiohjaus. (Käyhkö 2017, 231–232.)

Käyhkön näkökantaa tukee OECD:n vuoden 2018 koulutuksen indikaattoriraportti *Education at a Glance*, jonka mukaan Suomen maahanmuuttajataustaisista 18–24-vuotiaista uusia korkea-asteen opiskelijoita on vain 3 %, kun taas Ruotsissa luku on huomattavasti korkeampi (18 %). Myös Norjassa (10 %) ja Virossa (5 %) osuudet olivat korkeampia kuin Suomessa. Suomessa on siis vähän maahanmuuttajataustaisia nuoria aikuisia korkeakouluikäiseen väestöön ja korkea-asteen opiskelijoiden määrään verrattuna. (OECD 2018a, 234, 242). Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat ovat selkeästi aliedustettuja korkea-asteen tutkintokoulutuksien suhteen. Erityisesti OECD maihin 26-vuotiaina tai tätä vanhempina saapuvat osallistuvat vähemmän sekä formaaliin että epäformaaliin koulutukseen verrattuna toisen polven maahanmuuttajiin tai niihin, jotka saapuvat maahan ennen 25 ikävuottaan. Koulutukseen osallistumista vaikeuttavat tietämys koulutussysteemistä sekä uuden kotimaan kieli. (OECD 2018a, 23.)

## 2.2 Työn osuus maahanmuuttajien kotoutumisessa

Työ ja palkka, työyhteisön hyväksyntä, arvostus ja uramahdollisuudet ovat tärkeitä elementtejä, jotka tukevat sopeutumista ja juurtumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Rouhuvirta 2011, 46). Tärkeä osa kotoutumista on työllistyminen. Se ei ole tärkeää ainoastaan yksilön hyvinvoinnin, toimeentulon ja sosiaalisista tukijärjestelmistä irrottautumisen kannalta, vaan myös julkisen talouden kannalta. Työllistyminen ja palkan saanti mahdollistaa verojen maksun, joita tarvitaan julkisten palveluiden tuottamiseen. (Saukkonen 2020, 17.)

Vaikka maahanmuuttajien työmarkkina-asema on heterogeeninen, heidän työllisyystilanteensa on keskimäärin heikko verrattuna kantaväestöön. Tyypillisesti maahanmuuttajien työllisyysaste on matala ja työttömyysaste korkea. (Kyhä 2012, 84.)

OECD:n tilastojen mukaan EU:n ulkopuolelta tulevien maahanmuuttajien työllistymisaste Suomessa on jopa OECD maiden alhaisin (OECD 2018b, 20). Jopa korkeasti koulutetuilla maahanmuuttajilla on hankaluuksia löytää koulutustaan vastaavaa työtä. Heidän työuransa Suomessa ovat usein pirstaloituneet lyhyisiin määräaikaisiin työsuhteisiin, koulutuksiin tai työttömyyteen (Kyhä 2012, 86). Työllistymiseen liittyvien ongelmien taustalla on useita tekijöitä, kuten syrjintä, pätevyöitymisvaikeudet sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (IOM, 2013, 17–18). Kielikysymys on myös oleellinen, sillä Suomessa työnsaanti riippuu usein suomen kielen taidosta (Käyhkö 2017, 232.)

Korkeakoulutustaustastaan huolimatta maahanmuuttajat päätyvät Suomessa usein koulutustaan vastaamattomiin työtehtäviin ja niin sanottuihin toteuttavan kerroksen työtehtäviin (Vilkuna 2011, 10; Kyhä 2012, 84). Vain suhteellisen pieni osa korkeakoulutetuista maahanmuuttajista on onnistunut työllistymään Suomessa sellaisiin töihin, joiden tehtävät vastasivat kokonaan tai osittain lähtömaan korkeakoulututkintoa. Suomen kansalaisuuden myöntämisellä näyttää olevan myös vaikutusta korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien työllistymiseen. Kansalaisuuden kautta maahanmuuttaja voi ikään kuin osoittaa ”suomalaisuusasteensa”. (Kyhä 2012, 84, 86.)

Maahanmuuttajien työllistymiseen vaikuttavat keskeisesti taloudessa tapahtuvat suhdannevaihtelut, työmarkkinarakenne, verotus ja sosiaaliturvajärjestelmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 20). Yhteiskunnan ja yritysten vastaanottavuus ja vallalla olevat asenteet vaikuttavat olennaisesti työllistymiseen. Ennakkoluuloja syntyy jopa vääränlaisesta nimestä. Uskonnosta kumpuavat stereotyyptit ja luokittelu ovat omiaan vahvistamaan vääriä ennakkoluuloja. Valta- sekä sosiaalisen median julkaisemat negatiiviset uutiset ruokkivat puolestaan maahanmuuttajavastaisia ennakkokäsityksiä, mikä vaikuttaa työllistymisen mahdollisuuksiin. (Pihlajaniemi 2011, 51–54.) Useasti unohdetaan, että Suomeen muuttaneella maahanmuuttajalla on ammatillista ja kulttuurista osaamista sekä kielitaitoa, jota valtaväestöllä ei ole (Kyhä 2012, 87). Vientiyrityksille tehdyn kyselyn mukaan yritykset menettävät suoranaisia liiketoimintamahdollisuuksia puutteellisten kielitaitojen ja kulttuurieromuurien vuoksi, joita voitaisiin ylittää palkkaamalla syntyperäisiä kielenpuhujia (Pyykkö 2017, 111).

Maahanmuuttajien työllisyystilanne kuitenkin vaihtelee, ja paremmassa asemassa ovat kulttuurisesti ja kielellisesti tutummista maista tulleet kuin kauempaa ja pakolaisina

saapuneet. Työn vuoksi Suomeen saapuneilla on luonnollisesti parempi asema, ja osa heistä on vakiinnuttanut paikkansa työelämässä. Maahanmuuttajamiesten ja -naisten välillä on selkeää eroa työllisyyden suhteen. Erityisesti ulkomaalaistaustaisten naisten työllisyys on heikkoa, mikä selittyy pitkälti naisten perheellistymisen ja lasten saamisen kautta. Työllistymisen aste on parempi, mikäli ulkomaalaistaustainen ihminen on muuttanut Suomeen työn tai opiskelujen vuoksi. Parhaiten työllistyvät EU- ja Efta-maista, Virosta ja Pohjois-Amerikasta saapuvat, yli viisi vuotta Suomessa asuneet henkilöt. Heikoin työllisyysaste on puolestaan pakolaistaustaisilla sekä Lähi-idästä ja Afrikasta saapuneilla maahanmuuttajilla. (Larja & Sutela ym. 2015, 73–74, 194.) Maahanmuuttajan iällä näyttäisi olevan myös vaikutusta työllistymiseen. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisemassa tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttajien mahdollisuudet alkavat laskea jo 37 ikävuoden jälkeen. Keski-ikäiset ovat parhaassa työiässä, joten löydös on huolestuttava. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014, 69, 72.)

Koulutustaustalla on luonnollisesti merkitystä maahanmuuttajan työllistymiseen. Keski- tai korkeasti koulutetuilla maahanmuuttajilla työllistymisaste on parempi, ja heillä on paremmat edellytykset jatkokoulutautumisen suhteen. Etenkin pääkaupunkiseudun sekä kasvukeskusten alueilla työ- ja jatkokoulutuspaikkoja on enemmän. (Haapakorpi 2004, 6.) Nekbyn (2008) mukaan maahanmuuttajien työllistymisen edistämiseksi purevat samat keinot kuin kantaväestöön. Tuloksia on saavutettu toimenpiteillä, joiden avulla maahanmuuttajat pääsevät lähelle aitoa työelämää, esimerkiksi palkkatuen ja harjoittelujen kautta. Butschek ja Walter (2014, 14) tutkivat maahanmuuttajien työllistämistoimenpiteitä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että pitkäaikainen työllistyminen onnistuu useimmiten, kun käytetään tuettua työllistymistä yksityiselle sektorille. Rinteen (2012) tutkimus maahanmuuttajien työllistymisestä osoittaa samoja tuloksia kuin Nekbyn sekä Butschekin ja Walterin tutkimukset. Työmarkkinoita lähellä olevat toimet, kuten tuettu työllistyminen, esimerkiksi palkkatuen ja työharjoittelun kautta, toimivat tehokkaimmin (Rinne 2012, 19). Maahanmuuttajat hyötyvät myös palveluista ja toimenpiteistä, jotka kasvattavat heidän sosiaalisia ja ammatillisia verkostojaan. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014, 69, 72.)

### 3. OPPIMISYMPÄRISTÖT

Tämän tutkielman oppimisympäristöön liittyvän teoreettisen viitekehyksen tarkastelu on hyvä aloittaa avaamalla sen käsitteitä ja termistöä, jotka eivät ole kovinkaan selkeitä tai vakiintuneita. (Manninen & Pesonen 1997, 267; Manninen ym. 2007, 7). Oppimis-, opiskelu- ja opetusympäristökäsitteitä käytetään osin toistensa synonyymeinä. (esim. Pulkkinen 1997, 277). Oppimisympäristö on johdettu englanninkielisestä ”*learning environment*” -termistä. Opiskeluympäristö puolestaan kuvaa Uljensin mukaan pikemminkin opiskelijan tavoitteellista toimintaa liittyen tiedon hankintaan, prosessoimiseen ja soveltamiseen (Manninen ym. 2007, 11). Opetusympäristötermillä viitataan toisinaan formaaliin koulujärjestelmään, jossa korostuvat opettajan rooli ja opetusympäristön puitteet. (Manninen ym. 2007, 11; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 249).

Toisinaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan suppeammin fyysistä tilaa, joka ottaa huomioon vuorovaikutuksen ja tiedon jakamisen tarpeisiin liittyvät asiat. (Manninen ym. 2007, 38). Oppimisympäristö käsitteenä on kuitenkin laaja, ja sitä voidaan käsitellä monesta eri näkökulmasta, ulottuvuuksista ja osa-alueista (Piispanen 2008, 18). Oppimisympäristön eräänlaiseksi perusmääritelmäksi voidaan nähdä Mannisen & Pesosen (1997, 268) kohtuullisen väljä kuvaus:

*”Oppimisympäristö määritellään paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista”.*

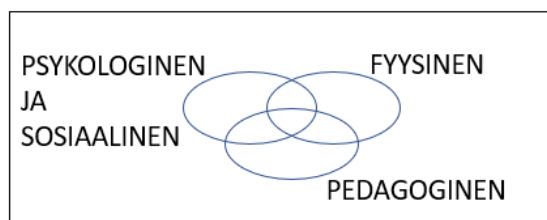
Pantzar ja Väliharju (1996, 25) näkevät opiskeluympäristöt tavoitteellisen opiskelun fyysisiksi, henkiseksi ja oppimateriaalipuitteiksi, joita opetuksen organisoija tai opiskelija itse järjestävät. Manninen ym. (2007, 11, 16) laajentaa oppimisympäristökäsitteen oppilaitosten ulkopuolelle, jolloin erilaiset työorganisaatiot ja epämuodolliset tilanteet nähdään kuuluvan osaksi oppimisympäristöä. Tämän lisäksi oppimisympäristökäsitettä voidaan laajentaa entisestään ja sisällyttää käsitteeseen opetussuunnitelmat, opetuksen prosessit sekä oppimisympäristöön vaikuttavat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset sisällöt. (Vuojärvi 2013, 29; Lehtinen ym. 2007, 249–250.) Rissasen (1998, 19) mukaan myös elinikäinen oppiminen tulee liittää oppimisympäristömääritelmään, sillä oppimista tapahtuu ajasta ja paikasta riippumatta. Helakorven ja Suonperän mukaan



oppimisympäristökäsitettä tulee tarkastella mahdollisimman laaja-alaisesti, jotta se vastaisi ihmisten todellista ilmiömaailmaa. (Helakorpi & Ruohotie 1995, 476).

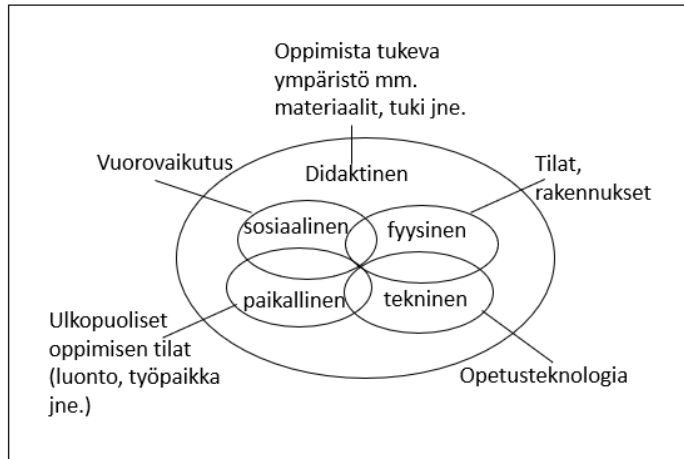
### 3.1 Oppimisympäristöjen erilaiset näkökulmat

Oppimisympäristöjä voidaan käsitteiden ohella tarkastella erilaisten ulottuvuuksien kautta. Piispanen on tarkastellut oppimisympäristöjä kolmen peruskäsitteen kautta, jotka havainnollistetaan kuviossa 1. Näitä peruskäsitteitä ovat oppimisympäristön fyysinen, pedagoginen sekä psykologinen ja sosiaalinen kenttä. Oppimisympäristön psykologinen ja sosiaalinen kenttä yhdessä luovat psykologisen ilmapiirin, joka muotoutuu sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Piispanen lisää vielä, että eri osa-alueet toimivat ja vaikuttavat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa ja luovat näin käytännössä yhden oppimisympäristökokonaisuuden. (Piispanen 2008, 23.)



Kuvio 1. Oppimisympäristön ulottuvuudet. Piispanen, 2008, 23.

Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2012) näkevät edellä mainittujen lisäksi tärkeänä ympäristöön ja yksilöön liittyvän vuorovaikutteisuuden sekä kommunikoinnin. Näiden seurauksena oppijassa tapahtuu käsitteiden muodostumista ja ajattelua, jotka puolestaan liittyvät kognitiivisiin ja psykologisiin näkökulmiin. (Brotherus ym. 2012, 87; Piispanen, 2008 19–20.) Kuviossa 2 kuvataan Mannisen ym. (2007) määrittelemiä oppimisympäristöjä viiden perspektiivin kautta, jotka muodostuvat fyysisten, sosiaalisten, paikallisten, teknisten ja didaktisten näkökulmien kautta. Nämä oppimisympäristöön liittyvät elementit kuvaavat erilaisia tulokulmia, ja ovat samalla vaihtoehtoisia, toisiaan täydentäviä sekä osin päällekkäisiä. (Manninen ym. 2007, 37).



Kuvio 2. Viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin. Mukailtuna teoksesta Manninen ym. 2007, 36–37.

Erilaisia oppimisympäristöjä voidaan määritellä myös tarkemmin kuvailevilla termeillä. Näitä ovat esimerkiksi avoin, kontekstuaalinen ja laajennettu oppimisympäristö. Käsitteellä *avoin oppimisympäristö* voidaan tarkoittaa kahta erityyppistä oppimisympäristöä. Avoimella voidaan viitata digitaalisen verkko-opetuksen ympäristöön, jossa opiskelu tapahtuu ajasta tai paikasta riippumattomasti (Pulkinen 1997, 276). Toisaalla avoimella oppimisympäristöllä voidaan viitata oppijan laajemman itsensä määräämisoikeuden ja omaehtoisuuden puitteisiin. Tällöin oppimisympäristön lähtökohta muotoutuu oppilaskeskeisyyden, oppijaa tukevien ohjaukseteiden ja monimuotoisten oppimismenetelmien lähtökohdista. (Manninen ym. 2007, 31.) Avoimet oppimisympäristöt ovat Helakorven ja Suonperän (1995, 478–479) mukaan ”oppimisverstaita”, joissa tiedot ja taidot hankitaan ongelmanratkaisu- ja toimintatehtävien avulla. Tällöin oppimisesta tulee assosiatiivista uuden tiedon yhdistelyä vanhaan, mikä tapahtuu luovan ajattelun ja kriittisen ymmärryksen pohjalta. Tällaisessa ympäristössä opiskelu on itseohjautuvaa, ja tapahtuu sekä yksilö- että ryhmätoiminnan kautta. Avoin oppimisympäristö ikään kuin osoittaa kuinka tietoja ja taitoja sovelletaan aitoihin tilanteisiin (Helakorpi & Suonperä 1995, 479).

Konstruktivistisesta lähtökohdasta katsottuna oppimisympäristön avoimuudella viitataan oppimisen prosessiomaisuuteen, jatkuvuuteen sekä oppimisprosessin reflektioon. Vastakohtana tälle voidaan pitää suljettua oppimisympäristöä, jossa on etukäteen tarkasti määritellyt sisällölliset oppimistuotokset ja -vaiheet. Arviointi on yleensä kontrolloivaa

ja kohdistuu oppimisprosessin sijasta suoritukseen. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 63–64.)

*Kontekstuaalisen oppimisympäristön* tavoitteena on reaalityodellisuus ja sieltä nousevat ongelmat. Oppijan rooli on aktiivinen tekijä, joka ratkoo ongelmia kokeilemalla erilaisia tapoja (Manninen ym. 2007, 33). Piispanen (2008, 71) mukaan sekä avoimen että kontekstuaalisen oppimisympäristön tarkoitukset ovat samat eli tarjota oppijalähtöinen ja ongelmaperustainen, mutta samalla joustava ja havainnollistava ympäristö. Näistä lähtökohdista Piispanen on muotoillut käsitteen *avautuva oppimisympäristö*, joka sisältää kaikki edellä mainitut ympäristöt sekä koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Avautuvan oppimisympäristökäsitteen näkökulmasta oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma ikään kuin avautuvat oppijalle, ja oppimisympäristö muuntuu perustavanlaatuisesti ajattelutavaksi ja toimintakulttuuriksi.

Kaiken kaikkiaan oppimisympäristöä voidaan tarkastella useista näkökulmista ja erilaisilla lähestymistavoilla. Melkeinpä mikä tahansa ympäristö voi toimia oppimisympäristönä, mikäli sieltä löytyvät asetetut opiskelutavoitteet tai se saa aikaan oppimista. (Manninen ym. 2007, 108.)

### 3.2 Oppimisympäristön merkitys oppimiselle

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristön psyykkisellä ja sosiaalisella ulottuvuudella on keskeinen merkitys oppimisen kannalta (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 14). Ihminen luo oppimisympäristöstä omat tulkintansa, joiden muodostumiseen vaikuttavat useat asiat kuten oppijan henkilökohtainen kehitys- ja oppimishistoria, motivaatio ja oppimiseen liittyvät emootiot. (Lehtinen ym. 2007, 249–250.) Tämän vuoksi on tärkeää huomioida aikaisempi oppimisympäristö ja se, miten ihmisen toiminta- ja ajattelumallit ovat aikaisemmin toimineet. Ihmisellä on taipumus samoihin jo toimiviin toimintastrategioihin, jotka kuitenkin ovat tarkoituksenmukaisia vain tietynlaisissa ympäristöissä. Mikäli ihminen on toiminut aikaisemmin esimerkiksi pinnallisen opiskelun strategioilla, vaatii erilaiseen ympäristöön sopeutuminen huomattavasti enemmän kognitiivisia ponnisteluja. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 113.) Oppimisympäristön tulisi tukea oppijan sisäistä maailmaa, jolloin tapahtuu kasvua sekä ihmisenä että ammattitaidon ja ammatti-identiteetin kannalta (Piispanen 2008, 16).

Erilaisista lähtökohdista tulevat ja erilaisia taitoja omaavat oppijat hyötyvät oppimisympäristöstä, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen ja metakognitiivisten taitojen kehittymisen. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 14). On siis kiinnitettävä huomiota siihen, millaiseksi oppimisympäristön henkinen ja psykologinen ilmapiiri rakentuvat ja kuinka sosiaalista vuorovaikutusta edistetään, jotta ne tukevat oppimista. (Manninen ym. 2007, 38).

Helakorpi ja Suonperä peräänkuuluttavat oppimisympäristöjen kehittämistä ihmisen kasvun ja yhteiskunnan näkökulmasta, jolloin nykyiset oppiainekohtaiset järjestelmät tulisi rikkoa ja kehittää kokonaisuuksia, jotka ovat yhteneväisiä työ- ja yhteiskuntaelämän ilmiöiden kanssa. Esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen mahdollistuu sellaisissa oppimisympäristössä, jossa ihmisen omakohtaiset kokemukset ja tekeminen yhdistyvät. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään kokemuksia tuottavana prosessina, jonka perusta on oppijan omassa toiminnassa. (Helakorpi & Suonperä 1995, 475–477.) Kun oppiminen nähdään itseohjautuvana tiedon rakenteluna ennemminkin kuin olemassa olevan tiedon vastaanottamisena, muuttuu myös opettamisen rooli tiedon siirtämisestä itseohjautuvan tiedonrakentelun tukemiseen ja ohjaukseen (Vermunt & Verloop 1999, 258).

Monipuolisesta oppimisympäristöstä löytyy oppimiseen innostavia asioita, jotka herättävät kysymyksiä ja saavat ihmisen uteliaaksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 62; Manninen ym. 2007, 20). Oppimisympäristön tulisi tarjota sopiva haasteita ja ongelmia mutta myös ongelmanratkaisuun tarvittavaa informaatiota ja ratkaisumalleja. Sosiaalinen vuorovaikutus, yhdessä oppiminen, jakaminen sekä erilaiset mahdollisuudet kokeilla, testata ja harjoitella tukevat tehokkaasti oppimista. (Manninen ym. 2007, 19–20.) Parhaimmillaan oppimisympäristö tukee oppijan kasvua ja vahvistaa monipuolisen sekä syvällisen ymmärtämisen kehittymistä. Oppimisympäristössä, jossa mahdollistuvat aktiivinen osallistuminen sekä sosiaalinen ja kognitiivinen tuki, pääsevät rakentumaan myös yksilön kannalta tärkeät ongelmanratkaisu- ja argumentointitaidot. (Kumpulainen ym. 2010, 16.)

## 4. OPPIMISKÄSITYS JA OPPIMINEN

Kysymykseen mitä oppiminen on, ei löydy yksinkertaista tai yksiselitteistä vastausta. Erilaiset psykologiset ja kasvatustieteelliset teoriat sekä näkemykset lähestyvät oppimista erilaisista näkökulmista. Oppimisen painotukset ovat vaihdelleet eri aikakausina ja olleet osin kulttuurisidonnaisia. Teknologinen ja sosiaalinen kehitys vaikuttavat osaltaan oppimisen mekanismeihin, joiden kautta rakentuvat erilaiset taidot ja valmiudet. (Piispanen 2008, 62; Säljö & Grönholm 2004, 11). Ruohotien ja Hongan (2003, 7) mukaan ihminen havainnoidessaan valikoi ja tulkitsee informaatiota ja liittää ne osaksi olemassa olevia tiedollisia rakenteita. Informaatiosta tulee näin tietoa, joka johtaa oppimiseen. Ilmiötasolla oppiminen on monitasoista, ja sitä tapahtuu sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tietoa siirtyy kommunikoinnin, yhdessä elämisen ja yhteisen toiminnan kautta, silloinkin, kun siitä ei olla tietoisia. Oppimista pidetään inhimillisen toiminnan tuloksena sekä yksilön että yhteisöjen suoranaisena elinehtona. (Säljö & Grönholm 2004, 21, 45.)

### 4.1 Oppiminen ja oppimiskäsitykset eri teorioiden valossa

Oppimiskäsityksen erilaiset näkemykset ovat vaihdelleet ja muokkautuneet viime vuosikymmenten aikana. Erilaisia oppimiskäsityksiä ovat esimerkiksi behavioristinen, kognitiivinen, empiristinen, humanistinen ja nykyisin vallalla olevat konstruktivistinen ja sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys. (Rauste-von Wright ym. 2003, 139–141; Manninen ym. 2007, 21; Kauppila 2007, 11.) Perinteinen yksinkertainen kuva oppimisprosesseista on mielikuva, jossa ihmisen mieli on säiliö, joka täytetään tiedolla (Hakkarainen 2017, 48). Nykyisessä niin kutsutussa modernissa oppimiskäsityksessä oppiminen on tiedon rakentamisen prosessi, jossa pyritään todellisuuden ymmärtämiseen ja jossa keskeistä on tiedon aktiivinen rakentaminen eli konstruointi (Manninen ym. 2007, 51). Konstruktivismiin alkujuuret ovat lähtöisin muisti- ja oppimisprosessien kognitiivisesta tutkimuksesta. Bartlettin ajatukset muistitiedon organisoiduista kokonaisuuksista eli skeemoista ja mieleen palauttamisesta, loivat pohjan konstruktivistiselle kognitiivisen oppimisen psykologialle (Kauppila 2007, 34–35). Konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti kahteen suuntaukseen. Yksilökonstruktivismissa painotus on yksilön tiedonmuodostuksen ja kognitiivisten rakenteiden ja mentaalimallien

kuvaamisessa. Sosiaalisessa konstruktivismissa painotus on tiedon muodostuksen ja oppimisen sosiaalisissa, vuorovaikutuksellisissa sekä yhteistoiminnallisissa prosesseissa. (Tynjälä 2002, 38–39.) Konstruktivismin lähtökohdat ulottuvat myös Deweyn (1859–1952) progressiiviseen pedagogiikkaan ja oppimisen liittämiseen arkitodellisuuteen. Parhaiten opitaan ongelmista, jotka muodostuvat opiskelijalle merkityksellisiksi ja jotka hän ratkaisee ”discovery-learning” -periaatteella (Rauste- von Wrigt ym. 2003, 156). Meadin symbolisen interaktionismin ajattelun pohjalta ymmärrettiin, että tietoisuus, subjektiminä ja objektiminä kehittyvät ja näkyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Kauppila 2007, 34). Vuorovaikutuksessa ihminen pyrkii tulkitsemaan ja hakee merkityksiä toiminnasta. Symbolinen interaktionismi näkee siis merkityksen symbolisena tuotteena. (Tynjälä 2002, 50.) Tämä puolestaan loi lähtökohdan sosiokonstruktiiiviselle oppimisnäkemykselle (Rauste-von Wrigt ym. 2003, 35). Sosiaalisen konstruktivismin alkulähteenä voidaan pitää Vygotskya, joka kehitti teoriaa ajattelun ja oppimisen sosiaalisesta sekä kulttuurisidonnaisesta luonteesta. Vygotskyn mukaan ihmisen sosiaalinen tietoisuus rakentuu ensin yksilötasolla ja sitten suhteessa muihin. Ihmisen ajattelu on vuorovaikutuksen, ympäristön ja kulttuurin yhteistuotosta, joka näkyy kielen ja symboleiden käyttönä. (Alanen 2000, 96–97.) Oppiminen ja tiedonmuodostus rakentuvat sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti, eikä näitä voida tarkastella erillisinä ilmiöinä, sillä yksilö on aina osa tiettyä kulttuuria ja oppii vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin ollen oppiminen on sosiokulttuurinen prosessi, joka muokkautuu yksilön ja yhteisön toiminnan vaikutuksesta ja jossa yhteisöllinen tieto välittyy yhteisöltä yksilölle, samoin kuin yksilöltä yhteisölle. (Kumpulainen ym. 2010, 25, 14; Säljö & Grönholm 2004, 16; Tynjälä 2002, 44, 59.) Sosiaalisessa konstruktivismissa korostuvat vuorovaikutuksen lisäksi yhteistoiminnallinen oppiminen, vuorovaikutuksessa käydyt keskustelut ja neuvottelut sekä merkitysten rakentaminen yhdessä (Tynjälä 2002, 61). Tästä oppimisnäkökulmasta katsoen oppimismenetelmiä tulisi kehittää ryhmä- ja tiimityötä sekä sosiaalista vuorovaikutusta suosivaksi (Manninen ym. 2007, 49).

#### 4.1.1 Oppiminen yksilötasolla

Keskeistä oppimisessa on Banduran (2012, 13) mukaan ihmisen minäpystyvyyteen liittyvät käsitykset. Minäpystyvyys (self-efficacy) on ihmisen sisäinen käsitys omasta

kyvykkyydestään. Nämä käsitykset vaikuttavat moninaisesti ihmisen toimintaan, motivaatioon sekä päätöksentekoprosesseihin ja liittyvät tätä kautta myös oppimisen prosesseihin. Olennaista on, miten yksilö näkee oman oppimisen ja älyllisen toiminnan mahdollisuudet (Hakkarainen 2017, 48). Minäpystyvyyden lisäksi ihmisen käsitykset itsestään sekä omista tavoitteistaan ovat tärkeitä niin hyvinvoinnin kuin erityisesti tehtävistä suoriutumisen ja oman toiminnan säätelyn kannalta (Nurmi, Salmela-Aro & Aunola 2009). On siis olennaista, kuinka ihminen tulkitsee onnistumisia ja epäonnistumisia. Onnistumisen yhteydessä näytettävät korostuvan usein ihmisen itseen liittyvät tekijät ja epäonnistumisissa puolestaan korostuvat ihmisen ulkopuoliset tekijät. Attribuutioteorian mukaan ihminen selittää näitä tilanteita päätelmien kautta. Mikäli epäonnistuminen saa selityksen ihmisen sisäisestä ominaisuudesta tai ulkoisista tekijöistä, heikentyy tilanteen hallinnan tunne, joka vaikuttaa esimerkiksi oppimiseen. Vastaavasti, jos ihminen tuntee voivansa vaikuttaa asioihin, hallinnan tunne kasvaa. (Hakkarainen ym. 1999, 86.) On siis erittäin merkitsevää, millaisia käsityksiä ihmiselle muodostuu omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan. Oppimisen positiiviset kokemukset lisäävät itseluottamusta ja vahvistavat luovuutta. (Belangér 2011, 25). Oppimista edistävät ja tukevat yksilön ajattelutapa ja käsitykset esimerkiksi siitä, että sinnikkyys opinnoissa kasvattaa älykkyyttä sekä osaamista, jotka puolestaan mahdollistavat opinnoissa menestymisen. Tämä ajattelumalli auttaa kestämaan myös epäonnistumisia ja edistää jaksamista pitkäaikaisessa opiskelussa. (Dweck, Walton & Cohen 2014, 5–6.) Hakkaraisen (2017, 48) mukaan positiivinen ajattelumalli rohkaisee ja inspiroi oppimaan muiden saavutuksista sekä saa oppijan venymään vaativimpiin suorituksiin.

Oppimisessa on olennaista sietää asioiden monimutkaisuutta sekä moniselitteisyyttä. Näin ollen oppiminen on pitkälti uudistumis- ja sopeutumiskykyä. (Hakkarainen ym. 1999, 87–88.) Oppimisprosessiin liittyvät vahvasti yksilön itsesäätelyn ja metakognitiiviset taidot, joilla säädellään omaa oppimista. Metakognitiot ovat tietoisuutta ja ymmärrystä omista älyllisistä voimavaroista, ajattelutavoista, strategioista ja ongelmanratkaisutaidoista. Metakognitiolla tarkoitetaan oman älyllisen tiedon tiedostamista, ohjaamista ja säätelyä eli itsearvioinnin taitoja. Itsesäätely on kykyä organisoida ja säädellä omaa oppimista sekä kykyä selviytyä opiskeluun liittyvistä vaikeuksista. (Hakkarainen ym. 1999, 165; Ruohotie & Honka 2003, 68–69.) Vermuntin ja Verloopin (1999) mukaan oppijan itsesäätelyn taidot ja opettajan säätelyn aste

aiheuttavat jännitteitä oppimisen suhteen. Nämä jännitteet voivat olla joko rakentavia tai tuhoisia. Rakentavassa jännitteessä opiskelijan itsesäätelyn ja oppimisen taidot kehittyvät. Rakentavaa jännitettä edesauttavat opiskelijan korkeat itsesäätelytaidot ja opettajan säätelyn löyhä aste. Mikäli opettajan säätelyn aste ja opiskelijan itsesäätelyaste ovat kumpikin korkeita, muodostuu tästä vastaavasti tuhoisa jännite, joka aiheuttaa ongelmia oppimisen edistymiseen. Vahva säätely on tarpeen, kun opiskelijalla ei ole vahvoja oppimistaitoja, ja vastaavasti löyhempi säätelyaste on parempi, kun opiskelija on taitava oppimistaitojen osalta. (Vermunt & Verloop 1999, 270–274.)

Yksilötasolla oppimiskäsitys tarkoittaa oppijan omia käsityksiä ja ajatuksia siitä mitä tieto ja oppiminen ovat. Ihmiselle muodostuu käsitys itsestään oppijana ja millä tavoin hän käsittelee tietoa. Ymmärrys omasta osaamisesta vaatii metakognitiivisia taitoja, joiden avulla oppija pystyy tiedostamaan ja hallitsemaan ajatteluaan sekä reflektoimaan oppimaansa. (Lonka 2015, 18–20.) Ihmisen kehittyessä ja rakentaessa kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja muodostuvat samalla oppimisstrategiat (Helakorpi & Suonperä 1995, 476). Martonin ja Säljön mukaan erilaisilla oppimisstrategioilla ja -prosessilla on vaikutusta oppimisen tuloksiin. Mitä kehittyneempi näkemys opiskelijalla on oppimisesta, sitä parempiin tuloksiin hän myös pääsee. Oppimisstrategioita on useita, mutta yleisin on Martonin ja Säljön jako pinta- ja syväoppijoiden välillä. Pintaoppijalle tyypillistä on asioiden ulkoa muistaminen ja tiedon eräänlainen mieleen kopioiminen, eikä tietoa juurikaan prosessoida oppimismielessä. Syväoppija puolestaan tähtää asian ymmärtämiseen ja laajemman tiedollisen kuvan muodostumiseen. Oppimiseen vaikuttavat myös ihmiselle muodostuneet käsitykset, joihin vaikuttavat aikaisemmin saadut kokemukset oppimisesta. Käsitykset eivät kuitenkaan ole pysyviä vaan muuttuvat yksilön kehittyessä ja hankkiessa uusia kokemuksia. (Varnava-Marouchou 2009, 100; Repo-Kaarento 2007, 16–17.) Oppimisprosessiin vaikuttavat useat ihmiseen ja ympäristöön liittyvät tekijät, minkä vuoksi sitä pidetään kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuutena (Helakorpi & Suonperä 1995, 456). Bélangerin (2011, 50) mukaan oppiminen ei ole ainoastaan tiedon hankkimista vaan sen käyttämistä monin eri tavoin. Perimiltään se on kykyä ymmärtää olemassa olevaa tietoa ja sitä ympäröivää todellisuutta.

Yksilötasolla oppimiseen liittyvät näkemykset voidaan jakaa karkeasti kahteen näkemykseen: oppimis- tai suoritussuuntautuneisuus näkemyksiin. Oppimissuuntautunut ihminen näkee itsensä yleensä kyvykkäänä oppijana, joka pystyy kehittämään omia



taitojaan ja voi aktiivisella toiminnallaan vaikuttaa tuloksiin. Hän näkee oppimistilanteet oman kehityksensä ja oppimisensa etenemisen mahdollistajina. Toista näkemystä edustaa suoritussuuntautunut oppija, joka näkee omat kykynsä synnynnäisinä ja muuttumattomina. Tämän seurauksena omat vaikutusmahdollisuudet koetaan pienemmiksi. (Nurmi 2013, 550; Lonka 2015, 182–183.) Tavoiteorientaatioteorioiden avulla voidaan tarkastella oppijan henkilökohtaisia tavoitteita ja niihin liittyviä toimintapyrkimyksiä. Tehtäväsuuntautunutta oppijaa motivoivat itse tekemisen kohde ja siitä saadut kokemukset, jolloin tavoite on oppimisessa ja kehittämisessä. Suoriutumisorientoituneelle oppijalle itse oppiminen ei ole pääasiallinen tavoite, vaan se on pikemminkin väline onnistumiseen ja tavoitteen saavuttamiseen. Välttämisorientoitunut oppija haluaa välttää epäonnistumisia, ja oppimisen sijaan keskeiseksi voi nousta oman minän suojeleminen huonon suoriutumisen seurauksilta. Sosiaalisesti riippuvuussuuntautunutta oppijaa motivoi muilta saatu palaute ja hyväksyntä, jolloin oppiminen toimii välineenä hyväksynnän saamiselle. Tällaisen oppijan sisäinen motivaatio on yleensä heikko ja riippuvuus voi näkyä jatkuvana avun pyytämisenä. (Tynjälä 2002, 102–104.)

#### 4.1.2 Oppimisen mallit

Tynjälä (2002, 16–18) on hahmotellut oppimisen kokonaismallin, jonka kolme rakenneosaa muodostuvat oppimisen taustatekijöistä, oppimisprosessista ja oppimisen tuotoksista. Tynjälä huomauttaa, että näitä rakenneosia ei sinänsä voida erottaa toisistaan, mutta malli auttaa ymmärtämään oppimisen monimutkaisuutta. Mallissa *oppimisen taustatekijät* on jaettu henkilökohtaisiin ja oppimisympäristökohtaisiin tekijöihin. Henkilökohtaisia tekijöitä ovat oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot, kyvyt, älykkyys, persoonallisuus sekä kotitausta. Oppimisympäristöön liittyviä taustatekijöitä ovat opetussuunnitelmat, oppiaineet, opettajat sekä opetus- ja arviointimenetelmät. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat oppijan oppimisprosessiin epäsuorasti, ja välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen suodattamina. *Oppimisprosessiin* puolestaan vaikuttavat oppijan metakognitiivinen toiminta, kuten motiivit, orientaatio, valitut oppimisstrategiat, tyylit ja prosessointitavat. Kolmas rakenneosa liittyy *oppimisen tuloksiin* eli siihen, mitä prosessissa on opittu. Oppimisen tuloksiin liittyvät oppijan muodostamat käsitykset opituista asioista ja kehittyminen taitojen hallinnassa. Oppimisen tulokset vaihtelevat

oppijoiden välillä, ja tulos voi olla pinnallista ulkoa muistamista, kykyä soveltaa opittua käytännön ongelmien ratkaisuun tai uudenlainen tapa hahmottaa asioita. Kolb puolestaan on nimennyt neljä oppimistapaa, joita käytetään erilaisten asioiden oppimiseen. *Luova oppiminen* viittaa oppimisen intuitiivisuuteen ja emotionaalisuuteen, *assosioiva oppiminen* on aktiivista pohdintaa ja kokemusten rakentumista, *sääntöinen oppiminen* on teoreettisempaan ymmärtämiseen pohjautuvaa oppimista ja *soveltava oppiminen* pyrkii käytännön ratkaisuihin. Yksilötasolla nämä oppimistavat vaihtelevat oppimistavoitteiden ja olosuhteiden mukaan. (Kolb 2015, 100–102; kts. Piispanen, 2008, 63.)

Oppimiskokemuksesta tulee merkityksellistä silloin, kun sillä on tarkoitusta oppijalle itselleen ja hän tuntee saavansa siitä hyötyä. Hyöty voi olla esimerkiksi tiedon lisääntymistä tai parempaa kykyä toiminnallisuuteen. Merkityksellisyyden kautta vahvistuu yksilön tunne autonomiasta (Bélanger 2011, 37–38.) Korkeatasoinen oppiminen vaatii yksilöltä autonomisuutta ja itseohjausvalmiuksia. Taylorin (1986) mukaan edellytys itseohjautuvuudelle on kyky muuttaa henkilökohtaista oppimiskulttuuria. Yleensä muutos itseohjautuvaksi opiskelijaksi käydään useamman vaiheen ja siirtymän kautta. Usein uudessa tilanteessa syntyy ristiriita omien odotusten ja todellisuuden välillä, kun totutut normit ja käsitykset eivät päde. Tämä johtaa usein hämmennykseen, vetäytymiseen tai itseluottamuksen puutteeseen. Tyypillinen siirtymä tässä vaiheessa on syyttää muita tai itseä muutokseen liittyvistä hankaluuksista ennen tilanteen hyväksymistä ja avoimemman suhtautumistavan saavuttamista. Sisäisen reflektion ja uudelleen orientoitumisen kautta työskentely alkaa sujumaan ja tuntuu tutummalta. Tällöin oppija on onnistunut muuttamaan oman oppimisen lähestymistapaa. (Poikela 2003, 50–52.)

Yksilötason erojen lisäksi ihmisen aikaisemmillä kokemuksilla on merkitystä oppimiskäsityksen syntyyn. Oppimiseen liittyvät kokemukset voivat pohjautua niin sanottuun perinteiseen malliin, jossa opettaja toimi tiedon siirtäjänä ja opiskelija tiedon vastaanottajana (Chan & Elliot 2004, 819). Perinteinen luokahuoneopetus voi olla vain teorian tiedon siirtämistä, jolloin se jää yksilön näkökulmasta pelkäksi asioiden muistamiseksi. Tällöin asioiden sisäistäminen ja omaksuminen jäävät vähäisiksi sekä kognitiivisella että tiedollisella tasolla (Manninen ym. 2007, 53). Mikäli opiskelija on opiskellut aikaisemmin vain tällaiseen tiedonsiirtomalliin perustuvasti, voi hänen käsityksensä oppimisesta muodostua vahvasti tämän kokemuksen mukaan. (Tynjälä

2002, 119). Yksilö omaksuu ja oppii ajan kuluessa myös oppimiseen liittyviä asenteita. Nämä asenteet muodostuvat usein joko oppimisen estäjäksi tai edistäjäksi. (Kauppila 2007, 37.) Oppimisessa tärkeää on sen siirtovaikutus eli transferi, jolloin opittua voidaan soveltaa (Hakkarainen ym. 1999, 114). Tästä näkökulmasta perinteistä kouluoppimista on kritisoitu siitä, että se tuottaa usein niin sanottua liikkumatonta eli elotonta tietoa, jota voi hyödyntää lähinnä koetilanteissa. Elottoman tiedon soveltaminen tosielämään ongelmiin onnistuu harvoin, ja tämän vuoksi annettujen tehtävien tulisi sijoittua autenttisen ongelmanratkaisun puolelle. (Tynjälä 1999, 258; Manninen ym. 2007, 53.) Tähän tarpeeseen vastaavat hyvin esimerkiksi yhdessä tapahtuva projekti- ja tiimioppiminen, joita käsitellään kahdessa seuraavassa luvussa.

## 4.2 Projektioppiminen

Nykyajan työelämässä tarvitaan yhä enenevässä määrin projektityöskentelyn taitoja. Tämän vuoksi on tärkeää, että projektityö ja siihen liittyvät taidot opitaan jo koulutuksen aikana soveltamalla projektimenetelmällisiä keinoja. (Vesterinen 2001, 12, 16.) Ammattikorkeakoulussa linkki työelämälähtöisyyteen toteutetaan usein projektiopintojen kautta, joissa opiskelijat tekevät toimeksiantoja työelämän edustajille kuten yrityksille ja organisaatioille. Projektit opetusmenetelmänä vaativat oppijalta itseohjautuvuutta, reflektiivisyyttä, metakognitiivisia sekä yhteistyötaitoja, jotka kehittyvät ennen kaikkea sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Vesterinen 2001, 72, 74). Helakorpi ja Suonperä tähdentävät, että oppimiseen tarvitaan soveltamiskykyä ja niihin liittyviä tosielämän tilanteita. Tällöin oppiminen muuttuu situationaaliseksi eli tilannekohtaiseksi (Helakorpi & Suonperä 1995, 475).

Projektiopiskelun synonyymeina on käytetty termejä kuten projektioppiminen, projektityöskentely, projektimetodi ja projekteihin perustuva oppiminen (Pehkonen 2001, 2; Vesterinen 2001, 15). Projektioppimisen ajatusten on sanottu kehittyneen John Deweyn pragmatismisten ja progressiivisten kasvatusajatusten pohjalta. Deweyn ajatuksena oli, että opetus tulee kytkeä oppijan arkitodellisuuteen, sillä tieto välittyy parhaiten ongelmien ja käytännön tekemisen kautta. Deweyn reflektiivisen ajattelumallin mukaan parhaiten opitaan asioista ja tilanteista, joiden ongelmat herättävät ratkaisemisen halun. Ratkaisulle täytyy muodostaa suunnitelma, joka puolestaan toteutetaan aktiivisen

toiminnan kautta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 156; Miettinen 1999; 37.) Teoriatasolla projektiopiskelu linkittyy kokemukselliseen oppimiseen, yhteistoiminnallisuuteen sekä motivaatiopsykologiaan (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palincsar, 2001). Projektiopiskelussa on tiivistetysti kyse yhdessä tekemisestä ja kollaboratiivisesta oppimisesta (Vesterinen 2001, 74).

Nykyään projektiopiskelu on vakiinnuttanut paikkansa pedagogisena menetelmänä, ja samalla se tarjoaa ratkaisuja työelämästä nouseviin osaamistarpeisiin (Vesterinen 2001, 12). Projektityöskentelyn pedagogisina vahvuuksina voidaan pitää oppilaskeskeisyyttä ja vuorovaikutuksellista yhteistoiminnallisuutta, jotka kehittävät monipuolisesti oppijan taitoja (Pehkonen 2001, 115–116). Projektityöskentelyssä ongelman autenttisuus ja toiminnallisten ratkaisujen etsiminen herättävät usein motivaation itse tehtävää kohtaan. Tällöin on myös mahdollista päästä syväoppimisen tasolle, sillä ratkaistakseen ongelman oppijan on aktivoitava tiedon hankkimiseen ja tiedon soveltamiseen. Tärkeät kriittisen ajattelun taidot harjaantuvat, sillä projektissa oppijan täytyy muodostaa erilaisia kysymyksiä ja oletuksia, käsitellä syntyneitä ideoita, edetä suunnitelmallisesti sekä analysoida ja tehdä johtopäätöksiä yhteistyössä muiden tiimijäsenten kanssa. Opiskelumotivaatiota lisää mahdollisuus olla mukana ongelman asettelussa, projektin organisoinnissa ja asioiden eteenpäin viemisessä sekä lopullisen tuotteen tai ratkaisujen (artefaktien) muodostamisessa. (Blumenfeld ym. 1991, 373–372.)

Projektit mahdollistavat realistisen ongelmanratkaisuympäristön, jolloin rakentuu silta erilaisten ilmiöiden ja tosielämän kokemusten välille. Näin asioiden ja ongelmien tarkastelu mahdollistuu laaja-alaisesti. Projektien vahvuus on myös niiden muuntuvuudessa, jolloin ne ovat muokattavissa erilaisille oppijoille ja oppimistilanteisiin. (Blumenfeld ym. 1991, 372.) Projektiopiskelu ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Vaikka se koetaan usein miellyttäväksi tavaksi työskennellä, voi oppimisen kognitiivinen taso jäädä heikoksi eikä syvällistä ymmärtämistä muodostu (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 192). Siksi projektit on suunniteltava siten, että yhdessä sopivan tuen kanssa ne johdattavat oppijaa syvemmälle ajatteluprosessiin sekä tuottavat ja ylläpitävät opiskelumotivaatiota (Blumenfeld ym. 1991, 375). Oppilasryhmän epätasainen työnjako aiheuttaa myös ongelmia. Luottamus siihen, että muut jäsenet ottavat vastuuta, voi vähentää yksilön itsenäistä ja syvällistä ajattelua sekä oman osuuden kriittistä arviointia. Projektityöskentely on vaativa työskentelyn muoto,

joka vaatii oppijalta oman toiminnan ohjaus- ja arviointitaitoja sekä erinomaisia vuorovaikutustaitoja. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 193.)

### 4.3 Tiimioppiminen

Nykyisessä työelämässä on voimakkaasti nähtävissä tiimi- ja prosessipohjaisen tekemisen tapa, jossa erilaiset osaamiset täydentävät toisiaan. Tämä on ideana myös tiimioppimisen mallissa, jossa tiimin eri jäsenet tekevät ja oppivat yhdessä sekä toisiltaan. Taustalla on yhteinen tavoite ja suunnitelma, joka sitoo tiimijäsenet yhdessä tekemiseen. (Linturi & Airaksinen, 2014, 10). Nykyään eksplisiittistä tietoa on yhä enenevässä määrin saatavilla nopeasti verkon kautta. Tämän takia tarve on ennemminkin yhteisöllisen oppimiskyvyyden kasvattamisessa, jolloin myös hiljaisen ja kollektiivisen tiedon potentiaali nousee esille (Korhonen-Yrjänheikki 2014, 106). Tiimityöskentely mahdollistaa myös rajojen ylittämistä, sillä tietoa ei haeta vain tiimin sisältä, vaan tiedon haku suuntautuu ennen kaikkea ulospäin. Tiimi luo yhdessä jotain uutta kokeilemalla, hakemalla tietoa, keskustelemalla ja jakamalla kokemuksia. Tiimioppimisen keskeisiä tavoitteita ovat yhteisöllinen ajattelu, tiedon jäsentäminen ja rakentelu sekä sosiaalisten taitojen synty ja kehittyminen. Vahva yhteisöllisyys kasvattaa ihmistä ja luo tehokkaasti oppivia ja tulosta tekeviä tiimejä. (Tuuri 2011, 96, 98.)

Johnson ja Johnson tunnistivat oppimista käsittelevässä tutkimuksessaan toimivan yhteistyön keskeiset elementit. Näitä ovat tiimin keskinäinen positiivinen riippuvuus, jolloin ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan, kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja ryhmätyötaitojen harjaantuminen sekä ryhmänä tapahtuva itsearviointi. (Johnson & Johnson 2002a, 101, 103.) Yhteisöllisen oppimisen perusedellytys on myös luottamus osana oppimisympäristön toimintakulttuuria. Luottamus puolestaan mahdollistaa avoimen tiedon jakamisen sekä dialogin synnyn. (Nonaka & Takeuchi, 1995). Yhteinen dialogi ja yksilöiden hyvät vuorovaikutustaidot saavat aikaan jaettavaa ymmärrystä. Yhteisöllinen oppiminen on mahdollista, kun yksilöt tunnistavat ja osaavat määritellä omaa osaamistaan sekä jakavat sitä toisille. (Korhonen-Yrjänheikki 2014, 103.)

Ihminen on luonnoltaan aktiivinen toimija, joka pyrkii muuttamaan ja muokkaamaan sosiaalisia suhteitaan, fyysistä ympäristöään ja siellä esiintyviä käytäntöjä. Sosiaalisten

tilanteiden kautta ihminen oppii toimimaan ja ymmärtää myös ryhmätoiminnan vaatimuksia. Ihmisen käsitys omasta toimijuudesta muodostuu ja kehittyy yhteisön toiminnassa ja siellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2010, 23, 25). Greenon (2006, 358–359) mukaan aktiivisen osallistumisen kautta kehittyvät myös yksilön aloitteellisuus ja vastuullisuus. Aktiivinen toimijuus saa aikaan pystyvyyden tunnetta, omistajuutta, sitoutumista ja aloitteellisuutta. Toimijuuden kautta on mahdollisuus vaikuttaa omaan yhteisöönsä ja siellä syntyviin päätöksiin. Oppijan kannalta aktiivinen toimijuus on tärkeä taito nykypäivän työelämässä (Kumpulainen ym. 2010, 25).

Tiimioppiminen ja yhteistoiminnallisuus avaavat monipuolisia mahdollisuuksia päästä käyttämään ja hyödyntämään henkilökohtaisia sekä ryhmässä syntyviä yhteisiä vahvuuksia. Toisaalta yhteinen tekeminen aiheuttaa osaltaan myös ongelmia. Kaikki opiskelijat eivät motivoitu yhdessä työskentelemiseen, ja ongelmia voi aiheutua esimerkiksi vajavaisista yhteistyötaidoista. Opiskelijoiden väliset näkemuserot, persoonallisuudet, taustat ja kokemukset voivat aiheuttaa henkilöiden välisiä ristiriitoja. Isommassa ryhmässä on yksilötasolla mahdollisuus vetäytyä passiiviseen rooliin, joka vääjäämättä vaikuttaa ryhmädynamiikkaan (Salmenkangas 1999, 30). Yhteinen tekeminen siis toisaalta luo mahdollisuuden yhdessä oppimiseen mutta toisaalta aiheuttaa usein ristiriitoja. Johnson ja Johnsonin (2002b, 119–120, 131–132) mukaan erityisesti niin sanonut älylliset ristiriidat ovat toivottavia. Ne edistävät asioiden muistamista, päättelykykyä ja luovuutta paremmin kuin yksilökeskeinen oppiminen. Ryhmän ristiriidattomuus voi olla jopa merkki välinpitämättömyydestä. Edellytykset ongelmanratkaisun löytyvät ympäristöstä, jonka ilmapiiri kannustaa erilaisten kantojen kuuntelemiseen. Mikäli tiimissä jaetaan hyödyllistä sekä täsmällistä tietoa ja ryhmän jäsenillä on sosiaalisia taitoja, voidaan asioita käsitellä monesta eri näkökulmasta. Ryhmän heterogeenisuus toisaalta johtaa ristiriitoihin mutta toisaalta taas tarjoaa moninaisempia vuorovaikutusmalleja ja resursseja, jotka hyödyttävät ongelmanratkaisumielessä ja saavat aikaan menestystä.

## 5. TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN BISNESAKATEMIA

Ammattikorkeakoulua voidaan luonnehtia opetuslaitokseksi, joka yhdistää opetuksessa teoreettisen oppimisen sekä käytännönläheisen toiminnan. Englanninkielinen termi *'applied sciences'* kuvaa hyvin opetuksen soveltamista käytäntöön. Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on tuottaa työmarkkinoille monitaitoisia osaajia (Rasinkangas 2004, 10). Opiskelu, oppiminen ja työelämäyhteistyö näkyvät myös koulutuspoliittisessa keskustelussa. Keskiöön ovat nousseet elinikäinen oppiminen ja oppimisyhteiskunta. Nykyinen oppimisyhteiskunta vaatii sekä tiedon hankkimista että sen soveltamisen taitoja. Yksilön näkökulmasta työelämässä on kyse pitkäaikaisesta oppimisesta (Antikainen 2002, 21). Ammattikorkeakoulut ja työelämätahot tekevätkin tiivistä yhteistyötä, jolla pyritään monipuolistamaan opetusta ja oppimista. Tavoitteena on tuoda opiskelijat lähemmäksi todellista työelämää erilaisten oppimistehtävien ja opinnäytetöiden muodossa. (Helminen 2016, 17.) Nyky-yhteiskunnan tietokeskeisyys vaatii työntekijältä oma-aloitteisuutta ammattitaidollisen tietopohjan uudistamisessa, sillä koulutuksen kautta saadut tiedot toimivat vain perustana. Pelkkä osaaminen ei riitä, vaan tarvitaan valmiutta elinikäiseen oppimiseen. (Rissanen 1998, 7, 19.)

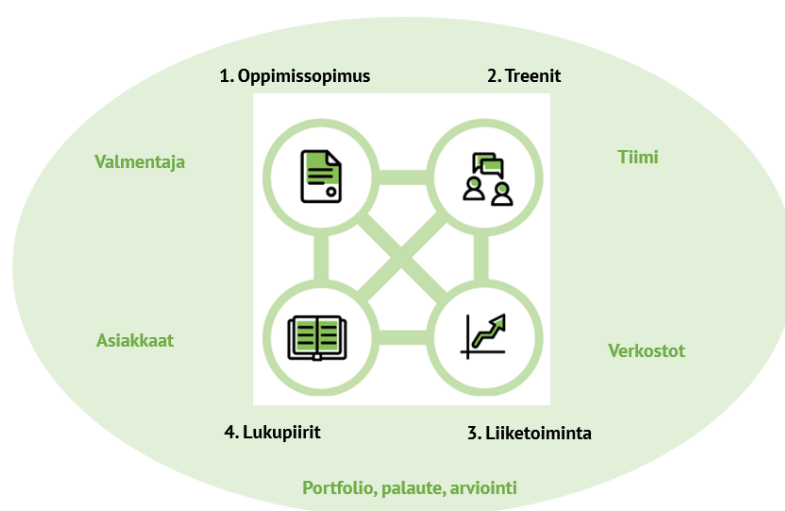
### 5.1 BisnesAkatemian nelivetomalli oppimisen ja toiminnan kulmakivenä

BisnesAkademia on Turun ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman oppimispolku, jossa keskitytään liiketoiminta- ja yrittäjyystaitojen rakentamiseen. Opiskelijoita valmennetaan innovatiivisen liiketoiminnan, tiimityön ja yrittäjyyden osaajiksi. Opiskelijat toimivat oman osuuskunnan tiimiyrittäjinä kehittäen yrityksensä liiketoimintaa esimerkiksi tuotteistaen ja myyden palveluita sekä tekemällä erilaisia asiakastoimeksiantoja.

BisnesAkatemiassa hyödynnetään Nonaka & Takeuchin (1995, 62) esittämää eksplisiittisen tiedon (explicit knowledge) ja hiljaisen tiedon (tacit knowledge) siirtymisen mallia. BisnesAkatemian oppimismalli mukailee myös Tiimiakatemiassa kehitettyä oppimisprosessimallia (Partanen 2012, 20). BisnesAkatemian oppimisympäristössä toteutetaan monipuolisesti innovaatiopedagogiikan eri osa-alueita, jotka näkyvät sen toiminnassa työelämälähtöisyytenä, yrittäjyytenä, joustavana

opetussuunnitelmana, kansainvälisyytenä, opiskelijoiden mahdollisuutena osallistua tutkimus- ja kehittämishankkeisiin sekä erilaisina oppimis- ja opetusmenetelminä.

Kuviossa 3 havainnollistetaan BisnesAkademia-opintoja ja oppimisen nelivetomallia, jotka perustuvat aktiiviseen tiimioppimisprosessiin. Oppimisen nelivetomalli tapahtuu kolmella tasolla: yksilönä, tiimissä ja verkostoissa. BisnesAkatemian oppimismalliin sisältyy neljä peruspilaria, joita ovat 1. oppimissopimus, 2. treenit, 3. liiketoiminnan luominen, ja 4. lukupiirit ja lukeminen. *Oppimissopimus* on eräänlainen mentaalinen sitoutumismalli opiskeluun. Oppimissopimuksessa opiskelija peilaa mennyttä esimerkiksi hankkimiaan kokemuksia, taitoa ja osaamista sekä sitä, millaisten valintojen kautta hän on päätenyt opiskelemaan BisnesAkademiaan. Tämän jälkeen opiskelija asettaa itselleen oppimiseen ja opiskeluun liittyviä tavoitteita ja muodostaa suunnitelman niihin pääsemiseksi. *Treenit* ja *lukupiirit* muodostavat opintojen teoriapohjan. Treenit ja lukupiirit toteutetaan oppilasvetoisesti ja niissä käsitellään liiketalouteen liittyviä aiheita. Aiheita nousee esimerkiksi tulevista ja meneillään olevista projekteista ja niihin liittyvistä kysymyksistä ja ongelmista. Yhdessä hankittua ja jalostettua tietoa voidaan soveltaa suoraan käytäntöön asiakasprojekteissa ja oman liiketoiminnan kehittämisessä. Nelivedon neljä elementtiä linkittyvät tiiviisti toisiinsa ja niistä muodostuu oppimisen sykli. (Killström & Havia 2019.)



KUVIO 3. BisnesAkademia toimintaympäristönä ja sen nelivetomalli. Lähde BisnesAkademia.

Nelivetomallissa oppimisen ohjaus tapahtuu valmentamalla. Kullakin osuuskuntatiimillä on oma valmentaja, joka tukee tiimin ja opiskelijoiden oppimista ja kasvua esimerkiksi ongelman asettelulla, mallintamisella, motivoinnilla ja kannustuksella (Tynjälä 2002,



141). Tärkeä osa valmentajan työtä on avata erilaisia lähestymistapoja asioihin, ajatteluun ja ongelmien ratkaisemiseen. Näin oppijan on helpompi asteittain ottaa vastuuta asioiden itsenäisestä tekemisestä (Blumenfeld ym. 1991, 3). Valmentaja ei johda tiimiä perinteisessä opettajavetoisessa mielessä. Valmentaja ei myöskään ole osuuskunnan jäsen vaan toimii ennemminkin ulkopuolisena mentorina. Nelivedon prosessista syntyy opiskelijakohtainen portfolio, jossa opiskelija esittelee syntyneitä tuotoksia ja reflektoi oppimaansa. Valmentajan toimenkuvaan kuuluu portfolioiden arviointi ja oppimisen virallistaminen opintopisteiksi.

### 5.1.1 Osuuskunnat

Jyväskylän ammattikorkeakoulusta vuonna 1993 alkanut osuuskuntamuotoisen tiimiyrittäjyyden malli on laajentunut sekä muualle Suomeen että ulkomaille. Osuuskunnat ovat nykyään laajasti opetuksessa käytettyjä tiimiyrittäjyyden kasvatusympäristöjä. Osuuskunta soveltuu hyvin oppimistarkoituksiin, sillä opintojen aikana siihen on helppo liittyä ja siitä on helppo erota. (Partanen 2012, 8–9; Troberg & Hytinkoski 2018, 10, 18.)

Suomalaisissa oppilaitoksissa osuuskunnista käytetään erilaisia termejä, kuten opiskelijaosuustoiminta, opiskelijaosuuskunta, oppilaitososuuskunta, pedagoginen osuuskunta ja oppimisosuuskunta. Opiskelijaosuustoiminta terminä kuvaa opiskelijayrittäjyyden kahta muotoa: opiskelija- ja oppilaitososuuskuntaa. Ensimmäisen perustavat uudet opiskelijat ja jälkimmäinen on oppilaitoksen perustama ja ylläpitämä. Pedagogisen osuuskunnan määritelmä ei ole niin selkeä, mutta pääpiirteissään osuuskunnalla tulee olla valmentaja, ja opinnot integroidaan ainakin jossain määrin osuuskuntatyöskentelyyn. Turun BisnesAkatemian osuuskunnat ovat opiskelijoiden itsenäisesti hallinnoimia, ja niissä työskentely integroidaan mukaan opintoihin sekä muunnetaan opintopisteiksi. Tämän lisäksi osuuskunnalla on oma valmentaja, joten tästä näkökulmasta katsottuna osuuskunnat ovat pedagogisia osuuskuntia, joista käytetään myös nimitystä oppimisosuuskunnat. (Troberg & Hytinkoski 2018, 20–21, 40–41)

BisnesAkatemiassa osuuskunta muodostuu tyypillisesti 15–20 opiskelijajäsenestä. Osuuskunta on virallinen suomalainen yritysmuoto, joka vaatii yritystoiminnan

käynnistyksen mukaisen rekisteröitymisen Patentti- ja rekisterihallitukseen. Osuuskunta on itsenäinen yksityisoikeudellinen oikeushenkilö, jonka perustana toimivat osuuskuntalaki (OKL 2013) sekä osuuskunnan laatimat säännöt. Osuuskuntaa luotsaa 1–5-henkinen hallitus, joka on yhteisvastuussa osuuskunnan asioiden hoidosta. Osuuskunnassa jäsenet toimivat tasaveroisesti periaatteella yksi jäsen – yksi ääni. Toimitusjohtaja ei ole pakollinen, ja yleensä opiskelijat valitsevat keskuudestaan tiiminvetäjän. Osuuskunta määrittää myös muille jäsenille roolit. Roolit liittyvät yleisimmin myynnin, markkinoinnin, talouden ja henkilöstöhallinnan osa-alueisiin. Osuuskunnan jäsenmäärä voi joustavasti kasvaa tai pienentyä toiminnan aikana. Päästäkseen osuuskunnan jäseneksi opiskelija anoo sitä kirjallisesti ja maksaa osuusmaksun. Osuuskunta on niin sanotun rajatun vastuun yritysmuoto, jossa jäsen vastaa pääsääntöisesti osuuskunnan velvoitteista ainoastaan maksamansa osuusmaksun määrällä. Jäsenellä on oikeus erota osuuskunnasta periaatteessa koska tahansa. Vastaavasti osuuskunta voi erottaa jäsenensä (OKL 3:3§). Osuuskunnan sääntöihin voidaan merkitä erottamisen perusteet, jotka voivat liittyä esimerkiksi siihen, että jäsen ei työskentele enää osuuskunnassa. Osuuskunnan jäsenyyttä ei voi myydä eikä luovuttaa eteenpäin.

Osuuskuntamuotoisen liiketoiminnan ajatuksena on, että opiskelijat hankkivat ja tekevät maksullisia toimeksiantoja ja projekteja tai kehittävät omaa tuote- tai palvelukokonaisuutta, jota myyvät asiakkaille. Tekeminen on hyvin monimuotoista. Projektitoimeksiannot liittyvät tyypillisesti myyntiin ja markkinoitiin, asiakashankintaan, promootioihin, tapahtumanjärjestämiseen tai sisällöntuottamiseen. Osuuskunnat voivat tuotteistaa palveluita, kehittää prosesseja tai tehdä erilaisia selvitystöitä ja asiakaskyselyitä. Ei ole myöskään tavatonta, että osuuskunnan sisällä syntyy liikeidea, jonka pienempi opiskelijajoukko ottaa haltuunsa ja eriytyy omaksi yritykseksi.

## 5.2 BisnesAkatemia oppimisympäristöjen kautta tarkasteltuna

BisnesAkatemian tarkastelu oppimisympäristömielessä voidaan aloittaa Mannisen ja Pesosen (1997, 286) määritelmästä, jossa oppimisympäristö määritellään paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, joka edistää oppimista. Määritelmä on kuitenkin sellaisenaan liian suppea, sillä BisnesAkatemian pyrkimys on olla avoin ja

yhteisöllinen oppimisympäristö, jonka tarkoitus on saada opiskelija toimimaan oma-aloitteisesti, aktiivisesti ja yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa. Yhdessä oppiminen tarkoittaa dialogia, jolla viitataan oppimisen sosiaaliseen ja keskustelemaan tiedontuottamisen tapaan (Rasinkangas 2004, 33). Dialogin avulla opiskelijat etsivät yhdessä vastauksia ongelmiin, hakevat tietoa, rakentavat ymmärrystä, jakavat kokemuksia sekä arvioivat tekemäänsä työtä.

BisnesAkatemian avoimen oppimisympäristön ajatus näkyy opiskelumotivaation ja tavoitteiden määrittelyn omaehtoisuudessa. Oppimisympäristössä opiskeltavan tiedon luonne painottuu soveltamista ja ongelmanratkaisua vaativien kokonaisuuksien hallintaan, jossa oppimisen konteksti painottuu reaalityodellisuuteen ja projektipohjaiselle opiskelulle. (Manninen ym. 2007, 32.) Tällaista oppimisympäristöä voidaan pitää vastakohtana hallintakeskeiselle ympäristölle, jossa opettaja asettaa oppimisen tavoitteet, suunnittelee toiminnan ja on vastuussa siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu (Rauste-von Wright ym. 2003, 176; Manninen ym. 2007, 31). BisnesAkatemian ympäristöä voidaan tarkastella myös oppimisympäristön kontekstuaalisuuden kautta, joka näkyy toiminnassa kytköksinä autenttiseen yrittäjyystoimintaympäristöön, ongelmalähtöiseen opiskeluun sekä yrityskumppaneiden projekteihin (Rasinkangas 2004, 31). BisnesAkatemian yksi keskeisiä ajatuksia on, että oppiminen ja ohjaus rakentuvat työelämästä kumpuavien ongelmien ympärille, jolloin tullaan ongelmalähtöisen oppimisen (problem based learning tai PBL) alueelle. PBL-mallia käytetään ammattikorkeakouluopetuksessa laajalti, sillä sen katsotaan tuottavan työelämässä tarvittavaa osaamista, kuten oma-aloitteista tiedonhakua sekä käsitteiden ja käsitysten rakentamista saatavilla olevasta informaatiosta. (Rasinkangas 2004, 33; Poikela & Poikela 2010, 108, 116.) BisnesAkatemiassa ongelman ratkaisuun liittyvän tiedon tarpeeseen saadaan valjastettua esimerkiksi nelivetomallin teorian tietämystä tuottavat treenit sekä lukupiirit, joiden kautta tietoa kerätään ja kartutetaan kollektiivisesti yhteisen toiminnan tuloksena. Treenit ja lukupiirit voidaan nähdä kollaboratiivisen oppimisen menetelminä, joilla tarkoitetaan jaettujen merkitysten ja ymmärryksen rakentamista yhteisen toiminnan kautta (Häkkinen & Arvaja 1999, 209). Menetelmät perustuvat vastavuoroiseen opettamiseen ja yhteisen vuorovaikutuksen diskurssielementteihin. Vastavuoroista opettamista (reciprocal teaching) kehittivät Brown ja Palinscar, jotka tutkivat opettamista yhteistoiminnallisissa pienryhmissä, missä oppilaat siirtyivät jakamaan tietoa ja opettamaan ryhmän muille jäsenille. Oppilaille annetaan ensin mallia ongelmanratkaisustrategioista, joita he

hyödyntävät opettaessaan muita. (Sullivan Palinscar & Brown 1984, 160, 168–169, Tynjälä 2002, 158–159.) Vastavuoroisen opetuksen menetelmiä hyödynsi myös Brown (1992) hajautetun asiantuntijuuden mallissaan. Malli perustuu ajatukseen, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on omanlaista asiantuntijuutta erilaisista asioista, mutta kukaan ei ole asiantuntija kaikessa. Näitä tietämyksen ja kiinnostuksen eroja käytetään hyödyksi. Opittavia asioita työstetään ensin pienemmissä asiantuntijaryhmissä, joista hajaannutaan vastavuoroisen opetuksen ryhmiin, jotka sisältävät asiantuntijoita jokaisesta asiantuntijapienryhmästä. (Hakkarainen ym. 1999, 157–158). Vastavuoroinen opettaminen on yksi BisnesAkatemian nelivetomallin oppimismenetelmistä.

### 5.3 BisnesAkademia oppimisen kannalta tarkasteltuna

Nykyään vallalla oleva oppimiskäsitys lähtee siitä, että ihminen konstruoi ajatusrakenteita ja muodostaa sen kautta käsityksiä. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan tietoa pitää hankkia ja käsitellä oma-aloitteisesti. Tätä kautta oppimiskäsitys muotoutuu pois opettajakeskeisestä toiminnasta oppilaskeskeiseen tapaan toimia. Oppijaa korostavassa oppimiskulttuurissa oppija tarvitsee monipuolisia tietolähteitä, toisin kuin opettajavetoisessa kulttuurissa, jossa oppijalla ei tarvitse olla aktiivista roolia tiedon haun suhteen (Rissanen 1998, 7, 18, 132; Tynjälä 2002, 38). BisnesAkatemian toiminnassa näkyy vahva konstruktivismin perusajatus. Siellä opiskelija on itsenäinen ja aktiivinen toimija, joka tulkitsee ja suodattaa oppimaansa sekä rakentaa oppimiseen tarvittavaa tietoa (Tynjälä 2002, 37–38). Oppilaskeskeisestä toimintanäkökulmasta katsottuna BisnesAkademia on vaativa oppimisympäristö, joka edellyttää aktiivista tiedonhakuja ja omatoimista ymmärryksen rakentamista. Tietoa ei anneta opiskelijoille suoraan, vaan tieto ja oppiminen karttavat oman toiminnan tuloksena treenien, lukupiirien ja projektien avulla. Oppimisen konstruktivistisuus näkyy oppijan kykyinä yhdistää uutta tietoa vanhaan ja rakentaa monimutkaisempia merkitysrakenteita ja malleja tiedon lisääntyessä (Rasinkangas 2004, 33). Tämä näkyy esimerkiksi projektien monipuolistumisena ja niiden vaatimustason kasvuna.

Avoimessa oppimisympäristössä toimiminen ei oppijan kannalta ole ongelmattonta. Konstruktivistisen oppimisen haasteina ovat oppimisen aikaansaama korkea psyykkinen kuormittavuus, suuri vastuu omasta oppimisesta ja siihen liittyvästä suunnittelusta ja

poikkeavan oppimisprosessin omaksuminen (Goodrum, Dorsey & Schwen 1993, 11; Perkins 1991, 19–20).

Opiskelijoiden kannalta suuri muutos on myös opiskelijaidentiteetin ja tiimiyrittäjyyden yhteen kietoutuminen. Opiskelijan perustehtävä, oppiminen, ei muutu, mutta siihen lisätään monille täysin uudenlainen elementti - tiimiyrittäjyys. BisnesAkatemiassa opiskelijan haaste on oikeastaan kolmentasoinen: oppimisympäristön avoimuus ja erilaiset toimintatavat, opiskelijalähtöiset oppimismallit sekä uuden roolin ja identiteetin omaksumisen. Opiskeluympäristön ja tiimiyrittäjyyden yhdistäminen opintojen etenemiseen vaatii opiskelijalta ennen kaikkea uudenlaisen ajatus- ja toimintamallin kehittymistä. Opiskelija joutuu muuttamaan sekä oppimiseen liittyviä asenteitaan että oppimisstrategiaansa (Kauppila 2007, 37). Se, miten opiskelija on toiminut aikaisemmin perinteisessä kurssimuotoisessa ympäristössä, ei välttämättä ole menestyksekkäs malli avoimessa ja yhteistä tekemistä painottavassa oppimisympäristössä, jossa faktatiedon oppimisesta siirrytään ongelma- ja ratkaisukeskeiseen tapaan oppia (Kauppila 2007, 43). Muutosvaatimukset oppijan itseohjautuvuuden, itsenäisyyden ja oman oppimisen vastuullisuudesta voivat johtaa ongelmiin, mikäli opiskelija ei sisäistä uutta roolia ja muuttuneita toimintatapoja (Goodrum ym. 1993, 12). Tämän vuoksi on otettava huomioon oppijan tiedon konstruointiprosessi ja järjestettävä oppimistilanteet sitä tukeviksi (Kauppila 2007, 43).

BisnesAkatemian toiminnassa on vahva yhteisöllinen luonne. Tähän liittyy Vygotskyn oppimisen sosiaalista ja kulttuurista näkökulmaa painottava luonne, jossa oppiminen ja ajattelu rakentuvat sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti. Oppija on osa tiettyä kulttuuria (BisnesAkademia) ja oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (tiimissä ja yhteisössä) muiden kanssa. Toisin sanoen oppiminen on sosiokulttuurinen prosessi, joka muokkautuu yksilön ja yhteisön toiminnan vaikutuksesta. Yhteisöllinen tieto välittyy yhteisöltä yksilölle ja myös toisinpäin, yksilöltä yhteisölle. (Kumpulainen 2010, 25, 14; Säljö & Grönholm 2004, 16.) Oppiminen sosiokulttuurisessa kontekstissa tarkoittaa sitä, kuinka oppija vuorovaikutuksen kautta omaksuu ympäröivän kulttuurin ja ympäristön ajattelun sekä sen toiminnan ja välineet (Säljö & Grönholm 2004, 19; Kumpulainen ym. 2010, 25). BisnesAkatemian oppimismenetelmät ovatkin painottuneet ryhmä- ja tiimityötä sekä sosiaalista vuorovaikutusta kehittäviksi (Manninen ym. 2007, 49). Näin ollen oppijana ei siis ole ainoastaan yksilö vaan myös osuuskunta, kollektiivi, joka

hankkii tietoja ja taitoja ja tarvittaessa muuttaa toimintakulttuuriaan ja -ilmapiiriään (Tynjälä 2002, 151). Oppimisen kannalta pelkkä sosiaalinen vuorovaikutus ja ryhmäytyminen eivät kuitenkaan riitä. Didaktisen näkökulman kannalta opiskelijat on saatava ryhmänä jakamaan ja prosessoimaan opittavia asioita. (Manninen ym. 2007, 108.) Asia kiertyy jälleen aktiiviseen toimijuuteen. Ilman sitä ei synny voimakasta intentionaalisuutta, osallisuutta, vaikuttamista ja omanlaista tapaa toimia yhdessä. (Kumpulainen ym. 2010, 23.) Toimijuutta tukee osaltaan BisnesAkatemian nelivetomallin kokonaisuus, jossa asioita opitaan, prosessoidaan ja tehdään sekä yksin että yhdessä.

BisnesAkatemiassa oppimisen ja toiminnan väliseen yhteyteen on hyvä sijoittaa oppimisen tilannesidonnaisuus. Kuten oppimisen sosiokulttuurinen näkökulma, myös tilannesidonnaisuuden teoria korostaa, että ihmisen toiminta on sidottu tiettyyn kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jolloin oppiminen on sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö. (Tynjälä 2002, 128; Rauste - von Wright ym. 2003, 54–56). Näin ollen BisnesAkatemian toiminta, konteksti ja kulttuuri muodostavat tilannesidonnaisen ympäristön oppimiselle. Tilannesidonnaisen oppimisen keskeinen elementti on ympäristö, joka heijastelee erilaisia käyttötilanteita, joissa myöhemmin tullaan tietoja hyödyntämään (Tynjälä 2002, 143). Olennaiseksi taidoksi nousee opittujen asioiden soveltaminen erilaisiin tilanteisiin, joita voivat olla esimerkiksi tulevat asiakasprojektit, työharjoittelu ja tulevaisuuden työpaikat.

BisnesAkademia-malli kiteytyy ryhmässä tapahtuvaan yhteistyössä oppimiseen (co-operative learning), jossa sovitun työnjaon mukaisesti jokaiselle asetetaan tietynlainen tehtävä ja rooli (Tynjälä 2002, 152). Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa oppijan interaktiivista ja vuorovaikutuksellista suhdetta muihin oppijoihin ja osallistumista yhteisiin tiedon tuottamisprosesseihin. Tämän kautta kehittyy jaettu asiantuntijuus, joiden virittäjinä toimivat työelämälähtöiset käytännön ongelmat (Rasinkangas 2004, 23). Yhteistoiminnallisuus mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymisen erityisesti ryhmässä, jossa on eri tasoisia oppijoita. Tällöin aiheesta enemmän tietävät ja kokeneemmat voivat auttaa ja ohjata toisia. Asiantuntijuus kehittyy myös toisten antaman palautteen kautta. Palautteen arvo näkyy esimerkiksi testattaessa uusia ajatuksia ja oivalluksia. (Hakkarainen ym. 1999, 145–146.)

#### 5.4 BisnesAkatemia fyysisenä oppimisympäristönä

Oppiminen tekemällä, kokemalla ja kokeilemalla ovat tärkeässä osassa, joten tilasuunnitteluun on hyvä kiinnittää huomiota. Parhaimmillaan tila inspiroi ja innostaa kokeilemaan erilaisia asioita. Tähän pääsemiseksi tarvitaan pedagogiikan ymmärrystä ja arkkitehtuurisuunnittelua. (Korhonen-Yrjänheikki 2014, 106.) BisnesAkatemiassa on tilasuunnittelun keinoin huomioitu erityisesti sosiaalisuuden ja yhdessä tekemisen näkökulmat, jolloin mahdollistuu entistä paremmin yhteisöllisyyden, verkostoitumisen, kommunikaation ja vuorovaikutuksen rakentuminen.

Yhteisöllinen kohtaaminen, oppiminen ja vuorovaikutus vaativat tavoitteellisesti suunniteltuja tiloja. Tilojen tulee tukea yhteisöllisen vuorovaikutuksen lisäksi epämuodollista kohtaamista (Korhonen-Yrjänheikki 2014, 106). Oppimisympäristön tilasuunnittelu ja sen fyysiset ratkaisut liittyvät osaltaan erilaisiin didaktisiin lähestymistapoihin. Oppimisympäristön tilasijoittelu voi olla perinteinen opettajajohtoisuuteen perustuva luokkahuonemalli tai ryhmätyön mahdollistava pöytäryhmittely. Yhteistoiminnallinen tila kannustaa opiskelijaa itsenäisempään rooliin ja vuorovaikutukseen muiden kanssa. Neuvottelumainen pöytäasetelma luo puolestaan tasa-arvoista ja demokraattista mahdollisuutta osallistua. Pelkkä istuimien muodostama ympyrämalli kertoo kohtaamisryhmästä, jota käytetään lähinnä aikuiskoulutuksessa. (Manninen ym. 2007, 65–68.) Didaktisesta näkökulmasta katsoen on hyvä ymmärtää BisnesAkatemiaa fyysisen arkkitehtuurin ja oppimisympäristön näkökulmasta. BisnesAkatemian fyysiset tilat muodostuvat yhdestä suuresta avoimesta tilasta, joka on tarkoitettu osuuskuntien käyttöön. (kuva 1)



Kuva 1. BisnesAkatemian pohjakuva. Lähde Turun ammattikorkeakoulu.

Kuvassa 1 erottuvat osuuskuntien omat ”toimistotilat”, jotka on rajattu erilaisilla kirjahylly- ja välisermeillä. Oma toimisto on tila päivittäiselle tekemiselle, ja sen keskiön muodostaa neuvottelurakenteinen pöytäryhmitelmä, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen sekä tiedon jakamisen ja jalostamisen yhdessä (Manninen ym. 2007, 68). Treenejä varten käytössä ovat niin kutsutut treenitilat, joissa jokainen tiimi voi vetäytyä pitämään kaksi kertaa viikossa olevan teoriapohjaisen treenitilaisuuden. Treenitiloissa on mahdollista muodostaa pelkistä tuoleista muodostuva kohtaamisryhmä, ’dialogirinki’, jonka pöytien puuttuminen kertoo tiedon ja osaamisen olevan kirjojen sijaan osallistujien kokemuksissa ja mielessä (Manninen ym. 2007, 68). Kolmannen yhteisöllisen kohtaamispaikan muodostaa tila, jonne koko BisnesAkademia kokoontuu säännöllisin väliajoin. Tilassa järjestetään omaa yhteisöllistä toimintaa, esimerkiksi yhteistreenejä, vierailijoiden tapaamisia, juhlatilaisuuksia ja niin edelleen. Epämuodollisen kohtaamisen tilana toimii kaikille opiskelijoille tarkoitettu kahvikeittiö ja sen läheisyyteen sijoitetut pöytäkokonaisuudet.

#### 5.5 BisnesAkademia koulutettujen maahanmuuttajien toimintaympäristönä

Toiminta ja ympäristö muodostavat keskenään vastavuoroisen suhteen. Toiminnan laatu asettaa vaatimuksia ympäristölle, ja ympäristö puolestaan luo edellytyksiä halutulle toiminnalle (Brotherus ym. 2002, 87). On siis tärkeä pohtia, minkälainen toiminta ja ympäristö tukisivat parhaiten maahanmuuttajaopiskelijoiden oppimista.

BisnesAkatemian oppimisympäristön tarkoitus oli tukea maahanmuuttajaopiskelijoiden työelämävalmiuksia, tutustuttaa opiskelijat suomalaiseen työelämään ja -käytäntöihin, kasvattaa verkostoa elinkeino- ja työelämän parissa sekä antaa valmiuksia oman yritystoiminnan aloittamiseen. Koska kyseessä oli erilainen oppimisympäristö ja oppimismalli, oli tätä tarpeen korostaa ja kommunikoida alusta lähtien. Oli tärkeää, että opiskelijat ymmärtäisivät, mistä on kyse, joten tätä tuotiin esille jo koulutuksen markkinointivaiheessa. Pääsykokeet ja niiden tehtävät suunniteltiin niin, että ne tukivat tämän ymmärryksen lisäämistä. Pääsykokeessa opiskelijat saivat luettavaksi BisnesAkatemian kertovan artikkelin, jonka jälkeen he reflektoivat esseessä oppimisympäristön soveltuvuutta itselleen. Pääsykokeen haastatteluosuudessa oppimisympäristön toimintaperiaatteita ja käytännön opintoja avattiin lisää. Näin haluttiin luoda opiskelijoille riittävä ymmärrys siitä, mistä opinnoissa on kyse.



Koulutuksen suomen kielen opetuksen tarkoitus oli tukea BisnesAkatemian päivittäistä toimintaa ja totuttaa arkitason kielen käyttöön. Ajatus oli, että kieliopinnoissa keskitytään liike-elämässä käytettyyn kieleen, jolloin sitä voisi hyödyntää omassa liiketoiminnassa ja verkostoissa. Opiskelijoiden kielitaitotaso testattiin koulutuksen alussa ja opiskeluiden edetessä vielä kaksi kertaa.

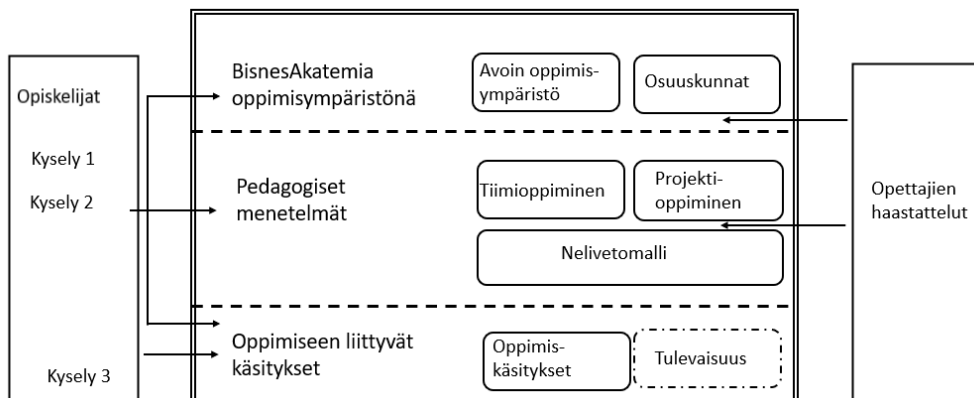
Yrittäjyyskasvatusta tuettiin osuuskuntatoiminnan lisäksi tuomalla BisnesAkatemiaan vierailuvia suomalaisia sekä maahanmuuttajataustaisia yrittäjiä kertomaan omasta yrittäjyystarinastaan. Treenien ja lukupiirien materiaaliksi valittiin sopivia suomalaisesta yrittäjyydestä ja liike-elämästä kertovia kirjoja ja lähteitä. Osalla opiskelijoista oli aikaisempaa yrittäjyyskokemusta, jota oli mahdollista hyödyntää opinnoissa esimerkiksi kytkemällä projekteja omaan yritystoimintaan, opinnäytetyöhön tai tekemällä syventävää harjoittelua omassa yrityksessä. Opintojen aikana osa opiskelijoista sai yrittäjyyskipinän ja kartoitti alkavan yritystoiminnan mahdollisuuksia.

Kaksi osuuskuntaryhmää muodostettiin huomioiden sekä sukupuolinen että kulttuuritaustainen monipuolisuus. Opiskelijoiden kielitaitotasot sekoitettiin niin, että kummassakin ryhmässä oli sekä heikommin ja paremmin suomea puhuvia opiskelijoita. Kummallakin osuuskunnalla oli valmentajan lisäksi suomalaistaustaiset apuvalmentajat, jotka olivat toisen vuoden BisnesAkademia-opiskelijoita. Apuvalmentajat olivat mukana erityisesti koulutuksen orientaatiovaiheessa. Apuvalmentajat auttoivat konkreettisesti monissa osuuskuntaan liittyvissä kysymyksissä sekä näyttivät omalla tekemisellään mallia. Maahanmuuttajaosuuskunnat opiskelivat samaan aikaan suomenkielisten osuuskuntien kanssa, joten heitä kannustettiin osallistumaan yhteiseen BisnesAkatemian toimintaan sekä kehittämään yhteisiä projekti- sekä yhteistyömahdollisuuksia.

## 6. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella, millaisia kokemuksia ja käsityksiä syntyy, kun maahanmuuttajaopiskelijat toimivat osuuskuntavetoisessa tiimioppimisympäristössä. Aihe on tärkeä maahanmuuttajiin liittyvän koulutuksen kannalta. Nykyisten koulutuskonseptien rinnalle on hyvä tuoda vaihtoehtoisia tapoja, jotka tarjoavat työmarkkinoiden rajapintoja ja rakentavat kompetensseja, joita tarvitaan suomalaisessa elinkeinoelämässä. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa ammattikorkeakoululle tietoa, kannattaako tiimioppimiseen perustuvaa koulutusmallia hyödyntää jatkossa ja kuinka sitä tulisi kehittää.

Kuviossa 4 mallinnetaan tutkimuksen pääalueita. Oppimisympäristömielessä tarkastelun keskiöön nousee BisnesAkademia niin sanottuna avoimena oppimisympäristönä. Oppimisympäristön toiminta kiteytyy opiskelijavetoisiin osuuskuntiin, joissa opiskelijat toimivat osuuskuntayrittäjinä. Oppimismenetelminä käytetään pääsääntöisesti tiimi- ja projektioppimista sekä BisnesAkatemian omaa oppimisen nelivetomallia, joka pitää sisällään teoriaopiskelumenetelmiä ja varsinaista käytännön projektityöskentelyä. Mielenkiinnon kohteeksi kulminoituvat opiskelijoiden ja opettajien oppimisympäristökokonaisuuteen liittyvät käsitykset ja kokemukset.



Kuvio 4. Tutkimuksen pääosa-alueet ja käytetyt tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen pääaineisto kerättiin kyselyiden avulla, joiden kautta tarkasteltiin opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia. Haastatteluin keinoin selvitettiin opettajien näkemyksiä oppimisympäristöstä.

## 6.1 Tutkimusote ja tutkimuslogiikka

Tutkimusta voidaan pitää osin toimintatutkimuksena sekä osin arvioivana tutkimuksena. Päättarkoituksena on saada aikaan koulutusta parantavia muutoksia arvioimalla sen toteutusta. Toimintatutkimuksen tekeminen tähtää yleisimmin käytännön työelämän ongelmien tiedostamiseen, parantamiseen sekä kehityksen aikaan saamiseen. Toimintatutkimuksen näkökulmaa puoltaa tässä tapauksessa myös tutkielman kirjoittajan aktiivinen rooli työyhteisössä. (Kananen 2017, 41; Kananen 2014, 11–12.) Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä vaan tutkimusstrateginen lähestymistapa. Toimintatutkimusta voidaan luonnehtia sekoitukseksi erilaisia tutkimusmenetelmiä, joissa hyödynnetään laadullista ja määrällistä otetta. Ideana on kehittää ja hyödyttää yhteistä toimintaa ilman, että on tarve pyrkiä ilmiön yleistyksen. (Heikkinen 2001, 107–171; Kananen 2014, 13–15, 33.) Tutkimus ei kuitenkaan tässä vaiheessa ole puhdas toimintatutkimus, sillä tutkimuksen päälöydöksiä ja ratkaisuehdotuksia päästään testaamaan vasta seuraavan koulutuksen alkaessa. Tämän vuoksi toimintatutkimukselle tyypillinen sykli: parannusehdotukset–kokeilu–arviointi ei pääse toteutumaan heti. (Kananen 2014, 34.)

Tutkimuksen metodologisissa lähestymistavoissa on piirteitä hermeneuttisesta ja fenomenologiaan pohjautuvista otteista. Hermeneutiikka yksinkertaistettuna tarkastelee tutkimusta tulkinnallisesta lähtökohdasta ja fenomenologia perustuu ihmisen kokemusmaailman tutkimiseen ilmiönä ja yleisen käsityksen luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41). Näiden kahden metodin yhdistäminen on sinänsä ongelmallista, sillä fenomenologiassa asioita pyritään kuvaamaan ennakkoluulottomasti, kun taas hermeneutiikassa toisaalta korostetaan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä tulkinnan prosessiin liittyen. (Moilanen & Räihä 2010, 52.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ideana on kuitenkin yleistasolla käsitteellistää tutkittava ilmiö ja tuoda näkyväksi ihmisten kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41). Tutkimukseen voidaan liittää jonkin verran piirteitä myös kolmannesta tutkimusotteesta, fenomenografiasta, joka löytyy kahden ensiksi mainitun välimaastoista. Fenomenografian avulla tutkitaan ihmisten kuvauksia, käsityksiä, käsitteellistämistä ja ymmärtämisen tapoja, toisin sanoen tuodaan esiin tutkittavaa ilmiötä (Kakkori & Huttunen 2014, 381).

Pro gradu -tutkielman kirjottaja on toiminut koulutuksen aikana aktiivisessa roolissa. Empiirisessä fenomenologisessa lähestymistavassa tutkijaa ei voida täysin erottaa tutkittavasta kohteesta, joten tämä tukee myös metodologista valintaa. (Piispanen 2008, 185.) Kirjoittaja on osallistunut tiiviisti muun oppilaitoshenkilökunnan kanssa hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen sekä toiminut lisäksi toisen osuuskunnan valmentajana. Aktiivinen rooli on auttanut ymmärtämään oppimisympäristön luonnetta, sen toimintatapoja ja erilaisia päätöksiä toiminnan aikana.

## 6.2 Tutkimuksen metodit

Tutkimuksen metodeina hyödynnettiin sekä laadullista että määrällistä tutkimusta. Menetelmällisistä lähtökohdista katsottuna näiden välillä on useita lähtökohtaisia eroavaisuuksia. Teorian osalta kahden menetelmän lähtökohdat ovat karkeasti yleistettynä erilaiset. Määrällinen tutkimus tarkastelee aineistoa teorian avulla, kun taas laadullisen tutkimuksen osalta pyritään nousemaan aineistosta teorian tasolle. (Moilanen & Rähä 2010, 63.) Määrällinen tutkimus hakee vastauksia ”kuinka suuri”, ”montako” -tasolla, ja laadullinen tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin ”miksi” ja ”miten”. Määrällisellä tutkimuksella pyritään yleistettävyyteen, kun taas laadullisen tutkimuksen kohdalla jo tapausten yksittäisyyden vuoksi laajempi yleistettävyyden ei toteudu. (Moilanen & Rähä 2010, 63.) Tässä tutkimuksessa ei pyritä määrällisen aineiston osalta yleistettävyyteen, sillä tehtyjen kyselyiden osalta tutkittavien määrä on pieni ja tutkimus keskittyy vain yhden tutkintokoulutuksen tarkasteluun.

Tutkimuksen logiikkana käytettiin deduktiivista analyysiä, jossa edetään päättelylogiikan osalta yleisestä yksittäiseen. Tämän vastakohtana on induktiivinen analyysi, jossa puolestaan edetään yksittäisestä yleiseen päättelylogiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Tämän tutkimuksen teoriaosuus muodostui kirjallisuuskatsauksen avulla, josta nostettiin yhtäläisyyksiä myös empiirisiin tuloksiin. Näin tutkimusaineistoista saadut havainnot ja tulkinnat liitettiin tutkimusaihetta koskeviin teorioihin ja laajempaan tarkasteluyhteyteen. Lisäksi kerättyjä aineistoja vertailtiin ja tarkasteltiin sen suhteen, nouseeko aineiston pohjalta esiin mahdollisia ristiriitaisuuksia, vastakkaisia mielipiteitä tai samansuuntaisia johtopäätelmiä. (Pietilä 2010, 234–235.)

### 6.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohderyhmää ovat sekä maahanmuuttajaopiskelijat että koulutuksen järjestämiseen osallistunut henkilökunta. Maahanmuuttajaopiskelijoilta kerättiin tietoa siitä, millaisia ajatuksia ja kokemuksia BisnesAkatemian oppimismalli on herättänyt sekä millaisia oppimiskokemuksia oppimisympäristö on tuottanut. Henkilökunnan osalta kerättiin kokemuksia oppimisympäristön soveltuvuudesta ja koulutusohjelman onnistumisesta. Lisäksi selvitettiin, kuinka maahanmuuttajille tarkoitettua koulutusohjelmaa tulisi parantaa koulutusten jatkoa ajatellen. Tarkastelemalla aihetta kahden erilaisen näkökulman avulla tutkimusaineistosta saadaan muodostettua moniulotteisempi käsitys.

Tutkimuskysymykset on muotoiltu seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia käsityksiä opiskelijoille ja opettajille muodostui BisnesAkatemian tiimioppimisympäristöstä ja siellä käytetyistä oppimismenetelmistä?
  - a. Muuttuivatko näkemykset opintojen kuluessa?
2. Minkälaisiksi muodostuivat opiskelijoiden oppimiseen liittyvät kokemukset?
3. Miten oppimisympäristöä tulisi kehittää?
  - a. Soveltuuko BisnesAkatemian maahanmuuttajien koulutusympäristöksi?

### 6.4 Tutkimuksen kohderyhmät

Opiskelijat edustavat ensimmäisen polven korkeasti koulutettuja maahanmuuttajia. Alkuperäiset Suomeen saapumisen syyt olivat vaihtelevia ja liittyivät useimmiten perhesuhteisiin, työelämään, opintoihin tai pakolaisuuteen. Suomessa asuttu aika vaihteli yksilöittäin useista vuosista aina muutamaan kuukauteen. Koulutukseen osallistuvat opiskelijat edustivat yhteensä 14 eri maata: Brasiliaa, Kiinaa, Venäjää, Valko-Venäjää, Somaliaa, Gambiaa, Irania, Irakia, Syyriaa, Keniaa, Meksikoa, Etiopiaa, Pakistania ja Bangladeshia.

Koulutukseen hakijoita oli lähemmäs sata, joista mukaan hyväksyttiin 33 opiskelijaa. Koulutuksen eräänä pääsyvaatimuksena oli aikaisemmin hankittu alempi tai ylempi korkeakoulututkinto, jonka tulisi sisältää vähintään sadan opintopisteen edestä liiketalouden opintoja. Koulutuksen aikana osa opiskelijoista lopetti tai keskeytti

koulutuksen erinäisistä syistä esimerkiksi äitiysloman, terveyteen liittyvien syiden tai sopimattoman koulutusvalinnan vuoksi. Koulutusohjelmassa opiskeli loppuun asti 25 opiskelijaa.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden aikaisemmat tutkinnot koostuivat alemman tai ylemmän korkeakoulun tutkinnoista. Viidellätoista opiskelijalla oli kandidaatintutkinto, kahdeksalla maisterintutkinto. Yksi opiskelija ilmoitti suorittaneensa kaksi vuotta kandidaatin opintoja ilman valmistumista. Opiskelijoiden ikäjakaumassa 20–30-vuotiaita oli 4 opiskelijaa (17 %), 31–40-vuotiaita 15 opiskelijaa (63 %), 41–50-vuotiaita 4 opiskelijaa (17 %) sekä yksi yli 50-vuotias.

Henkilöstöhaastatteluihin osallistui kuusi henkilöä, joiden työprofiilit edustivat valmentajia, suomen kielen opettajia, opintojen ohjausta sekä hankkeen johtamis- sekä esimiestasoa. Haastateltavista kolme oli naisia ja kolme miehiä.

## 6.5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen strategiaksi valittiin triangulaatio, jolla tarkoitetaan yksinkertaistettuna useamman metodin, tutkimusmenetelmän, tutkimuslähteiden tai teorioiden hyödyntämistä tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167). Tässä tutkimuksessa käytetään menetelmätriangulaatiota, joka tarkoittaa tutkimuskohteen tutkimista eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suoranta 1998, 51). Triangulaatio on yhteydessä myös tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin. Mikäli eri lähteistä saadaan samankaltaisia tuloksia, voidaan tuloksia pitää luotettavampana. (Kananen 2017, 154–155.)

Tutkimuksen primäärinen aineisto kerättiin haastattelujen sekä lomakekyselyiden avulla, ja sen sekundaarista aineistoa olivat koulutuksen aikana syntyneet dokumentit ja muistiot. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin havainnointia. Näin tutkimuksen tuloksia voitiin tarkastella ja tulkita useamman näkökulman avulla (Kananen 2017, 120).

Tutkimus on määrälliseltä osaltaan pitkittäistutkimus, jossa lomakekyselyaineistoa kerättiin useammassa kuin yhdessä ajankohdassa (Vastamäki 2015, 121). Lomakekyselyyn päädyttiin, jotta aineistoa saatiin kerättyä tehokkaasti pidemmältä aikaväliltä. Kyselyiden avulla kerättiin tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja asenteista,

joita koulutuksen aikana syntyi. Erilaisen kulttuuristen tapojen ja sosiaalisten oletusten vuoksi lomakekysely nähtiin parempana keinona oman mielipiteen esilletuontiin. Näin vastausten nähtiin edustavan paremmin opiskelijan omaa näkemystä, kuin jos ne olisi kerätty vuorovaikutustilanteessa. Henkilöstön kohdalla päädyttiin keräämään aineisto haastatteluilla, jotka tuottivat monipuolisen kokonaisymmärryksen koulutukseen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkittavaa aihetta lähestyttiin siis sekä opiskelijoiden että henkilökunnan näkökulmien kautta. Lisäksi aineiston keruu tapahtui kahdella eri menetelmällä, jotta tulokseksi saatiin tarkempi koulutuksen kokonaiskuva.

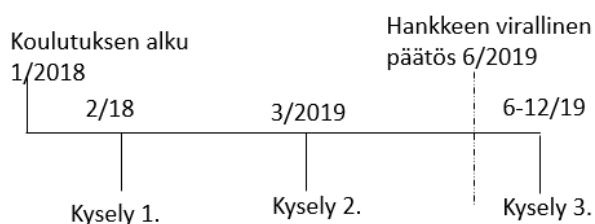
Tutkimuslupa pyydettiin Turun ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutus- ja tutkimuspäälliköltä, jonka alaisuuteen BisnesAkademia kuuluu. Tutkimuksen aikana tutkimuslupakäytäntöihin tuli koulutusorganisaatiotasolla muutoksia ja lupaa haettiin vielä uudelleen ammattikorkeakoulun tutkimusluvista vastaavalta yksiköltä.

#### 6.5.1 Kyselyt ja niiden analysointimenetelmät

Opiskelijat vastasivat kolmeen lomakekyselyyn, joiden operationalisointivaiheessa teoreettiset käsitteet vietiin arkikielen tasolle. Koska kyselyiden muuttujat ovat käsitteellisiä asioita, ne purettiin pienempiin osa-alueisiin eli väittämiksi ja niiden vastausvaihtoehdoiksi. Kyselylomakkeiden kysymykset oli strukturoitu eli vakioitu, jolloin ne voidaan kysyä kaikilta samalla tavalla. Tällä on vaikutusta tulosten luotettavuuteen. (Vilka 2007, 14–15, 36–38.) Koska kyseessä oli maahanmuuttajaryhmä, kysymyksiä laadittaessa pohdittiin niiden ymmärrettävyyttä. Kyselylomakkeiden väittämät laadittiin tämän vuoksi suomeksi ja englanniksi, minkä avulla varmistettiin kysymysten ymmärrettävyys. Tämä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkittavat ymmärtävät kysymyksen oikein ja vastaavat asiaan, jota kysytään (Helenius ym. 2015, 200). Kyselylomakkeissa käytettiin pääosin viisiportaista Likertin asteikkoa ja monivalintakysymyksiä. Vastaajille annettiin mahdollisuus kirjoittaa ajatuksiaan kyselyiden avointen vastauskenttien kautta. Tulosten analysointivaiheessa avointen vastausten kommentteista haettiin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joita yhdisteltiin omiin luokkiinsa.

Kyselyiden vastaukset kerättiin Webropol-kyselyalustan kautta. Ensimmäinen kysely toteutettiin helmikuussa 2018, toinen maaliskuussa 2019 ja kolmas kysely oli auki kesä-

joulukuun välillä 2019 (kuvio 5). Lomakekyselyihin saatiin vastauksia seuraavasti: kysely 1. (n=21 kpl), kysely 2. (n=24 kpl), kysely 3. (n=15 kpl).



Kuvio 5. Kyselyiden aikataulus

Määrällisessä eli kvantitatiivisessa menetelmässä tietoja tarkastellaan ja kuvaillaan numeerisesti. (Vilka 2007, 14). Opiskelijakyselyiden tuloksia analysoitiin ja havainnollistettiin erilaisina diagrammeilla ja prosenttijakaumilla. Koska kyselyaineisto oli pieni, vähennettiin analyysivaiheessa muuttujien kategorioita yhdistelemällä niitä viidestä Likert-asteikkoluokasta kolmeksi. (Tähtinen ym. 2011, 91–92, 123, 126.) Luokkia yhdistelemällä saadaan pienestä aineistosta paremmin näkyviin väitteisiin suhtautuminen. Lomakekyselyn muuttujia olivat opiskelijoiden asenteet ja mielipiteet, jolloin analyysivaiheessa pystyttiin muodostamaan kuvaa siitä, millaisena opiskelijat kokivat tiimioppimisympäristön, ja siellä käytetyt oppimismenetelmät sekä millaisia ajatuksia opiskelijoilla oli omaan oppimiseen liittyen.

### 6.5.2 Haastattelut ja niiden analysointimenetelmät

Henkilökunnan haastatteluihin osallistui kuusi henkilöä. Haastattelut pidettiin kahtena pienryhmähaastatteluna sekä yhtenä yksilöhaastatteluna. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita, jossa teema-alueet olivat etukäteen määrättyjä (Eskola & Suoranta 1998, 64). Keskustelun teemat jaoteltiin neljään pääkysymykseen, joiden alla haastateltavat saivat vapaasti kertoa ja ilmaista ajatuksiaan.



1. Mikä oppimisympäristössä oli hyvää?
2. Mitä parannettavaa oppimisympäristössä on?
3. Mitä erilaisista kokemuksista opittiin?
4. Mitä viedään seuraavan koulutuksen osalta käytäntöön?

Yllä mainittujen teemojen avulla varmistettiin, että keskustelu keskittyi BisnesAkatemian oppimisympäristönäkökulmaan sekä henkilökunnan ajatuksiin parannusehdotusten osalta.

Haastatteluaineiston perusanalyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia, jota voidaan käyttää monenlaiseen tutkimustyöhön. Siihen voidaan myös soveltaa melko vapaasti erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysi soveltuu hyvin kirjoitetun, suullisten ja visuaalisten aineistojen tekstimuotojen tarkasteluun, jolloin tekstiaineistot tiivistetään ja luokitellaan käyttäen hyväksi aineiston koodaamista. (Salo 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Laadullista sisällönanalyysia kritisoidaan kuitenkin sen suoraviivaisuudesta, sillä aineiston paloittelua jatketaan, kunnes ratkaisu löytyy. Sisällönanalyysin vaarana on sen pintapuolinen käyttö, jolloin sisällönanalyysi voi muuttua kategorisoinnin tekniikaksi. Tällöin analyysin keskiöön nousee havaintojen luokittelu, jota käytetään ikään kuin analyysin tuloksina, joka voi johtaa liian yksikertaiseen ajattelumalliin. (Salo 2015, 169). Lisäksi koodauksen ongelmana voi olla sen yleisluontoinen taso, jolloin osa tiedoista ikään kuin liudentuu tai vastaavasti liian monimutkainen koodaus, jolloin tulkinta hankaloituu (Kananen 2014, 109).

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin eli haastattelutallenteet muutettiin tekstimuotoon. Litterointivaiheessa aineistosta karsittiin tutkimukselle epäolennaiset kohdat pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Näitä olivat esimerkiksi sellaiset asiat, jotka eivät liittyneet asiamielessä haastattelun teemaan. Litterointi tehtiin yleiskielisenä litterointina, sillä haastatteluissa mielenkiinto kohdistui ensisijaisesti asiiasältöön, joten yksityiskohtainen litterointi ei ollut tarpeen (Ruusuvoori 2010, 424; Kananen 2017, 134–134). Litteroinnin jälkeen tekstiaineisto vietiin Excel-taulukkolaskelmaohjelmaan rivittämällä teksti pienempiin osiin. Tämän jälkeen tekstiriveistä etsittiin merkitykselliset sisällöt, jotka redusointiin eli tiivistettiin pelkistettyihin ilmauksiin. Klusteroinnin ja koodauksen avulla aineistosta eroteltiin merkitsevät kohdat ja aineisto käytiin useaan kertaan

järjestelmällisesti läpi etsien siitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat koottiin ja nimettiin omiksi luokikseen. Tämän jälkeen aineistoa abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin, jolloin olennaiset osat muodostivat erilaisia ala- ja yläluokkia. Abstrahoinnin jälkeen kielellisiä ilmauksia yhdistettiin ja niistä muodostettiin teoreettisia käsitteistöjä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123; Ruusuvoori, ym. 2010, 18; Jolanki & Karhunen 2010, 399; Kananen 2014, 112.)

Laadullisessa aineistossa analyysimallina oli teoriaohjaava analyysi, jossa teoria muodostaa kytkentöjä, jotka toimivat analyysin apuna, mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tässä tutkimuksessa teoriapohja kytkeytyi osaksi oppimisympäristöihin ja oppimisen teorioihin. Laadullisen analyysin pohjalta muodostettiin liitteen 1 tulosavaruus, joka kokoaa ja tiivistää haastatteluiden sisällönanalyysin tuloksia ja linkittää ne yhteen oppimisympäristöihin liittyvien teorioiden kanssa. Tulosavaruuden päättelyketjussa yhdistäviin luokkiin on lisäksi tuotu varsinaisen pääteoriaosuuden ulkopuolelta muita teoria-aiheita, jotka nousivat esiin analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksia käsitellään sekä aineistosta että osin teoriasta nousseiden teemojen kautta. Alla olevassa taulukossa 1 havainnollistetaan tutkimukseen kerätyt aineistotyypit ja niiden teemat.

Taulukko 1 Aineistotyypit ja niiden teemat

Laadullinen osio	Määrällinen osio		
<b>Henkilökunnan haastattelut (n=6)</b>	<b>Opiskelijakysely 1. (K1 n=21)</b>	<b>Opiskelijakysely 2. (K2 n=24)</b>	<b>Opiskelijakysely 3. (K3 n=15)</b>
oppimisympäristö	oppimisympäristö	oppimisympäristö	omaan osaamiseen liittyvät käsitykset, tulevaisuuteen liittyvät odotukset ja käsitykset
oppimismenetelmät	oppimismenetelmät	oppimismenetelmät	
oppimisympäristön kehittäminen	oppimiseen liittyvät käsitykset	oman oppimisen arviointi	

Henkilökunnan haastatteluaineistosta nousivat sisällönanalyysin avulla seuraavat pääteemat: monikulttuurisuus oppimisympäristössä, oppimismenetelmät ja oppimisympäristön kehittäminen. Opiskelijakyselyiden tulokset puolestaan käsittelevät oppimisympäristöön, oppimismenetelmiin, oppimiskäsityksiin ja opiskelijoiden tulevaisuuteen liittyviä aihealueita. Tuloksiin on myös nostettu henkilökunnan haastatteluiden sitaattilainauksia, jotka on merkitty tunnuksella H (henkilökunta), jonka perässä on sukupuolta ilmaiseva kirjain N (nainen) tai M (mies). Opiskelijakyselylomakkeiden avoimien vastauksien lainauksissa käytetään kyselytunnusta (K1, K2, K3) joka osoittaa kyselyn järjestyksen ja tunnusta O (opiskelija) sekä avoimen vastuskentän vastausten järjestystä kuvaavaa numeroa.

### 7.1 Monikulttuurisen oppimisympäristön jännitteet

Opiskelijaryhmän monikulttuurisuus näyttäytyi oppimisympäristössä sekä voimavarana että haasteena. Henkilökunta koki monikulttuurisen opiskelijaryhmän erittäin positiivisena kokemuksena ja mahdollisuutena kasvattaa omaa osaamista

maahanmuuttajaryhmien ohjauksen suhteen. Tosin koulutuksen aikana oli huomattu, että oma ajattelu monikulttuurisen tietämyksen osalta oli ollut suhteellisen kapeaa.

*”Itsekin sortuu siihen, että nyt meillä on maahanmuuttajien koulutus ja tietyllä tavalla ajattelet sitä yhtenä ryhmänä. Ja sitten kun se oikeasti tuli, niin siellä oli hyvin erilaisia kansalaisuuksia, elämätilanteita ja koulutuksia, että se oli tietyllä tavalla paljon heterogeenisempi ryhmä, kuin mitä ajatteli.” HM*

Maahanmuuttajuus näytti toimivan yhdistävänä tekijänä, jonka kautta opiskelijat pystyivät samaistumaan toisiinsa. Samaistuminen puolestaan loi yhteenkuuluvuutta ja tarjosi vertaistukea – kaikki olivat uudenaikaisessa oppimisympäristössä ja uuden tilanteen edessä. Toisaalta opiskelijaryhmän monimuotoisuus toi mukanaan myös ilmiöitä ja tilanteita, joihin ei etukäteen osattu varautua. Henkilökunnan mielestä väärinymmärryksiä ja jännitteitä näytti nousevan erilaisten kulttuuritaustojen, asenteiden ja tapojen myötävaikutuksesta.

*”Se, mitä pitäisi parantaa, on erilaisten kulttuurien parempi tietämys sekä henkilökunnan että opiskelijoiden osalta. Vaikka ne opiskelijat on itse jostain toisesta kulttuurista ja tulevat Suomeen ja Suomen kulttuuriin, niin ne muut kulttuurit voivat tavallaan jäädä. Ei ymmärretä, että on vielä niitä muitakin, jotka näkevät asiat eri tavalla.” HN*

Myös opiskelijat ottivat kyselyiden avoimissa vastauskentissä kantaa monikulttuurisuuteen ja siitä aiheutuviin ristiriitoihin.

*“For the next MABA group you should put Intercultural Management from the first day” K2O4*

*“I would want feel more comfortable with students from different cultural backgrounds” K2O3*

Selkeä tarve monikulttuurisuuteen perehdyttämisestä nousi esiin sekä opiskelijoiden että henkilökunnan taholta. Tämä olisi huomioitava jo koulutuksen alussa, jotta kulttuurieroista johtuvia ristiriitoja ymmärrettäisiin ja osattaisiin käsitellä paremmin. Kulttuurisen tietämyksen vahvistaminen lieventäisi jatkossa ryhmässä esiin nousevia jännitteitä ja ristiriitoja, mikä puolestaan todennäköisesti edistäisi sopeutumista uuteen oppimismalliin ja -ympäristöön.

### 7.1.1 Vahvat auktoriteettioletukset

Henkilökunnan haastatteluissa nousi esiin keskustelua kulttuurien välisistä eroista liittyen auktoriteettiin, johtamiseen ja niihin liittyviin oletuksiin. BisnesAkademia-mallin ajatus on lähtökohtaisesti opiskelijavetoinen toiminta, jossa osuuskunnat tekevät omaan liiketoimintaan liittyviä päätöksiä itsenäisesti. Valmentaja ei edusta auktoriteettia, joka edellyttää asioiden tapahtuvan tietyllä tavalla tai tekee päätöksiä osuuskunnan puolesta. Opiskelijoiden omatoimisuuteen liittyvät erot, niin yksilöiden kuin tiimien suhteen vaihtelivat. Henkilökunnan mielestä opiskelijoiden käsitykset, oletukset ja odotukset tuntuivat aluksi olevan opettajavetoisessa toiminnassa.

*”Opin sen, että suomalaiset tiimit ovat omatoimisempia, ja se liittyy auktoriteettiodotukseen, oletusasetukseen. Kuinka pitkälle se pitää hyväksyä, kyllähän mä voin olla johtaja ja sanoa, mitä tehdään, mutta se ei ole BisnesAkatemian perimmäinen tarkoitus. Olisi kauhean turhauttavaa riisua se pois sillä autoritäärisellä johtamisella.” HM*

Auktoriteettiin liittyviä oletuksia pohdittiin keskustelun lomassa myös suomalaisen yhteiskuntakehyksen kautta. Käsitykset johtamisesta ja auktoriteeteista ovat suomalaisesta näkökulmasta katsoen erilaisia ja vaihtelevia erityisesti Euroopan ulkopuolelta tulleisiin kulttuureihin verrattuna. Haastateltavat pohtivat, kuinka opiskelijoille selitettäisiin parhaiten suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvän voimakkaan johtamisen puuttumisen erilaisuutta. Asia nähtiin tärkeäksi ja sen mukaan ottamista ehdotettiin yhdeksi perehdyttämiseen liittyvänä teemana. Tämä voisi vähentää opiskelijoiden ennako-oletuksia liittyen osuuskunnan rooleihin, päätöksentekoon ja valmentajan asemaan.

Erilaisten kulttuuristen erojen lisäksi henkilökunta joutui käsittelemään asioita, joita harvemmin nousee esiin suomalaisten opiskelijoiden parissa. Näitä olivat esimerkiksi sukupuoliseen ja etniseen tasa-arvoon liittyvät negatiiviset oletukset. Toisessa tiimissä oli noussut esiin voimakkaasti polarisoituneita näkemyksiä liittyen muun muassa naispuolisen opiskelijan tiiminvetäjän asemaan. Toinen suomalaisessa koulukulttuurissa verrattain tuntematon ilmiö on opiskelijan yritys vaikuttaa arvosanoihin.

*”Joo ja sitten sellainen, että mihinkä en tiedä, mitä sille voi tehdä, mutta joistakin kulttuureista tulee se, että opettajille maksetaan lahjuksia. Ja joissain tapauksissa tämä oli ihan niin kuin selkeästi näkyvä kynnyks, että kuinka toimitaan, jos meillä ei anneta lahjuksia, niin miten se sitten määräytyykään se arvosana.” HN*

*”Sitten oli sellaista tietynlaista vaikuttamista vielä, kun arvosanaan ei oltu tyytyväisiä, niin lähti sellainen soittorumba käyntiin. Ei ymmärretä, että se systeemi ei toimi Suomessa niin kuin jossain muussa maassa sitten taas.”HN*

Näiden havaintojen valossa on opintojen alkuun hyvä suunnitella ja toteuttaa opiskelijoiden sekä henkilökunnan yhteinen perehdytys, jossa käsitellään monipuolisesti monikulttuurisuutta, suomalaisuutta unohtamatta. Perehdytyskoulutuksen avulla voidaan selkeyttää esimerkiksi tasa-arvoon ja johtamiskulttuuriin liittyviä käsityksiä. Lisäksi on hyvä tarjota tietoa suomalaisen koulutusjärjestelmän toiminnasta, toimintavoista ja kanavista, joiden kautta esimerkiksi opintoihin liittyviä epäselvyyksiä tai valituksia käsitellään. Näiden toimien avulla tietoisuus, ymmärrys ja suvaitsevaisuus lisääntyvät.

## 7.2 Ristiriitaisia tunteita aiheuttava tiimityöskentely

Opintojen aluksi opiskelijoista muodostettiin kaksi osuuskuntatiimiä, joiden muodostamisessa kiinnitettiin huomiota tasaiseen sukupuoli- ja kansallisuusjakaumaan. Henkilökunta piti tiimijakoa onnistuneena.

*”Niistä tiimeistä, ne olivat sopivan kokoiset tiimit, jotka jaettiin kahteen ja sukupuolijakauma niissä oli tasapuolinen. Samoin tietyn maanosan ihmiset jaettiin tasapuolisesti, se näkyi positiivisesti opiskelijoissa.” HN*

Opinnot alkoivat osuuskunnan osalta sen perustamiseen liittyvillä hallinnollisilla asioilla, roolien muodostumisella sekä ensimmäisten asiakasprojektien etsimisellä. Kaiken kaikkiaan alkua sävytti innostunut ja positiivinen asenne.

*”Ja se asenne. 90 %:lla opiskelijoista tässä ryhmässä se asenne oli kohdallaan ja se voi olla aika paljon enemmän kuin jossain perusopiskelijaryhmässä” HM*

Yksi haastateltavista pohti alkuvaiheen ryhmäytymistä ja ryhmän dynamiikkaa, eikä hän mielestään nähnyt siinä juurikaan eroa suomalaisiin tiimeihin verrattuna.

*”No jotenkin sieltä nousi niitä ihan samoja asioita. Selkeästi semmoiset ryhmän vaiheet. Ensin on sitä tutustumisvaihetta ja ollaan vähän... varotaan muita ja sitten tulee se kuohuntavaihe. Silloin siitä tulee aika tiukkojakin keskusteluita, kun joku ei ole käynyt täällä, toi ei ole tehnyt mitään tai toi tekee ihan omiaan.” HM*

Sama haastateltava kiinnitti huomiota maahanmuuttajatiimien ja suomalaisten tiimien opintojen alkuvaiheen eroihin. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät tunteneet toisiaan aloitusvaiheessa, toisin kuin suomalaiset opiskelijat, jotka ovat ennen BisnesAkatemiaan tuloa suorittaneet ensimmäisen opiskeluvuoden aikana yhteisiä perusopintokursseja.

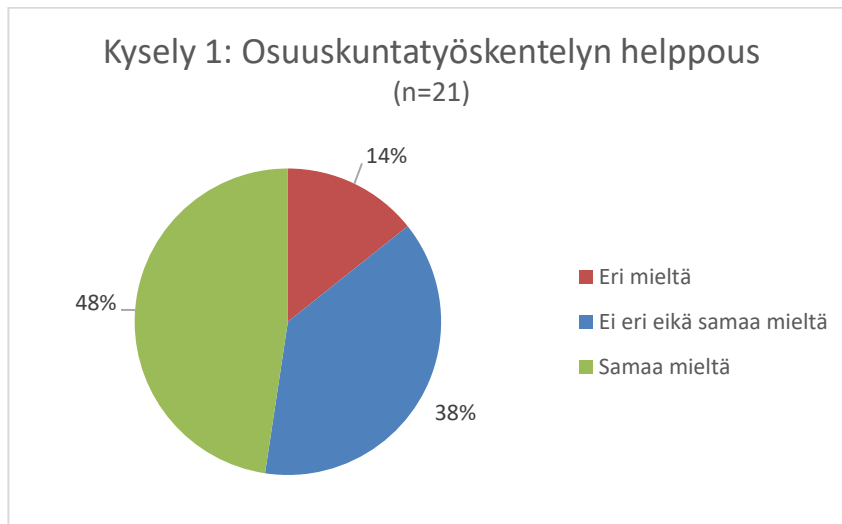
*”En tiedä tavallaan, unohtuiko se... että kun tartutaan meidän normaaliin BisnesAkademia tiimiin, niin he ovat olleet enemmän tai vähemmän yhden vuoden siinä yhdessä. Vaikka jakaantuuhan ne suomalaiset opiskelijat siinä uudestaan mutta kumminkin he tutustuvat toisiinsa sen vuoden mittaan. On ehkä oltu yhteisissä ryhmätöissä, on ollut yhteisiä juhlia ja muuta sellaista verkostoitumista.” HM*

Ensimmäisen puolen vuoden aikana tiimeissä nousi esiin voimakkaita kuohuntavaiheita, joiden selvittämiseen tarvittiin henkilökunnan apua. Henkilökunnan haastatteluissa ristiriitoihin puuttuminen ja niiden interventiot tulivat useasti esiin. Yhden haastateltavan mukaan ristiriidat ratkeavat suomalaisissa tiimeissä helpommin.

*”Kotimaisen tiimin kanssa katsot, että miten tuo jengi nyt ratkaisee esimerkiksi riitatilanteensa. Sitten minä seuraan sitä whatsappista, kun siellä syytellään toisiaan ja näin pois päin, mutta ne ratkaisee sen. Onko monikulttuurisessa ryhmässä voimakkaampi aikaisempi interventiotarve? Sitä olen miettinyt.” HM*

Henkilökunnan huomioiden valossa on syytä pohtia, olisivatko pidempi tutustumis- ja ryhmäytymisvaihe helpottaneet tiimiytymistä ja ryhmähengen muodostumista. Toisaalta kuohuntavaihe voidaan nähdä normaalina uuden tiimin muodostumisen vaiheena, ja sama ilmiö on nähtävissä myös suomalaisissa osuuskunnissa.

Opiskelijoiden käsityksiä tiimistä ja tiimityöskentelystä tutkittiin sekä ensimmäisen ja toisen kyselyn aikana. Kuvio 6 havainnollistaa tilannetta, jossa ensimmäiseen kyselyyn aikana vajaa puolet (48 %) opiskelijoista koki opiskeluiden alkuvaiheessa työskentelyn oman tiimin kanssa helpoksi. Vastauksissa on edustettuna kohtuullisen suuri osuus (38 %) niiden opiskelijoiden osalta, jotka eivät olleet muodostaneet selkeää mielipidettä.



Kuvio 6. Kysely 1. Osuuskuntatyöskentelyn helppous omassa osuuskunnassa

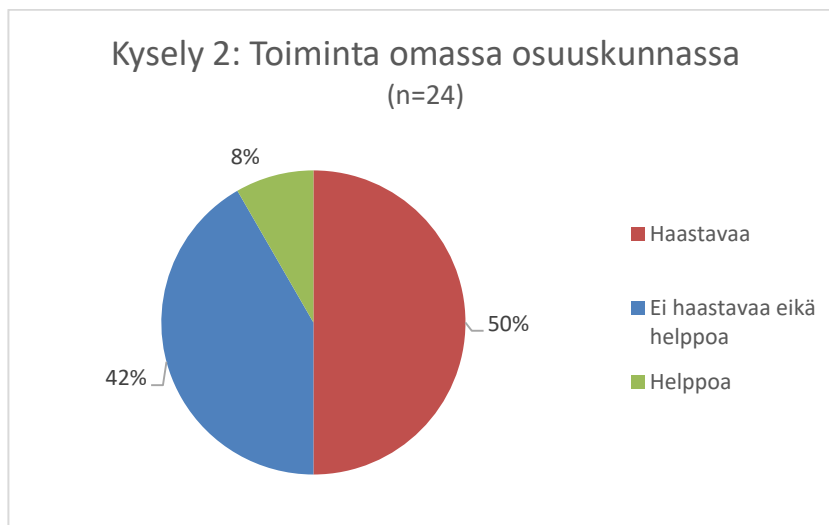
Toisaalta tiimit elivät tässä vaiheessa vasta tutustumisvaihetta, joka todennäköisesti selittää vastauksien jakaumista. Vaikka työskentelyn helppous jakoi opiskelijoiden mielipiteitä, ilmoitti suurin osa opiskelijoista (62 %) kuitenkin pitävänsä työskentelystä oman osuuskunnan kanssa.

Ensimmäisen kyselyn aikana oli tiimien sisäisiä ristiriitoja alkanut jo ilmaantua. Kyselyn perusteella opiskelijoista suurin joukko (71 %) odotti niitä tulevan jatkossakin ja ristiriitojen ratkaisemiseen oman tiimin kesken uskoi hieman yli puolet (52 %) opiskelijoista. On huomioitava, että melkein yhtä suuri osa (43 %) oli epävarmoja, onnistuuko tiimi itse ratkomaan ongelmat. Ristiriidoista kysyttiin myös toisen tyyppisellä kysymyksellä ”tiimini tarvitsee valmentajan apua ristiriitojen ratkaisuun”. Valmentajan avun ongelmatilanteissa näki tarpeelliseksi nyt selvästi suurempi osa vastaajista (63 %), mikä on hieman ristiriitaista ensimmäiseen kysymykseen nähden, jossa 52 % uskoi tiimin kykyyn ratkoa ongelmat itsenäisesti. Yksi vastaajista otti kantaa ristiriitoihin avoimen vastuksen kentässä ja mainitsi ongelmalähteiksi ihmisten väliset erot täsmällisyyden ja vastuullisuuden osalta, jotka osin selittävät ristiriitojen syntymistä.



*” Different people have different notions of responsibility and punctuality, and in this connection sometimes there are difficulties while working in a team and co-operative.” K1O2*

Vuoden kuluttua tiimityöskentelyä ja sen helppoutta kysyttiin uudelleen. Toisen kyselyn tuloksissa oli selkeä ero verrattuna ensimmäiseen kyselyyn. Kuviossa 7 näkyy, miten toimintaa helppona pitävien määrä on enää 8 %, eli määrä on selkeästi pienentynyt ja vastaavasti kasvanut niiden vastaajien osalta (50 %), jotka näkivät toiminnan haastavana.



Kuvio 7. Kysely 2. Työskentelyn helppous omassa osuuskunnassa

Oletettavasti tässä vaiheessa tuloksiin ovat vaikuttaneet sekä tiimityöskentelyyn liittyvät ristiriidat sekä projektityön haastavuuden luonne. Näyttääkin siltä, että mitä pidemmälle opinnot etenivät, sitä haastavammiksi työskentely opiskelijoiden mielestä osoittautui. Tämä koskee sekä yleistä työskentelyyn liittyvää toimintaa sekä projektityöskentelyä.

### 7.3 Kokemukset oppimisympäristöstä ja oppimismallista

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin, millaisia käsityksiä BisnesAkatemian oppimisympäristöstä ja oppimismallista muodostui. Henkilökunta ei nähnyt BisnesAkatemiaa oppimisympäristömielessä ongelmalliseksi. BisnesAkatemia nähtiin tärkeänä ympäristönä maahanmuuttajien suomalaiseen työelämään integroitumisen kannalta. Oppimisympäristön todettiin tarjoavan työelämän tuntua ja opettavan työelämän toimintatapoja, ja lisäksi altistumista uudellelaiselle

oppimiskonseptille pidettiin hyvänä. Toisaalta havaittiin, että uusi oppimisympäristö ja sen opiskelijoissa aikaansaama epävarmuus verottivat konseptin tehokkuutta.

*”Nyt kun puhutaan avoimesta oppimisympäristöstä, niin siinä kesti aika pitkään, ennen kuin he ymmärsivät millä tavalla täytyisi alkaa oppimaan ja keräämään tietoa.” HN*

Haasteista huolimatta henkilökunta koki opiskelijoiden ottaneen positiivisesti ja innokkaasti vastaan uudenlaisen oppimisympäristön ja oppimismallin. Alkuvaiheen innostus, opiskelumotivaatio ja positiivinen asenne välittyivät selvästi henkilökunnalle.

*”Ei tarvinnut sellaiseen kiinnittää huomiota, mitä joskus sitten taas me joudutaan paljonkin puhumaan siitä opiskelumotivaatiosta ja mistä sen löytää ja muuta. Tässä ei ollut sitä ollenkaan.” HM*

Opiskelijoiden osalta alkuvaiheen käsityksiä avasi ensimmäinen kysely, jossa tutkittiin, kuinka monelle opiskelijalle BisnesAkatemian oppimisympäristö ja sen oppimismalli olivat uudenlainen kokemus. Opiskelijoista valtaosa vastasi oppimisympäristökokemuksen olevan heille uusi, ja vain yhdellä opiskelijalla oli ollut aikaisemmin samankaltainen oppimisympäristökokemus. Erilaisuudestaan huolimatta BisnesAkatemia nähtiin mielenkiintoisena paikkana opiskella.

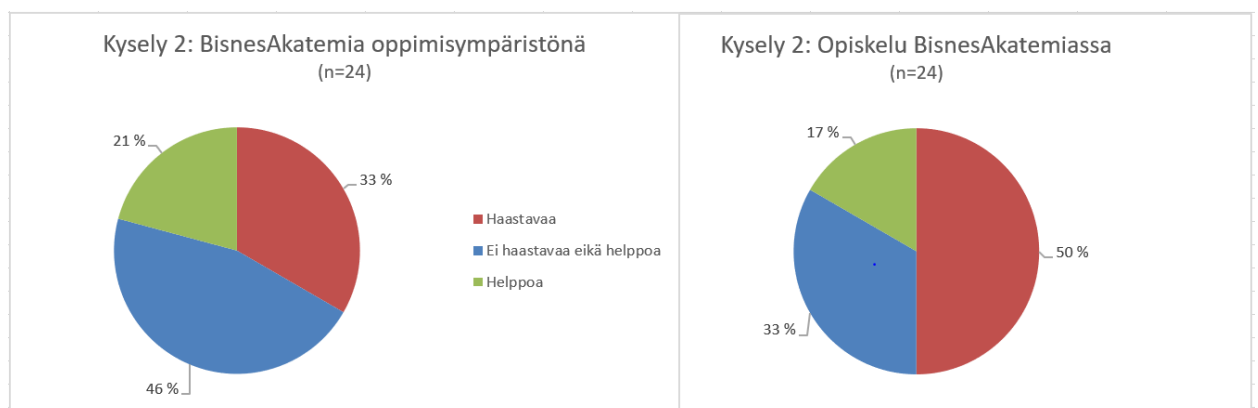
Koska opiskelumallin oletettiin olevan useimmille opiskelijoille uusi, selvitettiin ensimmäisessä kyselyssä, ymmärtävätkö he omasta mielestään BisnesAkatemian opiskelumallin ja mitä heiltä opiskelijoina odotetaan. 71 % vastaajista kertoi ymmärtävänsä opiskelumallin, ja noin kolmasosalla ei ollut selkeää mielipidettä. Opiskelijana heihin kohdistuvat odotukset ymmärsi valtaosa (81 %) vastaajista. Kun tuloksia verrataan henkilökunnan kokemuksiin, voidaan nähdä jonkin verran ristiriitaisuuksia sen suhteen, miten opiskelijat näihin kahteen edelliseen kysymykseen vastasivat. Kyselyn mukaan opiskelijat sanoivat ymmärtävänsä BisnesAkatemian opiskelumallin, mutta henkilökunnan mukaan opiskelijoiden kanssa käytiin useita keskusteluja oppimismallin perusideasta ja sen perustelemiseen käytettiin runsaasti aikaa. Opiskelijoita mietitytti etenkin mallin toimivuus oppimisen kannalta. Useimmilla opiskelijoilla ajatus opetuksesta tuntui olevan perinteisen opetuksen mallin mukainen. Nämä oletukset ovat luonnollisia, sillä ne perustuivat aikaisempiin oppimiskokemuksiin.

Opiskelijoiden oppimiseen liittyvät oletukset nousivat esiin myös henkilökunnan haastatteluissa.

*”Että monella oletus oli semmoisessa vähän perinteisemmässä, että on luentoja ja professorit, niin kuin he monesta puhuu, jotka tulevat puhumaan ja kertomaan miten asiat on. Mutta kyllä he alkoi ymmärtämään ajan kanssa sen.” HM*

*”Että kun on se oma pitkä historia, miten kuuluisi opiskella. Kun se voi olla, että siellä maassa, mistä hänkin on meille tullut, oppiminen on yhä sitä vanhaa ja perinteistä.” HN*

Oppimisympäristön haasteet alkoivat näkymään opiskelijoiden osalta toisen kyselyn aikana. Kuviossa 8 näkyvät oppimisympäristön haastavuuteen liittyvät kokemukset. Tuolloin kolmannes (33 %) opiskelijoista piti oppimisympäristöä haastavana ja vain 21% koki sen helppona. Tässä vaiheessa suurin osa opiskelijoista (46 %), ei osannut määrittellä oppimisympäristöä haastavaksi tai helpoksi. Oppimisympäristöä haastavammaksi koettiin sitä vastoin tässä vaiheessa itse opiskelu, jonka oli haastavaa puolelle opiskelijoista (50 %).



Kuvio 8. Kysely 2. Opiskelijoiden käsitykset oppimisympäristöstä ja opiskelusta

Toisessa kyselyssä opiskelijat kommentoivat BisnesAkademia-ympäristöä melko paljon. Avoimen vastauskentän kommenttien mukaan erilaisen oppimisympäristön kokemus oli monin osin positiivinen ja sen työelämää jäljittelevä ympäristö koettiin hyväksi. Negatiivisia kommentteja malliin liittyen ei jätetty ollenkaan.

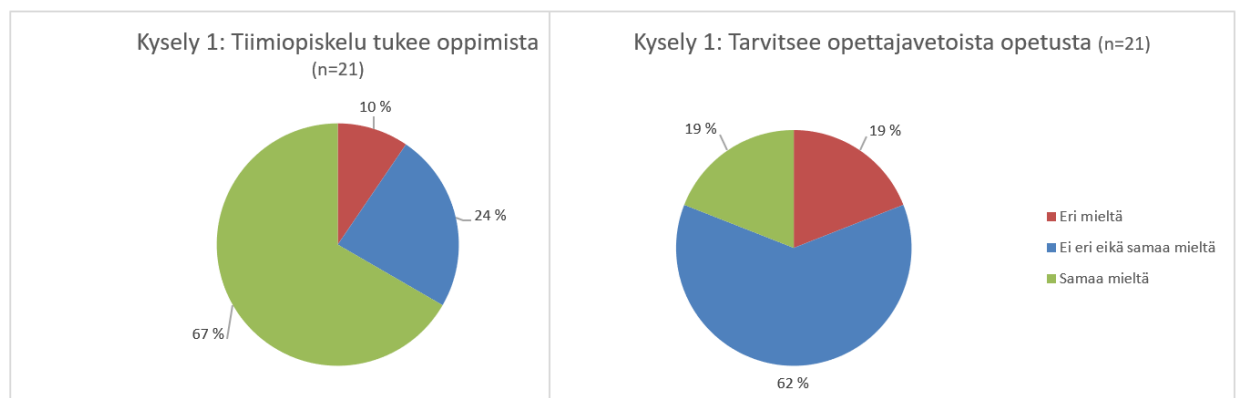
*“BA learning environment has been very good. I can't think of any changes now.” K2023*

*“I like the idea and the study way of business academic, learning by doing students try to act as if they are real employee and everyone was representing his or her role.” K2O12*

Kyselyn mukaan suurimman joukon muodostivat kuitenkin ne opiskelijat, joilla ei ollut selkeää mielipidettä oppimisympäristöstä. Tulos on hieman yllättävä, sillä opinnot olivat jatkuneet tässä vaiheessa jo yli vuoden.

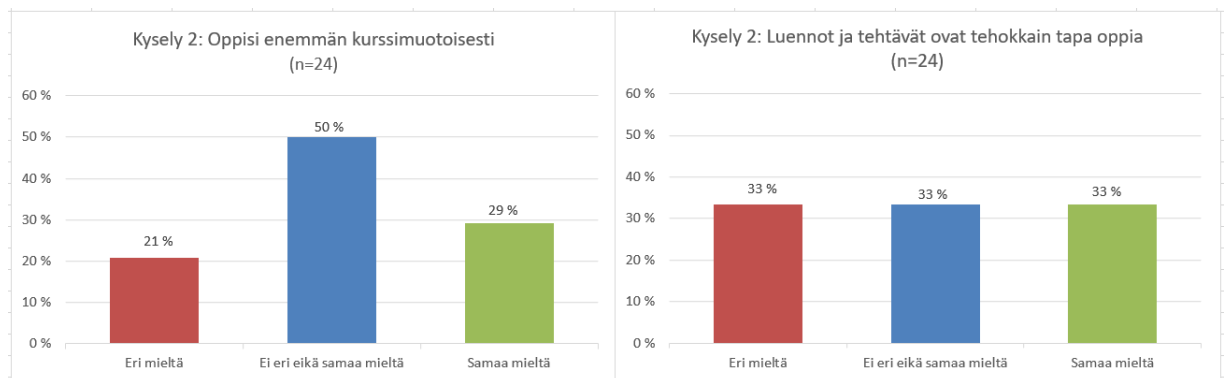
#### 7.4 Perinteiset oppimiskäsitykset muutoksessa

Toinen tutkimuskysymys koski oppimiseen ja opiskelijoiden osaamiseen liittyviä käsityksiä. Kyselyiden avulla haluttiin ymmärtää uudenlaisen oppimisympäristön ja oppimismenetelmien vaikutusta opiskelijoiden oppimiskäsitykseen ja saada sitä kautta vastauksia tutkimuskysymykseen. Opiskelijoiden aikaisemmat oppimiskäsitykset näyttivät pohjautuvan pitkälti perinteiseen tapaan opettaa ja oppia. Ensimmäisen kyselyn vastauksista, joita avataan kuviossa 9, käy ilmi, että enemmistön (67 %) mielestä tiimiopiskelussa käytettyjen oppimistapojen nähtiin tukevan hyvin opiskelua. Vain kaksi opiskelijaa oli asiasta eri mieltä. Perinteistä opettajavetoista opetusta koki selvästi tarvitsevansa noin viidennes opiskelijoista, ja vastaavasti viidennes ilmoitti, ettei tarvinnut opettajavetoista opetusta. Opettajavetoisen opetuksen osalta suurimman osuuden muodosti kuitenkin opiskelijajoukko (62 %), joka ei osannut muodostaa mielipidettä asiasta. Koska kyse oli ensimmäisestä kyselystä ja opintoja oli käyty vasta muutama kuukausi, selittää tämä todennäköisesti sitä, ettei asiasta ollut ehtinyt muodostumaan selkeää mielipidettä. Näin ollen tulos näyttää tilanteeseen suhteutettuna normaalilta.



Kuvio 9. Kysely 1. Käsitukset tiimioiskelusta ja opettajavetoisen oppimisen tarpeesta.

Vuoden kuluttua selvitetiin uudelleen opiskelijoiden oppimiskäsityksiin liittyviä näkemyksiä. Toisessa kyselyssä kysyttiin uudelleen, olisiko opiskelija oppinut mielestään enemmän, jos opetus olisi ollut opettajavetoista ja kurssimuotoista. Kuvio 10 havainnollistaa näiden vastausten jakautumista. Kurssimuotoisen opiskelun osalta tilanne oli pysynyt yllättävän samankaltaisena kuin ensimmäisen kyselyn aikana. Vielä tässäkin vaiheessa puolet vastaajista ei muodostanut selkeää mielipidettä opiskelutapojen soveltuvuudesta. Perinteisen oppimisen asiaa selvitetiin myös toisenlaisella kysymyksenasetannalla. Opiskelijoilta kysyttiin, onko luennoilla kuunteleminen ja kurssitehtävien tekeminen heille tehokkain tapa opiskella. Tämän kysymyksen vastaukset jakautuvat tasaisemmin kuin aikaisemman kysymyksen osalta. Kolmasosa opiskelijoita näki perinteisen luennoivan oppimistavan tehokkaammaksi, kolmasosa ei ollut asiasta eri eikä samaa mieltä ja loppu kolmasosa oli luennoivasta opetustavasta asiasta eri mieltä.



Kuvio 10. Kysely 2. Käsitukset perinteisen opetustavan vaikutuksesta oppimiseen

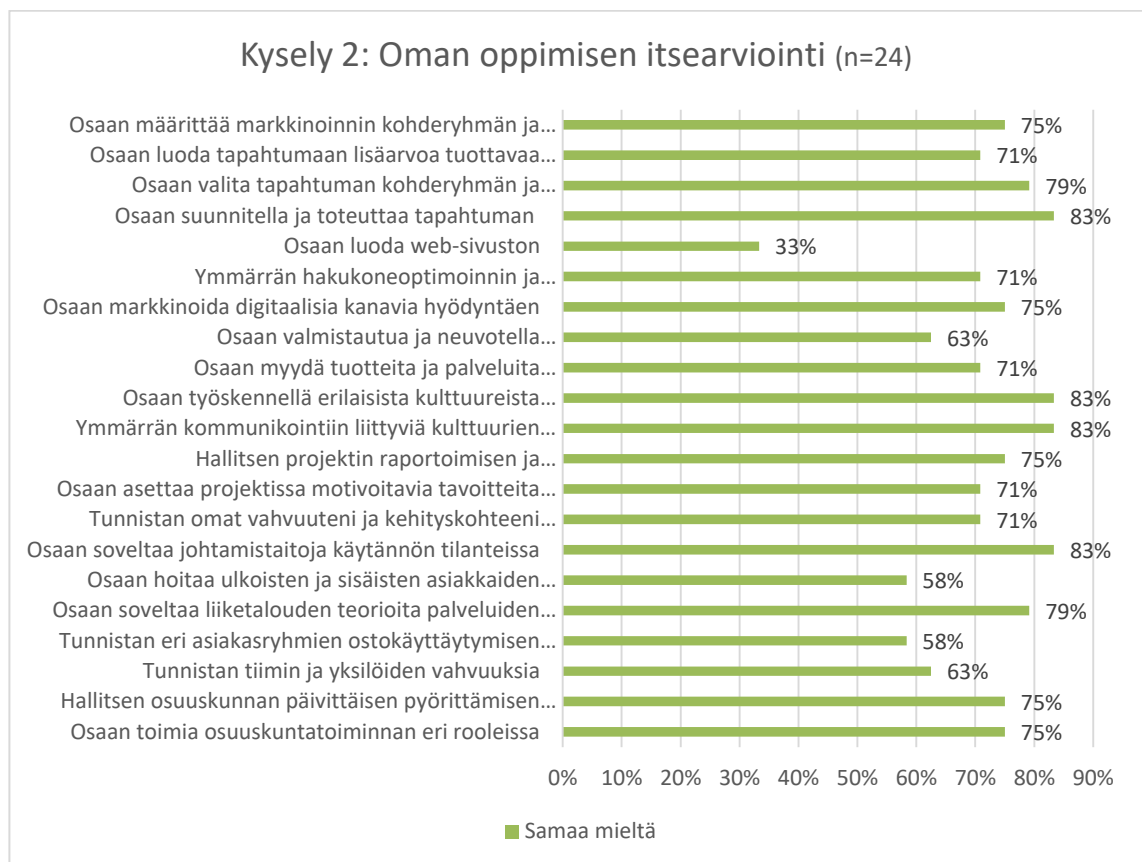
Toisessa kyselyssä kysyttiin uudelleen myös BisnesAkatemian oppimismallista. Malli nähtiin edelleen positiivisessa valossa, sillä tasan puolet vastaajista piti opetusmallia itselleen tehokkaimpana tapana oppia, ja vastaavasti puolet vastaajista eivät edelleenkään muodostaneet asiasta selkeää mielipidettä. Kukaan ei siis nähnyt mallia tehottomaksi tavaksi opiskella.

Opiskelijat kokosivat opintojen aikana henkilökohtaista oppimiseen liittyvää portfolioa. Portfolion tarkoituksena on kiteyttää tehtyä työtä, jota opiskelija portfolion kautta reflektoi. Suurin osa opiskelijoista (83 %) vastasi ymmärtävänsä portfolion merkityksen liittyen omaan oppimiseen, ja he tunsivat, että portfolion kokoaminen oli auttanut ymmärtämään paremmin opittuja asioita. Yksi opiskelija puolestaan oli jättänyt avoimeen

kenttään kommentin, jonka mukaan hän ei nähnyt portfolioita ollenkaan hyödylliseksi, ja hänestä se sopi paremmin nuorempien opiskelijoiden tarpeisiin.

#### 7.4.1 Käsitteet ammatillisesta osaamisesta

Toisessa tutkimuskysymyksessä haettiin vastauksia siihen, millaiseksi opiskelijat kokivat osaamisensa. Toisessa kyselyssä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omaa ammattiosaamistaan. Ammattiaineisiin liittyvien kurssien oppimistavoitteiden pohjalta oli muodostettu erilaisia väittämiä, joiden avulla opiskelijat arvioivat osaamistaan. Kuvion 11 mukaan enemmistö vastaajista on samaa mieltä väittämien kanssa, joissa arvioitiin omaa osaamista. Ainoan poikkeuksen muodostaa web-sivusto-osaamiseen liittyvä kysymys. Tämän osalta vastaukset jakautuivat tasaisesti niin, että kolmasosa ei tuntenut osaavansa, kolmasosa tunsi osaavansa nettisivuston luomisen ja kolmasosa ei ole osannut muodostaa osaamisestaan mielipidettä.



Kuvio 11. Kysely 2. Oman oppimisen itsearviointi ammattiosaamisen suhteen

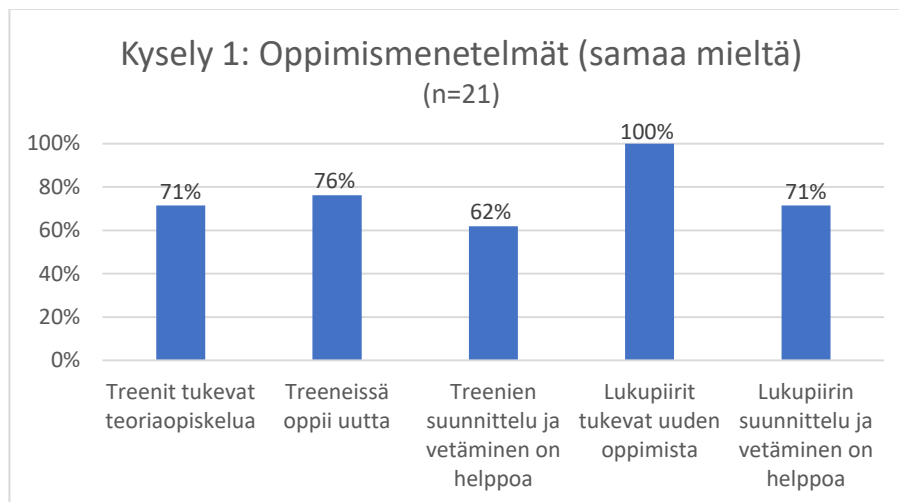
Tulosten osalta näyttää siltä, että opiskelijoiden ammattiosaamiseen liittyvät käsitykset ovat positiivisia. Vaikka oppimisympäristö koettiin osin haasteelliseksi, on se osaltaan edistänyt oppimista.

### 7.5 BisnesAkatemian oppimismenetelmät

Henkilökunnan osalta BisnesAkatemian oppimisen nelivetomallin ja sen menetelmien osalta ei noussut suurta huolta. Henkilökunta näki positiivisena, että opiskelijat pääsivät kokeilemaan uudenlaista oppimisen tapaa, joka oli läheisessä yhdessä työelämään ja siellä käytettyihin työtapoihin.

*”BA-konseptissa ei tarvitse korjata yhtään mitään, mitään ei ole rikki. Se on toteutuksesta kiinni. Lukupiirit ja treenit ovat juuri niin hyviä kuin niiden toteutus on. Projektit ovat juuri niin hyviä kuin niiden toteutus on ja miten paljon niitä saadaan. Nelivetomallissa ei ole sinänsä mitään vikaa.” HM*

Ensimmäisen opiskelijakyselyn vastauksissa treenit ja lukupiirit nähtiin hyvänä tapana opiskella ja niissä opittiin uutta. Niiden suunnittelu ja vetäminen koettiin myös helppoksi (Kuvio 12).



Kuvio 12. Kysely 1. Näkemykset oppimismenetelmistä

Opiskelijoiden käsitykset oppimismenetelmistä eivät juurikaan muuttuneet toisen kyselyn aikaan, vaan vuoden kuluttua kokemukset treeneistä (73 %) ja lukupiireistä (71

%) olivat edelleen positiivisia. Käytetyt oppimismenetelmät koettiin hyödyllisinä ja ne olivat kasvattaneet opiskelijoiden liiketalouden osaamista entisestään.

### 7.5.1 Oppimismenetelmien soveltuvuus ja opiskelijoiden tasoerot

Henkilökunta oli kiinnittänyt huomiota opiskelijoiden osaamisen tasoeroihin, jotka nähtävästi osin selittyvät opiskelijoiden koulutustaustausten ja -tutkintojen eroilla. Eroja löytyi tutkintotasoista (kandi-/maisteritutkinnot) sekä tutkintoaloilta (liiketalous/muut alat). Henkilökunnan ja opiskelijoiden välisissä keskusteluissa oli käsitelty jonkin verran opintojen sisällöllistä haastavuutta. Opiskelijoiden välisessä osaamisessa oli selkeitä eroja, ja osa opiskelijoista kertoi kaipaavansa hieman enemmän haastetta. Henkilökunta oli myös pannut merkille opiskelijoiden väliset osaamiserot.

*”Tässä oli myös valinta-aikataulusta ja muusta johtuen, täysin kohtuuttomat tasoerot henkilöiden välisissä ammatillisissa taidoissa.” HM*

*”Ne jotka olivat parempia tyyppisiä osaamisen kannalta, he selvästi halusivat sellaista vaativuutta, vähän niin kuin sellaista teoreettisempaaakin haastetta.” HM*

Opiskelijoiden puolelta tasoeroja kommentoitiin kyselyiden avoimissa vastuksissa, ja nämä kommentit olivat yhteneväisiä henkilökunnan huomioiden osalta.

*”The programme is of great value but the gap in levels of education, language skills and experience amongst the participants creates a lot of challenges.” K209*

*”My suggestion is to plan the program depending on the group of students you are having as one size does not fit all.” K2017*

Henkilökunnan yhteinen mielipide oli, että opiskelijavalintaan täytyy kiinnittää tarkempaa huomiota. Nykyisen valintakriteerien perusteella opiskelukohtaiset tasoerot nousivat liian suuriksi. Tasoerojen lisäksi opiskelijoiden erilaiset taustat ja elämäkokemukset nostettiin esiin. Nämä nähtiin tärkeiksi tekijöiksi opinnoista suoriutumisen suhteen.



*”Osa oli ihan rikki siitä mitä he olivat kokeneet pakomatalla tänne. Osa oli ollut Suomessa jo jonkin aikaa, integroituneet jo vähän, olleet erilaisissa töissä ja silti meillä oli sama setti, joka tietysti oli ihan ymmärrettävää, ei voida ihan yksilöllisesti palvella kaikkia.” HN*

Yksi haastateltava oli valmis muuttamaan joiltain osin BisnesAkatemian mallia, jotta se tukisi paremmin oppimiseen liittyviä erilaisia tarpeita. Haastateltava pohti ratkaisua, jossa luovutaan yhden kiinteämmän tiimin ajattelusta ja annetaan mahdollisuus erilaisille opetuksellisille alatiimeille, jotka palvelisivat tiedollisen haastavuuden ja erilaisten sisältötarpeiden osalta paremmin.

*”Pitäisikö siltikin tehdä jotain tiimien alatiimejä, jotka sitten käyvät pienissä tiimeissä asioita enemmän läpi omiin tarpeisiinsa. Ettei me hellitä itse sellaista illusatorista ajatusta, että kaikkien pitää olla yhdessä tiimissä, yksi tiimi. Voihan se silti olla tiimi tietyissä ylätason asioissa, jotka me rakennetaan ja sitten sillä on niitä alatiimejä.” HN*

Tulokset tarjoavat vastauksia oppimismenetelmien soveltuvuudesta, ja niiden perusteella näyttäisi siltä, että nelivetomallin oppimismenetelmät sinänsä tuntuvat soveltuvan eritasoisten opiskelijoiden oppimisprosessiin, joten niitä ei tarvitse muuttaa. Asia liittyy ennemminkin sisällölliseen suunnitteluun ja toteutuksen organisointiin kuin itse menetelmiin. Opiskelijoiden tiedolliset ja taidolliset erot tulisivatkin ottaa huomioon joko opiskelijavalintojen tai vastaavasti oppimissisältöjen suunnittelun kautta.

## 7.6 Tekemällä oppii – projektioppimisen hyödyt

Koulutuksen aikana tekemisen ytimessä olivat erilaiset projektit. Projekteja tehtiin sekä koulun sisällä että ulkopuolisille yritykselle. Henkilökunta piti projektioppimista erittäin hyvänä menetelmänä, mikä kasvattaa monipuolisesti osaamista ja kompetensseja. Projektityöskentelyn kautta opiskelijat pääsevät paremmin kosketuksiin erilaisten elinkeinoelämän toimijoiden kanssa. Projekteissa opiskelijan ja työelämän rajapintaan muodostuu erilaisia yhteistyömuotoja, joilla nähtiin olevan selkeä lisäarvo monessa suhteessa. Henkilökunnan mielestä erityisesti asiakas- ja projektityöskentelyssä syntyy ymmärrystä, kuinka suomalainen työelämä toimii ja miten verkostoja rakennetaan.

Projektien varsinaista onnistumista tärkeämpänä nähtiin niiden kautta syntyvät työelämätaidot.

*”Sinällään menikö ne projektit hyvin tai huonosti ei ole tässä kohtaa merkityksellistä mutta suomalaisen yhteiskunnan ja maahanmuuttajien integroitumisen kannalta, näen tämän erittäin hyvänä.” HM*

*”Projektien hankinta ja toteuttaminen vaativat yhteyden ottamista paikallisiin yrityksiin ja muihin yhteistyötahoihin. Se pakottaa heitä sitä kautta myös ottamaan yhteyttä ja kehittämään omia verkostojaan” HM*

Projektityöskentelyssä haastavinta ei näyttänyt ollut projektityön tekeminen, vaan niiden hankkiminen opiskelijoiden omin voimin. Opiskelijat olivat epävarmoja esimerkiksi omasta kielitaidosta, jolloin yhteyden ottaminen yrityksiin ja oman osaamisen myyminen tuntuivat haasteellisilta. Perinteinen ajattelumaailma tuli esiin opiskelijoiden käsityksissä ja oletuksissa. Opiskelijat kyseenalaistivat muun muassa yritysten halukkuuden maksaa tehdystä työstä. Opiskelijat näkivät sen vain ’opiskelijatyönä’, eikä uskottu, että siitä voisi pyytää rahaa.

Henkilökunta pohti haastatteluissa projektien hankinnan vaikeutta, jonka syiksi mainittiin muun muassa puutteet kielitaitoon ja verkostoihin liittyen. Myös uskalluksen ja itsevarmuuden puute nousivat esiin selittävinä tekijöinä.

*”Että ehkä tavallaan se, että onkos se liian suuri odotus et he saa oikeasti hankittua tuolta niitä projekteja, kun moni on kuitenkin saattanut aika vähänkin aikaa olla täällä” HM*

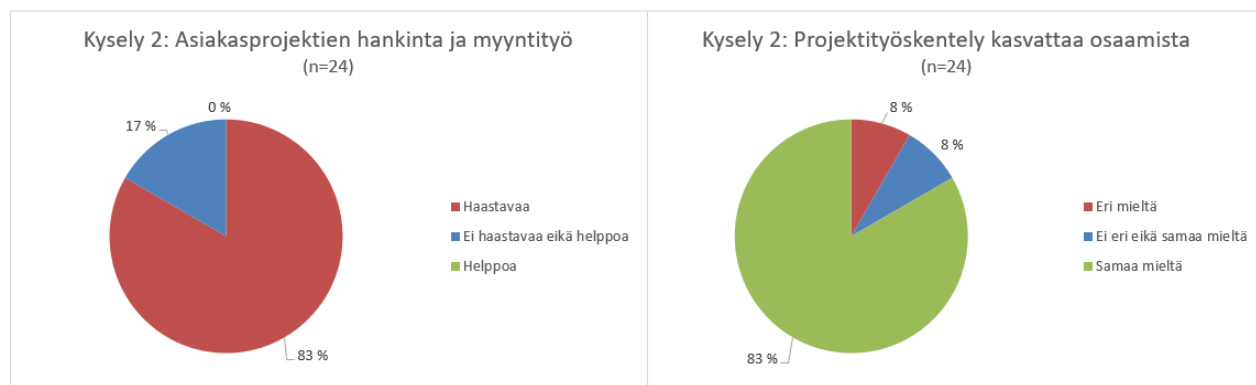
*”Tosi monella opiskelijalla itsevarmuus oli melko alhainen ja he tarvitsivat enemmän kannustusta ja tukea, mitä alun perin oli oletettu” HN*

Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että alkuvaiheessa projektien hankkimiseen tarvitaan apua. Näin varmistettaisiin myös se, että projektit vastaisivat laadultaan, sisällöltään ja mitoitukseltaan paremmin odotuksia. Alkuvaiheessa ensimmäiset projektit voisivat olla tyypiltään harjoitusluonteisia, esimerkiksi oppilaitoksen sisällä tehtäviä pienempiä projekteja, jotka harjaannuttavat käyttämään suomea ja joiden kautta opitaan tekemisen mallia. Toiseksi ehdotukseksi nousi yrityskumppanien hankinta, joiden kautta

saataisiin valmiita projekteja ja mahdollisesti myös harjoittelupaikkoja ja opinnäytetöiden aiheita.

Opiskelijoiden osalta käsitykset asiakasprojekteista oppimismenetelminä olivat yhteneväisiä henkilökunnan mielipiteiden kanssa. Ensimmäisessä kyselyssä valtaosa (90 %) opiskelijoista näki selkeän hyödyn projektien ja oppimisen välisessä yhteydessä. Lisäksi projektityöskentely nähtiin motivoivana (95 %) ja mielenkiintoisena tapana opiskella (95 %). Vain yksi opiskelija ilmoitti, ettei pidä asiakasprojekteista.

Toisen kyselyn aikana projektityöskentelyn haastavuus oli käynyt ilmeiseksi. Yli puolet (58 %) opiskelijoista koki tässä vaiheessa projektityöskentelyn haastavana. Alapuolella olevassa kuviossa 13 näkyvät myös toisen kyselyn tulokset liittyen asiakasprojektien hankinnan vaikeuksiin, jotka suurin osa (83 %) opiskelijoista koki haasteellisena. Tämäkin tulos on yhteneväinen henkilökunnan näkemyksen kanssa, että projektien hankinta ei ollut helppoa. Toisaalta projektit, haasteista huolimatta, olivat opiskelijaenemmistön (83 %) mielestä kasvattaneet liiketalouden osaamista.



Kuvio 13. Kysely 2. Käsitykset projektityön hankinnasta ja osaamisen kasvamisesta.

Toisessa kyselyssä opiskelijat arvioivat lisäksi erilaisia projektityöhön ja -johtamiseen liittyviä taitoja, kuten osaamista projektitavoitteiden asetantaa ja tiimitoiminnan ohjaamista kohti tavoitteiden saavuttamista. Näihin liittyvät taidot olivat kasvaneet enemmistöllä opiskelijoista (71 %). Projektijohtamiseen liittyvät raportointi ja dokumentaatiotaidot olivat myös hallussa suurimmalla osalla (75 %) opiskelijoista.

## 7.7 Vaikeudet suomen kielessä

Koulutuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena oli parantaa opiskelijoiden suomen kielen osaamista. Suomen kielen taitojen edistymistä seurattiin virallisin kielitestein, niin että kielitaitotaso testattiin koulutuksen alussa, keskivälissä ja lopussa. Tuloksien mukaan jokaisen opiskelijan taitotaso nousi ainakin yhden tason verran.

Henkilökunta nosti kielitaidon ja sen opetuksen selkeiksi kehittämiskohteiksi. Ongelmia aiheutti lähtökohtaisesti etenkin opiskelijaryhmän kielitasojen suuri vaihtelevuus. Osa opiskelijoista hallitsi vasta kielen alkeet (taitotaso A1.1), kun taas osa kykeni käymään arkitason keskustelua suomeksi (taitotaso B2). Koska kielitaidot vaihtelivat suuresti, käytettiin opintojen alussa henkilökunnan osalta sekä suomea että englantia. Ajatus oli, että alkuvaiheessa koulutus voi olla enemmän englantipainotteista, jotta myös heikon kielitaidon omaavat opiskelijat pääsevät mukaan ja ymmärtävät, mistä on kyse. Tämän jälkeen kielipainotus muutetaan asteittain suomeksi. Tavoitteena oli, että opiskelijat saataisiin viimeistään opintojen loppupuolella puhumaan hyvää arkitason suomea. Tämä tavoite ei kaikkien opiskelijoiden osalta toteutunut. Haastateltavat nostivat esiin useita syitä, joiden vuoksi kielitavoitteet jäivät toteutumatta. Yksi syy oli yhteiseksi käyttökieleksi jäänyt englannin kieli. Englannin käyttö käytännössä hidasti koko ryhmän suomen kielen taidon kehitystä.

*”...nimenomaan se, että he saivat olla liian paljon keskenään ja puhua ”broken english”. HM*

*Kieliasiassa, puhdas BisnesAkademia tyyppinen, samalla kontaktimäärällä mitä suomenkielisille opiskelijoille, oli kielinäkökulmasta täysin riittämätön. HM*

Jälkimmäisen kommentin osalta haastateltava viittaa valmentajien osalta käytettävissä oleviin työresursseihin, jotka oli suunniteltu samalla kontaktimäärällä, kuin mitä käytettiin suomenkielisille osuuskunnille. Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että valmentajatyöskentely maahanmuuttajaosuuskunnan kanssa täytyy olla etenkin alussa kokoaikaista. Tämä tukee osaltaan suomen kielen käyttöä, sillä opiskelijat vaihtoivat usein keskinäisessä kommunikoinnissa englannin kieleen, kun valmentaja ei ollut paikalla. Englannin kielen käyttö näytti myös vähentävän osalla opiskelijoista suomen kielen opiskelumotivaatiota.

*”Muutamilla opiskelijoista ei ollut kunnollista motivaatiota opetella suomen kieltä, sanoivat näin itsekin.” HM*

*”Suomea ei opita ennen kuin on pakko, motivaatio siihen puuttuu jos englannilla pärjää.” HM*

Kielitaidon osalta parannusehdotuksena nähtiin tiukempi pääsyvaatimus kielen taitotasossa, jonka pitäisi olla vähintään tasoa A2.2. Tältä tasolta on mahdollisuus päästä suhteellisen nopeasti taitotasolle B1, jolloin päästään käsittelemään ja opettelemaan abstraktia sanastoa. Toiseksi ehdotettiin koulutuksen aloittamista pelkästään kielitaidon parantamiseen keskittyvällä jaksolla, jonka aikana otetaan tehokkaasti haltuun keskeiset käsitteet ja sanastot sekä harjaannutaan käyttämään suomea puhekielenä. Tämän jälkeen voitaisiin siirtyä normaaliin opiskelumalliin ja rytmiin. Kolmanneksi huomioitiin, että opiskelijat olisi pitänyt jakaa osuuskuntatiimeihin kielitason mukaisesti. Näin toinen tiimi olisi käytännössä voinut aloittaa opinnot suoraan suomeksi ja toinen ryhmä olisi muodostunut alkeistason opiskelijoista, joiden kielenopetus olisi voitu suunnitella erilaisista lähtökohdista. Lisäksi huomioitiin, että kielenopetuksen ja muun päivittäisen tekemisen välille ei näyttänyt rakentuvan luontevaa yhteyttä, jolloin kielenopetus näytti jäävän ikään kuin irralliseksi osaksi.

*”Ja kyllä vieläkin nostaisin sen kielten opetuksen tärkeyden ja sen, että se saadaan vahvemmin integroitua siihen arkeen. Se ei voi olla mikään, että nyt me mennään suomen kielen opintojaksolle ja sitten me palataan tänne tiimiin puhumaan englantia.” HM*

Useampi haastateltava jakoi näkemyksen, että kielen opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja resurssointiin täytyy jatkossa kiinnittää huomioita. Opetusta tulee strukturoida ja viedä systemaattisesti eteenpäin niin, että se nivoutuisi paremmin päivittäiseen käytännön tekemiseen. Samansuuntaiset kokemukset näkyivät myös opiskelijoiden vastauksista. Kyselyiden avoimen kentän kommentteissa toivottiin sekä parempaa suomen kielen taitotasoa että tasoltaan yhdenmukaisempia ryhmiä. Lisäksi suomen kielen opetusta toivottiin enemmän.

*”Samassa ryhmässä olevien opiskelijoiden suomenkielinen osaaminen tulisi olla suunnilleen sama. Lisää suomea joka päivä.” K2015*

## 7.8 Opiskelun hyödyllisyys ja tulevaisuuden suunnitelmat

Viimeisessä, kolmannessa kyselyssä (n=15), opiskelijoilta kysyttiin mielipiteitä koulutuksen aikana kertyneestä osaamisesta, tulevaisuuden suunnitelmista sekä opintojen loppupäähän painottuvasta työharjoittelusta ja opinnäytetyöstä. Kuten toisen kyselyn aikaan, mielipiteet siitä, että koulutus vaikutti kasvattaneen opiskelijoiden ammatillista liiketalouden osaamista, ei muuttunut. Opintojen loppuvaiheessa suurin osa (67 %) opiskelijoista koki osaamisen kasvaneen paljon tai erittäin paljon, 27 % luonnehti osaamisen kasvua tapahtuneen jonkin verran ja vain 1 vastaaja oli sitä mieltä, ettei hänen osaamisensa ollut kasvanut ollenkaan. Vaikka suomen kielen opinnoissa ja oppimisessa oli ollut haasteita, arvioi siltikin yli puolet (53 %) vastaajista kielitaidon parantuneen paljon tai erittäin paljon ja vastaavasti vain viidesosa oli sitä mieltä, ettei kielitaito ollut juurikaan parantunut.

Opiskelijat kokivat opintojen vahvistaneen erilaisia työelämään ja henkilökohtaisiin asioihin liittyviä taitoja ja kykyjä. Kuviossa 14 näkyy, että opinnot näyttivät vahvistaneet erityisesti itseluottamusta. Seuraavaksi olivat vahvistuneet rohkeus, aloitekyky sekä yrittäjyyteen liittyvät asenteet ja taidot. Melkein samansuuruisina koettiin tiimityöskentelyyn ja verkostoitumiseen liittyvät taidot. Kognitiivisten taitojen kuten ongelmanratkaisukyvyyn ja ajattelun taitojen osalta kehittyminen oli arvioitu selkeästi pienemmiksi.



Kuvio 14. Kysely 3. Opiskelun aikana kehittyneet taidot ja kyvyt

Opintojen loppupuolelle ajoittuneilla syventävällä ammattiharjoittelulla ja opinnäytetyöllä nähtiin olevan hyötyarvoa sekä oppimisen että tulevaisuuden kannalta. Harjoittelu oli kehittänyt ennen kaikkea ammattiosaamista, jonka osalta yli puolet opiskelijoista (60 %) opiskelijoista koki kehittyneensä paljon tai erittäin paljon ja noin reilu neljännes (27 %) oli kehittänyt jonkin verran. Vain 13 % ei kokenut hyötyneensä harjoittelusta ammattitaidollisen kasvun osalta.

Opinnäytetyön osalta valtaosa vastaajista (80 %) tunsi sillä olevan positiivista vaikutusta tulevaisuuden kannalta. Opinnäytetöitä tehtiin omalle yritykselle tai tulevaisuuden yrityssuunnitelmiin liittyen, osa valitsi aiheen oman kiinnostuksen pohjalta ja osa opinnäytetyöstä tehtiin yritystoimeksiantona. Avoimia vastauksia jätettiin runsaasti, ja niistä löytyi kolme pääteemaa, joihin opinnäytetyön tekeminen oli vaikuttanut. Opinnäytetyön tekemisellä nähtiin olleen vaikutusta *tiedollisen osaamisen* lisääntymiseen. Toisilla opiskelijoilla opinnäytetyön tekeminen oli myötävaikuttanut suoraan *työllistymiseen*, tai sen kirjoittaminen antoi *rohkeutta* työpaikan hakemiseen. Opinnäytetyön tekemisen moninaiset hyödyt tulivat hyvin esiin avointen vastausten kautta.

*”It was a great opportunity to show the real value to the company, which resulted in a job offer” K3O1*

*”Tämän opinnäytetyön tekemisestä saan kokemusta ja kullanarvoista tietoa. Koen kehittyneeni itse paljon sen avulla ja uskon, että tehdystä työstä on aidosti hyötyä yritykselleni” K3O10*

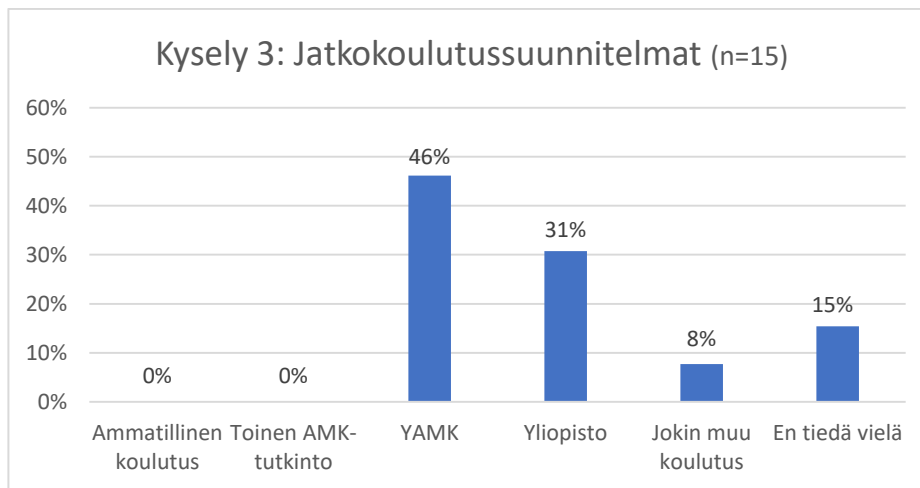
*” Drive me to apply for the company that I’m interested to. K3O2*

Yksi henkilökunnan jäsen oli kiinnittänyt huomiota siihen, että opiskelijat, jotka tekivät opinnäytetyön ulkopuoliselle toimeksiantajalle, valmistuivat tavoiteajassa ja näyttivät myös työllistyvän paremmin verrattuna niihin opiskelijoihin, joilla toimeksiantajaa ei ollut.

*”Ne jotka kirjoittivat opinnäytetyön toimeksiantona saivat sen ajallaan valmiiksi ja suurin osa työllistyi firmaan johon sen tekivät tai johonkin vastaavaan.” HN*

Koulutukseen ja valmistumiseen liitettiin positiivisia näkymiä muun muassa oman työllistymisen suhteen. Suurin osa vastaajista (80 %) näki työllistymisen koulutuksen jälkeen helpompana. Alla oleva kuvio 15 havainnollistaa jatko-opintojen kiinnostavuutta.

Noin puolet (46 %) opiskelijoista ilmoitti hakeutuvansa suorittamaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, kolmasosa (31 %) tähtäsi yliopistoon, ja lopuilla (15 %) ei ollut jatkopaikkaan liittyviä ajatuksia tässä vaiheessa. Yksi opiskelija ilmoitti avoimessa vastauskentässä hakeutuvansa ensisijaisesti suorittamaan ylempää korkeakoulututkintoa mutta mikäli ei pääsisi sinne, olisi jatkoapaikkana ammattikoulu. Syyksi tähän vastaaja mainitsi erityisesti suomen kielen taitojen kehittymismahdollisuudet.



Kuvio 15. Kysely 3. Opiskelijoiden jatkokoulutussuunnitelmat

Tulosten perusteella voidaan siis olettaa, että opinnot koettiin suurimmilta osin hyödylliseksi sekä osaamisen että henkilökohtaisten valmiuksien ja taitojen kasvun osalta. Koulutus oletettavasti lisäsi myös positiivista tulevaisuuden kuvaa liittyen sekä työllistymisen mahdollisuuksiin että jatko-opintojen suhteen.

## 7.9 Yleisesti koulutuksesta

Enemmistö opiskelijoista (73 %) koki koulutuksen pituuden sopivana, ja vastaavasti liian lyhyeksi sen koki noin kolmasosa (27 %). Kukaan ei pitänyt koulutusta liian pitkänä. Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan koulutusta. Enemmistö (67 %) piti saatua koulutusta hyvänä. Riittävänä tai keskikertaisena sen näki 20 % ja huonoksi arvioi 13 % vastaajista. Kukaan vastaajista ei pitänyt koulutusta erinomaisena. Avoimissa vastauksissa opiskelijat esittivät kehittämiskohteiksi alkuvaiheen parempaa perehdytystä liittyen opintojen luonteeseen ja rakenteeseen. Alkuvaiheeseen toivottiin myös pidempää tutustumisaikaa, jotta eri kulttuureista tulevat ihmiset voisivat tutustua toisiinsa



paremmin. Suomen kielen opetusta ja sen päivittäistä käyttöä toivottiin lisää. Muutama opiskelija kaipasi lisää mahdollisuuksia päästä tutustumaan yrityselämään, ja ehdotukseksi nousivat mahdolliset yhteistyöyritykset, joihin opiskelijoilla olisi mahdollisuus päästä tekemään töitä jo opintojen ohella. Kaiken kaikkiaan kolmannen kyselyn perusteella saatujen vastausten mukaan enemmistö opiskelijoista vaikutti olevan tyytyväisiä koulutukseen. Tätä vahvistaa myös toisen kyselyn tulos, jonka mukaan BisnesAkatemiaa suosittelisi muille maahanmuuttajaopiskelijoille 75 % vastaajista.

## 8 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastauksia siihen, millaisia käsityksiä opiskelijoille ja henkilökunnalle on muodostunut oppimisympäristöstä, sen oppimismenetelmistä ja niiden soveltuvuudesta. Opiskelu tiimioppimisympäristössä osoittautui osin haastavaksi, mutta oppimismenetelmät nähtiin positiiviseksi nelivetomallin osalta. Toinen tutkimuskysymys keskittyi opiskelijoiden oppimisen kokemuksiin, jota kartoitettiin oman oppimisen arvioinnin kautta. Tämän osalta tulokset vaikuttivat hyviltä, sillä opiskelijoiden käsitykset oman ammattiosaamisen tasosta olivat positiivisia. Opintojen aikana vahvistuivat myös erilaiset taidot ja kyvyt, joskaan ei niin suuressa määrin kuin olisi voitu olettaa näiden osalta tapahtuvan. Kolmas tutkimuskysymys etsi vastauksia koulutukseen ja oppimisympäristöön liittyviin kehittämiskohteisiin. Kehittämistarpeita ja -ideoita tuotiin esiin sekä opiskelijoiden että henkilökunnan osalta, ja niitä esitellään lisää tässä luvussa. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin lisäksi, soveltuuko BisnesAkademia maahanmuuttajien koulutusympäristöksi. Tuloksia ja kokonaisuutta tarkastellessa näyttäisi siltä, että BisnesAkatemian tiimioppimisympäristöä kannattaa hyödyntää jatkossakin. Monikulttuurisuus on kuitenkin hyvä ottaa aikaisempaa paremmin huomioon, sillä sen vaikutukset näkyvät myös tiimiytymisen ja ryhmähengen muodostumisessa.

Monikulttuurinen koulutusympäristö asetti haasteita sekä opiskelijoille että henkilökunnalle. Kulttuurilliset erot näkyivät esimerkiksi erilaisina tapoina kommunikoida ja vuorovaikuttaa. Nämä erot aiheuttivat jännitteitä ja väärinymmärryksiä ihmisten välille. Tutkielman tuloksissa on yhteneväisyyksiä Kärkkäisen (2017) väitöskirjatutkimuksen kanssa, jossa havaittiin kulttuurieroista ja kommunikaatiotavoista johtuvia ongelmia monikulttuuristen opiskelijaryhmien kesken. Samankaltaisia johtopäätöksiä on tehnyt myös Tiittula (1997, 43–44) joka painottaa, että monikulttuuriryhmissä on tiedostettava erot liittyen opiskelijoiden erilaisiin kulttuuritaustoihin, tapoihin ja uskonnollisiin asioihin. On tärkeää huomioida kulttuurien väliset tavat esimerkiksi erimielisyyksien käsittelyssä ja sietämisen kynnyksessä, jotka voivat lisätä tilanteiden konfliktiherkkyttä. Myös kasvokkain käydyssä vuorovaikutustilanteissa ja säännöissä on kulttuuririippuvaisia eroja, jotka voivat aiheuttaa jännitteitä tiiminjäsenten välille.

Oppiminen kulttuurisesti ja kielellisesti erilaisessa ympäristössä nostaa esiin ristiriitoja ja epävarmuuksia, jotka puolestaan vaikuttavat sekä oppimiseen että ryhmän toimintaan. Tämän vuoksi oppimista edistävien tekijöihin voidaan lukea opintojen alkuvaiheessa tapahtuva perehdytys monikulttuurisuuteen. Perehdytyksen tulisi tapahtua sekä opiskelijoille ja henkilökunnalle niin yhdessä kuin erikseen. Lisäksi riittävästi varattu aika orientoitumisen ja tutustumisen suhteen edesauttavat erilaisuuden ymmärtämistä. Tiimiytymistä hidastavat tekijät liittyivät tulosten valossa sukupuoliseen ja etniseen tasa-arvoon ja erilaisista tavoista johtuviin väärinkäsityksiin ja jännitteisiin, jotka aiheuttivat kuohuntavaihetta etenkin opintojen alussa. Näiden osalta on syytä kiinnittää huomiota henkilökunnan riittävään koulutukseen, jotta ongelmatilanteissa on käytettävissä sekä työkaluja että tietotaitoa.

Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoilla meni enemmän aikaa sekä oppimismallin sisäistämiseen että varsinaisen toiminnan ja opiskelun käynnistykseen. Kulttuurieroista nousevat haasteet ja niiden selvittely veivät alkuvaiheessa aikaa ja energiaa sekä opiskelijoiden että henkilökunnan osalta. Tämä oletettavasti vaikutti osaltaan myös siihen, kuinka itse opiskelumalliin päästiin sisälle. Opintojen alussa on tarpeen avata ja selittää enemmän opiskelumallia ja sen hyötyjä. Tämä auttaa opiskelijaa ymmärtämään ja sisäistämään oppimismallia sekä tukee itsesäätelyyn ja metakognitiivisiin taitoihin liittyvää oppimisprosessia. (Hakkarainen ym. 1999, 165; Tynjälä 2002.) Tätä voisi suunnitella esimerkiksi toiminnallisten oppimispaikkojen kautta, joissa malliin ja oppimiseen liittyviä asioita selkeytettäisiin yhdessä ennen varsinaiseen oppimisrutiiniin siirtymistä.

Opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ja käsitykset opettamisesta ja oppimisesta olivat vain osin sovellettavissa BisnesAkatemiassa käytettyihin menetelmiin ja sen avoimeen oppimisympäristöön. Tämä näkyi kyselyvastauksissa erityisesti koettuna oppimisympäristön toiminnan haastavuutena, jonka vuoksi sillä on todennäköisesti ollut vaikutusta myös oppimisympäristöön sopeutumiseen. Tuloksiin voidaan kytkeä Taylorin (1986) tutkimukset oppijan sisäisen oppimiskulttuuritarpeen muutoksista ja itseohjautuvuudesta, jotka osaltaan vaikuttavat siihen, kuinka uudensuuntaisiin oppimistilanteisiin ja oppimistapoihin sopeudutaan. (Poikela 2003, 50–52.) Mikäli aikaisemmin omaksutut käsitykset ja tavat oppimisesta eivät enää toimi, nousevat pintaan henkilökohtaiset epävarmuudet ja itseluottamuksen puute. Sisäinen muutos käydään läpi siirtymien kautta, jota todennäköisesti voitaisiin helpottaa suunnittelemalla

mahdollisuuksia itsereflektion ja uudelleen orientoitumisen ympärille. BisnesAkademia koulutuksen aikana opiskelijat kokosivat omaa työnäyteportfoliota, joka osin mahdollisti itsereflektion. Portfolion lisäksi voisi olla hyvä tarjota muita menetelmiä, jotka auttavat opiskelijaa tunnistamaan ja havainnoimaan omaan oppimiseen liittyviä muutostarpeita ja muutosten kytkeytymistä omaan toimintaan.

Tuloksista nousi selvästi esiin, että mitä pidemmälle koulutus eteni, sitä haastavammaksi projektityöskentely koettiin. Muutos oli huomattava ensimmäisen ja toisen kyselyn välillä. Tämän osalta tuloksissa voidaan nähdä yhteneväisyyksiä Vesterisen väitöskirjatutkimuksen (2001) päätelmiin, joiden mukaan opiskelijat kokevat projektio opiskelun usein haastavana, eikä se sovellu kaikille. Koska suurimmat ongelmat näyttivät liittyvän projektitoimeksiantojen hankintaan, on oppilaitoksen hyvä tämän osalta harkita yhteiskumppaneita ja valmiita projektitoimeksiantoja. Näin opiskelijat pääsisivät heti kiinni asiakasrajapintaan.

BisnesAkatemian oppimismenetelmät koettiin positiivisina, ja tulosten mukaan opiskelijoilla oli hyvä käsitys omasta ammattiosaamisestaan. Hyvistä kokemuksista huolimatta valtaosa opiskelijoista ei osannut muodostaa selkeää mielipidettä siitä, olisiko perinteinen kurssimuotoinen ja opettajavetoinen opetus heille sittenkin parempi ja tehokkaampi tapa oppia. Voidaan kuitenkin olettaa, että mahdolliset perinteisen oppimiskäsityksen odotukset eivät hankaloittaneet tai hidastaneet itse oppimista, sillä oppimiseen liittyvät tulokset olivat positiivisia.

Oppimiseen näytti liittyvän jonkin verran hidastavia tekijöitä johtuen opiskelijoiden välisistä tasoeroista, jotka oletettavasti olivat kytköksissä yksilökohtaisiin koulutustaustaeroihin. Osa opiskelijoista olisi kaivannut teoriaopintojen osalta enemmän haastavuutta. Tästä näkökulmasta katsottuna käytettyä oppimismenetelmämallia olisi ollut hyvä sopeuttaa muodostamalla tiimien sisällä pienempiä opintoryhmiä, joissa asioita olisi voitu käsitellä osaamistasojen mukaisesti. Suomen kielen opinnoissa oppimista hidastivat opiskelijoiden huomattavat tasoerot. Osalla opiskelijoita suomen kielen taidot olivat vasta alkeistasolla, mikä hidasti koko ryhmän siirtymistä kokoaikaiseen suomen kielen puhumiseen. Osin kieliongelma oli peräisin oppimisen motivaatiosta ja osin käytännöllisyydestä – asiat hoituivat nopeammin englanniksi. Koska suomen kielen taso vaihteli paljon, olisi opiskelijoiden jakaminen kahdeksi kielitasoryhmän mukaiseksi osuuskunnaksi edesauttanut kielitaidon kehittymistä, ja kynnyksensä päivittäiseen suomen

kielen käyttämiseen olisi madaltunut. Tulevissa koulutuksissa on syytä harkita kahdenlaisia muutoksia. Ensimmäinen on hakuvaiheen yhtenäisempi koulutustaustavaatimus sekä parempi suomen kielen taito. Toisena selkeänä kehityskohteena on kieliopintojen ja päivittäisen kommunikoinnin nivominen ja suunnittelu toisiaan tukeviksi elementeiksi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi asiakasprojekteista, treeneistä ja päivittäisestä toiminnasta nostettuja teemoja, joihin liittyviä tehtäviä ja sanastoa voidaan ottaa monipuolisemmin mukaan kieliopintoihin.

Henkilökunnan haastatteluissa nousi esiin opiskelijoiden matalaan itsetuntoon liittyviä huomioita. Itsetunnon osalta melkein puolet opiskelijoista ilmoitti itsevarmuutensa kasvaneen koulutuksen aikana. Tulos on hyvä, mutta voidaan pohtia, miksi määrä ei ole tätä suurempi. Muiden kykyjen ja taitojen osalta (aloitekyky, rohkeus ja yrittäjäystaidot) vain noin kolmasosa koki kehittyneensä, minkä vuoksi tulosta voidaan pitää yllättävänä. Tiimityöskentelytaitojen osalta luku on tätäkin pienempi (25 %), joka puolestaan on hyvin ristiriitainen tulos, sillä koulutuskokonaisuus kulminoitui erityisesti tiimioppimiseen ja tiimityöskentelyyn. Voidaan pohtia, johtuvatko tulokset siitä, että opiskelijat eivät itse osaa tunnistaa itsessään näitä taitoja vai eikö niitä mahdollisesti pidetä erityisen tärkeinä.

Työharjoittelu ja opinnäytetyön kirjoittaminen näyttäisivät puolestaan vaikuttavan positiivisesti opiskelijoiden henkilökohtaisen osaaminen kasvuun ja pätevyyden tunnistamiseen. Opiskelijat onnistuivat pääsääntöisesti itse hankkimaan työharjoittelupaikkoja sekä opinnäytetyön toimeksiantajia, jotka jo toisten osalta johtivat työllistymiseen. Työllistymisen suhteen tutkimus osoittaa samankaltaisia tuloksia kuin Nekbyn (2008), Rinteen (2012) ja Butschekin ja Walterin (2014) tutkimukset, joissa huomioitiin elinkeinoelämän kontaktit ja työharjoittelun edut työllistymisen suhteen. Ammattikorkeakoulussa ammatillisen työharjoittelun laajuus on 20 opintopistettä, joka ajallisesti vastaa noin 3,5 kuukauden jaksoa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden osalta olisi hyvä mahdollistaa niin sanottu laajennettu työharjoittelu. Tämä antaisi mahdollisuuden pidempikestoiseen harjoitteluun, joka edistäisi entisestään sekä työelämätaitojen että suomen kielen kehittymistä ja parhaimmillaan johtaisi työllistymiseen. Harjoittelussa olisi hyvä huomioida myös oppilaitoksen tarjoama tuki ja ohjaajan rooli, jonka tulisi olla nykyharjoittelukäytäntöjä monipuolisempi. Tämä tarkoittaisi esimerkiksi harjoitteluohjaajan käyntejä ja tukea sekä ohjausta harjoittelupaikalla työtehtäviin

liittyen. Samalla mahdollistuu syvempi reflektio kokemuksiin, tekemiseen ja osaamiseen, mikä vahvistaa oppimisen sykliä (Poikela & Järvinen 2007, 181–82).

Koulutukseen varattu henkilökunnan työn resurssointi nähtiin etenkin valmentajien osalta niukaksi. Maahanmuuttajaopiskelijat tarvitsivat BisnesAkatemian oppimisympäristössä selkeästi enemmän ohjausta ja tukea. Tukea ja apua tarvittiin sekä yksilökohtaisen että ryhmäkohtaisen ohjauksen suhteen. Henkilökunnan resurssointi on jatkoa ajatellen rakennettava joustavammaksi ja laajemmaksi.

## 9 POHDINTA

Pro gradu -tutkielma tarkasteli maahanmuuttajien tutkintokoulutuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyviä asioita. Keskeistä oli selvittää järjestettävän koulutuksen oppimisympäristön ja oppimismenetelmien soveltuvuus ja löytää mahdollisia ongelmakohtia ja parannusehdotuksia jatkoa ajatellen. Tutkimus tuotti useita löydöksiä, jotka on hyvä ottaa huomioon, kun suunnitellaan koulutusta samankaltaisille opiskelijaryhmille.

Tutkimus lisäsi ymmärrystä maahanmuuttajien koulutuksen erityistarpeista, jotka on hyvä tunnistaa ja tiedostaa. Turun ammattikorkeakoululla on mahdollisuus hyödyntää tulosten ja johtopäätösten antia ja viedä ehdotuksia käytäntöön seuraavaa koulutusta suunniteltaessa. Myös muut koulutusta järjestävät organisaatiot ja tahot voivat hyödyntää tuloksia ja havaintoja erityisesti silloin, kun ne liittyvät tiimioppimiseen ja maahanmuuttajien koulutukseen. Asia on keskeinen jo senkin vuoksi, että ammattikorkeakouluihin sekä muihin opetuslaitoksiin hakeutuu vuosittain kasvava määrä maahanmuuttajaopiskelijoita. Heidän osaltaan on hyvä kiinnittää huomiota sekä monikulttuurisuuden liittyviin asioihin että tarvittaessa räätälöidä oppimisympäristöjä ja oppimismenetelmiä, joiden kautta kehittyvät työelämässä tarvittava substanssi- ja kompetenssiosaaminen.

BisnesAkatemian osuuskuntatoiminnassa syntyvät kytkökset elinkeinoelämään ja verkostoitumisen mahdollisuudet on hyvä mainita erikseen. Asiakasprojektit ja yrityksissä tehtävät harjoittelujaksot kasvattavat osaamisen ja kielitaidon lisäksi opiskelijoiden verkostoja, jolloin mahdollisuus markkinoida itseään potentiaalisena työntekijänä kasvaa. Ylipäänsä opiskelijastatuksella näyttää olevan positiivinen vaikutus yritysten työnhakijamielikuviin. Useampi opiskelija toi koulutuksen aikana esiin, että opiskelu suomalaisessa korkeakoulussa on tuonut heille uudenlaista nostetta. Opiskelijoiden kokemusten mukaan työhaastatteluihin pääseminen, sekä jopa työllistyminen, oli helpompaa opiskelijana kuin työttömänä ollessa. Toinen huomionarvoinen asia ovat oppimisympäristön hyödyt ja toiminnan vaikutukset, jotka laajentavat ja selkeyttävät ymmärrystä suomalaisesta yritys- ja työkuulttuurista. Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajalla on selkeä käsitys erilaisten ammattien työnkuvista ja työhön liittyvistä vaatimuksista (Parkkonen, Metsänen, Wernic, Linkola & Nenonen-Andersson 2011, 31).

Kotoutumisen ja koulutuksen välisessä yhteydessä on hyvä huomioda, että koulutuksen ei tule rakentaa pelkästään ammatillista osaamista, vaan sen tulee rakentaa myös edellytyksiä työelämätaitojen osalta. Ilman näitä taitoja on suomalaisen työelämään vaikea päästä. Työelämätaidoilla viitataan tässä yhteydessä niin sanottuihin geneerisiin taitoihin, joista käytetään myös nimitystä työyhteisötaidot tai englanninkielisiä termejä kuten 'generic skills' tai 'soft skills'. Kovilla taidoilla (hard skills) viitataan yleensä ammatillisen osaamisen keskeisiin taitoihin. Työelämätaitojen keskeisimpiä asioita ovat esimerkiksi taidot, joilla yksilö toimii, kommunikoi ja hoitaa työyhteisön työtehtäviään jäsenenä. *Core Skills for 21.th Century professionals* -hankkeen puitteissa selvitettiin Suomessa liiketalouden työtehtävissä tarvittavia pehmeitä taitoja. Tärkeimmiksi taidoiksi nousivat kommunikaatio- ja tiimityötaidot, asiakassuuntautuneisuus, aloitteellisuus, järjestelmällisyys, joustavuus sekä muutosvalmius, uuden oppiminen ja osaamisen hyödyntäminen sekä itseluottamus. (Schleutker, Caggiano, Coluzzi & Luján 2019, 125, 132.)

Yllä mainittuihin taitoihin peilaten opiskelu BisnesAkateemiassa ja oman osuuskunnan päivittäinen pyörittäminen näyttävät kehittävänsä sekä työelämätaitoja että suomalaisen liike-elämän tietämystä, tuntemusta ja siellä toimimista. Myös oppimisympäristön yrittäjyyskasvatukseen liittyvät välittömät ja välilliset vaikutukset ovat moninaisia. Ei pelkästään siksi, että yrittäjämäisen työnteon asennetta ja otetta tarvitaan laajemmaltikin suomalaisilla työmarkkinoilla vaan myös siksi, että oman liiketoiminnan luominen ja kehittäminen kirkastavat opiskelijoille parhaimmillaan, mitä mahdollinen yrittäjyys on ja mitä se vaatii.

Työnantajan näkökulmasta uuden työntekijän palkkaaminen on tietynlainen riski. Suomalainen tutkintotodistus toimiikin eräänlaisena signaalina, joka kertoo hakijan kyvyistä ja kyvykkyydestä, jotka voidaan puolestaan kytkeä oletukseen työtehtävissä menestymisestä. (Vuorinen-Lampila 2018, 62–63.) Työnantajan on helpompi ymmärtää suomalainen tutkintotodistus hakijan alkuperämaan todistuksiin nähden. Suomalainen tutkintotodistus osaltaan lieventää työnantajien maahanmuuttajiin liittyviä näkemyksiä sekä ennakkoluuloja ja helpottaa työnhakijan asemaa työmarkkinoilla.

Laajemmin tarkasteltuna useat syyt puoltavat ajatusta, jossa maahanmuuttajien kouluttamiseen kaivataan lisää erityyppisiä koulutuspolkuja ja -vaihtoehtoja. Avainasemassa ovat maahanmuuttajien aikaisempien koulutusten sekä kokemuksen



tunnustaminen ja tunnistaminen, ja niiden hyväksi lukeminen osaksi suomalaista tutkintoa. Lisäksi tarvitaan oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat olemassa olevan tietotaidon näyttämisen ja työelämälähtöisen oppimisen. Onkin syytä pohtia, kuinka nämä asia otetaan huomioon oppilaitosten päivittäisessä toiminnassa ja opetussuunnitelmia laadittaessa. Kuinka tunnistetaan ja hyödynnetään erityisesti jo korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien olemassa olevaa osaamista ja helpotetaan korkeakoulutukseen pääsemistä, millaiset koulutusympäristöt toimisivat parhaiten esimerkiksi muuntokoulutuksiin liittyen ja miten työmarkkinoille siirtymisen esteitä saadaan purettua koulutusnäkökulmasta katsottaessa?

Koulutuskokonaisuuksia ja -ympäristöjä suunnitellessa on hyvä huomioida yhteneväisyydet monikulttuuriseen työympäristöön. Monikulttuurinen työyhteisö vaatii erityisesti kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja viestinnän taitoja. Eritautaisilla ihmisillä on erilaisia käsityksiä oma-aloitteisuudesta, ajankäytöstä, kohteliaisuussäännöistä, auktoriteeteista, hierarkiasta, rooleista ja käyttäytymiseen liittyvistä asioista, jotka voivat aiheuttaa vuorovaikutus- ja viestintäongelmia (Keisala 2012, 11–15; Lahti 2014, 91–99). Suomalaisen työelämän monimuotoistuminen on hyvä huomioida myös jo koulutustasolla ja vahvistaa ei vain maahanmuuttajaopiskelijoiden vaan myös kantasuomalaisten opiskelijoiden ymmärrystä monikulttuurisesta työelämästä.

Maahanmuuttajille suunnattu aikuiskoulutus on positiivinen ja pitkävaikutteinen investointi, joka edistää työllisyyttä, talouskasvua ja tukee inhimillistä hyvinvointia sekä poistaa taloudellista ja sosiaalista epätasa-arvoa (Euroopan komissio 2017, 6; Biesta 2006, 172). Hinchliffen (2006, 96) mukaan ihmisen tulisi ensisijaisesti olla oman elämänsä agentteja, joilla on sekä vaikutusmahdollisuuksia että resursseja muokata aktiivisesti omaa elämäänsä ja tulevaisuuttaan. Mahdollisuudet näihin rakentuvat erityisesti koulutuksen kautta. Ngn ja Shan mukaan koulutus ja elinikäinen oppiminen toimivat eräänlaisena kehyksenä, joka muovaa ihmisen ymmärrystä ja näkemystä ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta. Tämä saa ihmisen organisoimaan henkilökohtaiseen ja työelämään liittyviä aktiviteetteja. (Ng & Shan 2010, 169) Nykyaikaisen oppimisen näkökulman tulisi ennemminkin rohkaista ihmistä rakentamaan itsensä, kuin olla jonkin muun rakentama (Rubenson 2006, 328). Hyvin suunniteltujen aikuiskoulutusten avulla on mahdollista edesauttaa kotoutumista sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla.

## 9.1 Tutkimuksen luotettavuus määrällisen ja laadullisen tutkimuksen näkökulmista

Määrällisessä tutkimuksessa on tarkoitus selittää, vertailla tai ennustaa erilaisia asioita tai ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa määrällisellä aineiston avulla pyrittiin kartoittamaan ja etsimään uusia näkökulmia, jolloin kuva oppimisympäristöstä tarkentuu. (Vilka 2007, 19–20). Laadullinen tutkimus puolestaan tarkastelee usein ihmistä, jolloin keskiöön nousevat tarinat, käsitykset ja merkitykset, eikä aineistoa ei ole saatavilla tilastollisesti yleistettävien määrin (Kylmä & Juvakka 2007, 16). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan myös kehittää toimintaa, etsiä vaihtoehtoja ja paneutua sosiaalisten ilmiöiden tutkimiseen (Heikkilä 2014, 15). Eri tutkimusotteista tai menetelmistä huolimatta arvioinnin taustalla ovat samat kysymykset tutkimuksen väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 153).

Määrälliseen tutkimukseen liitetään useimmiten käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetin tarkastelulla tutkitaan, mittaavatko tutkimuksen mittarit juuri sitä, mitä on tarkoitus tutkia. (Vilka 2007, 150). Validiteetti voidaan Grönforsin mukaan erottaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti on tulkintojen sekä johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tutkimushavainnon katsotaan olevan validi, kun se kuvaa tutkimuskohdetta, niin kuin se todellisuudessa on. Sisäinen validiteetti on sidoksissa tutkijaan ja osoittaa tämän tieteellistä osaamista. Sisäinen validius viittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun, jolloin teoreettiset lähtökohdat, käsitteellisyys ja menetelmälliset ratkaisut ovat keskenään tasapainossa. (Eskola & Suoranta, 1998, 153.) Määrällisen tutkimuksen validiteettia voidaan tämän tutkimuksen osalta tarkastella esimerkiksi siinä, kuinka teorian ja tutkimusongelmien operationalisointi on onnistunut arkikielen tasolle ja viety kyselylomakkeeseen. Määrällisen tutkimuksen reliabiliteetti puolestaan tarkastelee tulosten toistettavuutta. Tulosten luotettavuutta voivat uhata tutkimuksessa tapahtuneet mittausvirheet. Aineistoa voidaan pitää luotettavana, jos siitä ei löydy ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 153).

Ennen kyselyiden julkistamista pyrittiin pohtimaan miten kattavasti ja johdonmukaisesti mittarit mittasivat kysyttyä asiaa. Lisäksi tarkasteltiin mahdollisia mittausvirheitä, jotka uhkaisivat tulosten luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen puolella reliabiliteetti ja validiteetti käsitteinä nähdään ongelmallisina, sillä ne eivät sovellu sellaisenaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden

tarkasteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–161; Eskola & Suoranta 1998, 152). Laadullisen tutkimuksen osalta luotettavuuskeskusteluissa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159). Eskolan ja Suorannan (1998, 52) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 185) mukaan laadullisen tutkimuksen haastatteluaineiston laatua voivat heikentää esimerkiksi litteroinnin tai luokittelun epätarkkuus. Tämän työn luotettavuutta puoltaa se, että kirjoittaja suoritti itse haastattelut, joiden aikana hänen oli mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä ja selventää epäselväksi jääviä kohtia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida useamman kriteerin kautta, joita ovat muun muassa uskottavuus, vahvistuvuus, refleksiivisyys ja siirrettävyys (Kylmä & Juvakka 2007, 127). Tutkimuksen *uskottavuudella* tarkoitetaan sitä, että tutkimustuloksen tulkinnat vastaavat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä tutkittavasta asiasta. On siis tärkeää, että tutkijan ja tutkittavan tulkinnat vastaavat toisiaan (Eskola & Suoranta 1998, 152; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Haastattelutallenteet ja niiden litterointi mahdollistivat haastattelusisältöihin palaamisen, mikä osaltaan parantaa tulkintojen oikeellisuutta ja työn uskottavuutta. Lisäksi työssä hyödynnettiin litteroinnin aineistositaatteja, joilla perusteltiin johtopäätösten muodostumista. Näiden toimenpiteiden avulla varmistettiin, että aineistosta nousevat esille haastateltavien mahdollisimman totuudenmukaiset kuvaukset ja käsitykset (Kylmä & Juvakka 2007, 154).

Työn *vahvistuvuus* tarkoittaa, että tulkinnat saavat tukea toisista samaa aihetta tarkastelevista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 152). Pro gradu -prosessin aikana kirjoittaja on lukenut ja perehtynyt useisiin tutkimusraportteihin ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen. Tämän avulla on piirtynyt selvempi kuva maahanmuuttajien opetuksesta, koulutuksesta ja toimintaympäristöistä. *Refleksiivisyys* on puolestaan tutkijan tietoisuutta omien valintojen ja lähtökohtien merkityksestä sekä toiminnan laadusta. Refleksiivisyys on pohdintaa siitä, miten tutkimustietoa tuotetaan, järjestetään ja tulkitaan. (Salo 2015, 167, 183, 186.) Tässä työssä on pyritty avaamaan tarkasti, miten aineistoja on kerätty ja analysoitu sekä yritetty kuvata päätelmien yhteyttä työn tuloksiin. *Siirrettävyys* on tutkimustulosten siirrettävyyttä vastaavan kaltaisiin tilanteisiin, vaikka yleensä katsotaan,

ettei yleistettävyyks ole mahdollista sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. (Eskola & Suoranta 1998, 152).

Tässä tutkimuksessa kokonaisluotettavuutta vahvistaa lisäksi kahden eri tutkimusmenetelmän ja kohderyhmän käyttö, jolloin tutkittavasta asiasta on muodostunut laaja-alaisempi käsitys. Opiskelijoita edustavaa näkökulmaa kerättiin kolmesta kyselystä, jotka toteutettiin pitkittäistutkimuksena. Henkilökunnan haastattelut puolestaan toivat esiin monipuolisia ja erilaisia näkökulmia, joita verrattiin opiskelijoilta kerättyyn aineistoon. Näin tulokseksi on saatu realistisempi ja kokonaisvaltaisempi näkemys, kuin mitä yhden tutkimusmenetelmän kautta olisi voitu saada. Lisäksi kumpikin tutkittava ryhmä tunsu hyvin oppimisympäristön, joten siihen liittyvät kysymykset todennäköisesti ymmärrettiin oikein. Sekä kyselyt että haastattelut rakennettiin samojen aihealueiden ympärille, mikä puolestaan vahvisti ja edesauttoi kokonaisymmärryksen saavuttamista. Näistä näkökulmista katsoen tutkimuksen validiteettia voidaan pitää hyvänä.

Kuten aikaisemmin jo todettiin, määrällisen aineiston osalta kyselyihin vastanneiden määrä on pieni, joten tulosten osalta ei voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Määrällisin menetelmien kautta saadut tulokset ovat kuitenkin merkityksellisiä koulutusorganisaation kehittämisenäkökulmista katsoen.

Tutkimuksen kokonaiskuvaa vahvistaa se, että pro gradu -tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin oppimisympäristöjä ja oppimista sekä niiden välisiä suhteita, jotka sopivat hyvin tutkittavan kohteen eli oppilaitoksen toiminnan viitekehukseen. Lisäksi tarkasteltiin oppimismenetelmistä tarkemmin projekti- ja tiimioppimista, jotka limittyvät yhteen opiskelijoiden päivittäisen tekemisen kanssa. Tutkimuksen merkittävyyden osalta voidaan siis todeta, että aineistolla on saatu vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisiin kysymyksiin, jolloin on saatu lisää tietoa oppimisympäristön ja oppimismenetelmien soveltuvuudesta maahanmuuttajaopiskelijoita ajatellen.

## 9.2 Työn itsereflektio

Tässä työssä on syytä kiinnittää huomioita kyselyosuuksien valmisteluihin ja toteutukseen. Käytettyä kolmea kyselyä ei suunniteltu etukäteen yhtenäisenä kokonaisuutena, vaan ensimmäinen kyselyn idea syntyi liittyen kirjoittajan varsinaiseen

työhön ja koulutuskokonaisuuden kehittämistarpeisiin. Toinen kysely laadittiin yliopiston seminaarityötä varten. Toista kyselyä suunniteltaessa otettiin kuitenkin jonkin verran huomioon ensimmäisessä kyselyssä käytettyjä teemoja ja kysymyksissä haettiin jatkumoa näiden välille. Ajatus pro gradu -tutkielmasta ja kolmannen kyselyn kytkemisestä kahteen edelliseen sai tutkimuskokonaisuuden nivoutumaan yhteen. Tämän taustan vuoksi voidaan todeta, että saumaton kytkös kolmen kyselyn välillä jäi osittain puuttumaan. Tämä näkyy myös osin kyselyjen välisten tulosten verrattavuuden hankaluutena ja jonkin verran johtopäätelmien vajavaisuutena. Kyselyiden suunnittelemisen etukäteen yhtenäisenä jatkumona olisi todennäköisesti tuonut tuloksiin enemmän johdonmukaisuutta ja vertailumahdollisuuksia sekä lisännyt tulosten kattavuutta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin lähinnä ihmisen toiminnan luomia merkityksiä ja käsityksiä. Tämä osaltaan aiheuttaa haasteita erilaisten merkitysten tulkitsemisen suhteen, sillä tutkijan rakentamat tulkinnat eivät koskaan voi vastata täysin tutkittavana olevan ajatuksia ja kokemuksia. (Moilanen & Räihä 2010, 46–47.) Tutkimuksessa perinteisesti pyritään objektiivisuuteen, jolloin tutkija ei saa vaikuttaa suoraan tutkittavaan ilmiöön (Kylmä & Juvakka 2007, 78, 154). Kanasen (2014, 16) mukaan tämä ei kuitenkaan päde toimintatutkimuksessa, jossa tutkija on osa tutkittavaa yhteisöä, ja jonka osuus on välttämätön kehittämisen ja asioiden parantamisen aikaan saamiseksi. Kirjoittajan suhde tutkimusaiheeseen oli siis läheinen, minkä vuoksi on hyvä pohtia, minkä verran tulosten tulkintaan ovat vaikuttaneet kirjoittajan omat kokemukset ja havainnot ja onko keskiössä toimiminen saanut aikaan joidenkin osa-alueiden liiallista painottumista. Tämän lisäksi on hyvä pohtia, onko kirjoittajan opettaja-asemalla ollut vaikutusta vastauksiin mahdollisen sosiaalisen suotavuuden osalta, jolloin vastaaja pyrkii vastaamaan niin kuin arvelee odotettavan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198).

### 9.2.1 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista. Eettiset näkökulmat liittyvät myös tutkimuksen luotettavuuteen ja uskottavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150.) Tutkimuksen eettiset haasteet koskevat tutkijan lisäksi koko tutkimusprossia aina suunnittelusta sen julkaisemiseen.

(Kylmä & Juvakka 2007, 127). Tutkijan on kirjoitettava tulokset puolueettomasti, eikä niitä tule manipuloida esittämisen- tai tulkintatavalla (Vilka 2007, 160).

Tässä tutkimuksessa eettiset pohdinnat liittyivät osaltaan menetelmien valintoihin, tutkimuksen toteuttamiseen sekä raportointiin. Tutkimuksen lähtökohta oli vapaaehtoisuus ja tutkittavien anonymiteetti. Tutkittaville pyrittiin antamaan riittävästi informaatiota itse tutkimuksesta, sen tavoitteista sekä siitä, mihin tuloksia käytettiin. (Eskola & Suoranta 1998, 42). Osallistujalla oli tutkimuksen aikana ja sen jälkeen mahdollisuus esittää kysymyksiä. Aineiston keruun yhteydessä korostettiin luottamuksellisuutta ja sitä ettei aineistosta voida päätellä vastaajien henkilöllisyyttä. On kuitenkin hyvä pohtia tutkimuksen vapaaehtoisuuden näkökulmaa erityisesti opiskelijoiden osalta. Tutkimuksen tekijä oli yksi opettajista, joka edustaa eräänlaista auktoriteettia, ja kyselyt liittyvät koulutuksen parantamiseen, jonka toinen tärkeä vastaajaryhmä olivat opiskelijat. Eskolan ja Suorannan (1998, 41) mukaan tällainen riippuvuussuhde ei ole tutkimuksessa hyväksi. On siis syytä miettiä, tunsivatko vastaajat jollakin lailla velvollisuutta vastata kyselyihin. Toisaalta kyselyyn osallistumisen vapaaehtoisuus tuotiin selvästi kyselyissä esille. Tämän voi havaita myös vastaajamäärissä, sillä kaikki opiskelijat eivät vastanneet kyselyihin.

## LÄHDELUETTELO

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M-L., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H. & Väättäin H. 2019. Taustalla on väliä: Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 22:2019.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI\\_2219.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf) (Luettu 18.8.2020.)
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) 2000. Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 30(58). Jyväskylä, 95–120.
- Antikainen, A. 2002. Koulutusjärjestelmän tulevaisuuden tutkimuksesta. Kokemuksia ja haasteita. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Juva: PS-kustannus, 15 – 27.
- Bandura, A. 2012. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1). 9–44.
- Bélanger, P. 2011. Adult Learning-related Learning Theories. In *Theories in Adult Learning and Education*, Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 35 – 48. [www.jstor.org/stable/j.ctvbkjx77.7](http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjx77.7) (Luettu 29.5.2020.)
- Bergman, M. 1999. Meditour service – Problems in a health care enterprise. Teoksessa: Ekholm, E. & Prossor, E. 1999. Immigrants as entrepreneurs: Experiences of multicultural co-operatives. Vantaa: University of Helsinki, Vantaa Institute for Continuing Education, 54 – 58.
- Biesta, G. (2006). What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3–4), 169–180.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx R., Krajcik, J., Guzdial, M. & Palincsar, A. 2001. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 369–398.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2012. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Butschek, S. & Walter, T. 2014. What active labour market programmes work for immigrants in Europe? A meta-analysis of the evaluation literature. *IZA Journal of Migration* 3:48. DOI 10.1186/s40176-014-0023-6 (Luettu 20.5.2020.)

Chan, K-W. & Elliot, R. G. 2004. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 20 (8), 817–831.

Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. 2014. *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576649.pdf> (Luettu 14.6.2020.)

Ekholm, E, 1999. Training, consulting and information work. The MOPO project in a nutshell. Teoksessa Ekholm, E. & Prossor, E. Immigrants as entrepreneurs: Experiences of multicultural co-operatives. Vantaa: University of Helsinki, Vantaa Institute for Continuing Education, 3–11.

Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 181–205.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Eteläpelto, A., Collin K, Saarinen, J. 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY

Euroopan komissio, 2017. Eurooppalaisen identiteetin vahvistaminen koulutuksen ja kulttuurin avulla. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=FI> (Luettu 17.9.2020.)

Finlex. Opetus- ja kulttuuriministeriön ammattikorkeakoululaki. 932/2014.

Forsander, A. 2002. Työmarkkinoiden kansainvälistymiskehitys Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 67(3), 260-268.

Goodrum, D., Dorsey, L. & Schwen, T. 1993. Defining and Building an Enriched Learning and Information Environment. *Educational Technology*, 33 (11), 10–20.

Greeno, J. 2006. Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (4), 537 – 547.

Haapakorpi, A. 2004. *Kulttuurista rajankäyntiä: Korkeakoulutettujen ja nuorten maahanmuuttajien työmarkkina- ja koulutushistoria ja -orientaatio*. Helsinki: Palmenia.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo/ Helsinki/ Juva: WSOY

Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37 (1), 47–56.

Heikkinen, H. 2001. *Toimintatutkimus – enemmän kuin tutkimusta?* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. *Kartta Kasvatustieteen maastosta*. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita



- Helakorpi, S. & Suonperä, M. 1995. Verkostoituva oppimisympäristö - tie Eurooppaan. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 26 (5), 475–484.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkka, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektiota ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 164, 191–217. Tampere: Tampereen yliopisto
- Helminen, J. 2016. Kohti työelämälähtöistä pedagogiikkaa yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa*. Tampere: Diakonia ammattikorkeakoulu.
- Hinchliffe, G. 2006. Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education* 25 (1-2), 93-109. DOI 10.1007/s11217-006-0004-1 (Luettu 10.8.2020)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 206–22.
- Huttunen, H-P. 2009. SPECIMA-projektilla töihin – Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat omalle alalleen. *Siirtolaisuus – Migration*, 36 (3), 3–7.
- IOM (International Organization for Migration). 2013. *Recognition of qualifications and competences of migrants*. IOM: Brussels.  
[https://publications.iom.int/system/files/pdf/recognition\\_qualifications\\_competencesof\\_migrants.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/recognition_qualifications_competencesof_migrants.pdf) (Luettu 20.5.2020.)
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 32 (5), 437–449.
- Johnson D. & Johnson, R. 2002a. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. 101–118. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Johnson D. & Johnson, R. 2002b. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, 119–136. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010, Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 395–410.
- Kakkori, L. & Huttunen R. 2014. Fenomenologia. hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-L. Jokisaari & V-M Värri (toim.) *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 367–400.
- Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. Juva: PS-Kustannus.

Kolb, D, 2015. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.

Kananen, J. 2014. *Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona: Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keisala, K. 2012. *Monikulttuurisen työyhteisön viestintä*. Tampere: Tampere University Press.

Killström, P., & Havia, M. 2019. *MaBA-opiskelijat oppivat liiketaloutta osuuskuntayrittäjinä*. Teoksessa K. Mahmoodi & J. Stenroos-Vuorio (toim.) *Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat BisnesAkatemiassa*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Kiviniemi, K, 2010, *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa J. Aaltola & R, Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.

Komulainen M. & Konst, T., (toim.) 2018. *Innovaatiopedagogiikka korkeakouluopetuksessa: Käytännön esimerkkejä*. Pdf. Turun Ammattikoulun raportteja 242. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Korhonen-Yrjänheikki, K. 2014. *Yhteisöllinen oppiminen: miksi, mitä ja miten?* Futura (3) 2014, 101–109.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. & 2010. *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto

Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Turun yliopisto, C-sarja, osa 321. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirjatutkimus.

Kyhä, H. 2012. *Korkeakoulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla*. *Työelämäntutkimus*. 10 (1), 84–89.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita.

Kärkkäinen, K. 2017. *Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirjatutkimus.

Käyhkö, K. 2017. *Hiekkaa rattaissa? Siirtolaisuus ja turvapaikanhakijat suomalaista korkeakoulujärjestelmää kehittämässä*. *Aikuiskasvatus* 37 (3), 229–235.

Lahti, L. 2014. *Monikulttuurinen työelämä. Hyväksi ihmiselle, hyväksi bisnekselle*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy
- Linturi, H. & Airaksinen, T. 2014. Kollektiivinen oppiminen on toisenlaista. Futura (3/2014), 10.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava
- Maahanmuuttovirasto 2019a. Maahanmuuton tunnusluvut 2018. [http://www.emn.fi/files/1967/Maahanmuuton\\_tunnusluvut\\_2018\\_FI\\_SCREEN.pdf](http://www.emn.fi/files/1967/Maahanmuuton_tunnusluvut_2018_FI_SCREEN.pdf) (Luettu 3.2.2020.)
- Maahanmuuttovirasto 2019b. Suomen kansalaisuus. <http://migri.fi/kansalaisuushakemus> (Luettu 24.3.2019.)
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt; johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Aikuiskasvatus, 17 (4), 267–274.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Sukupolvet maahanmuuttaja tutkimuksessa. Teoksessa: Maahanmuutto ja sukupolvet. T. Martikainen, & L. Haikkola (toim.) Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 106. Helsinki.
- Miettinen, A. Maahanmuuttajat. Väestöntutkimuslaitos. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/) (Luettu 3.1.2020.)
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 2000 (4), 276–292.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. Kasvatus 30 (1), 31–39.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Nekby, L. 2008. Active Labor Market Programs for the Integration of Youths and Immigrants into the Labor Market. The Nordic Experience N.p. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5441/S0800830\\_en.pdf;jsessionid=B61CD46F763C394852D722EC9CB19CCA?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5441/S0800830_en.pdf;jsessionid=B61CD46F763C394852D722EC9CB19CCA?sequence=1) (Luettu 20.5.2020.)
- Ng, R. & Shan H. 2010. Lifelong learning as ideological practice: an analysis from the perspective of immigrant women in Canada. International journal of lifelong education. 29 (2), 169–184.

Nieminen, T., Sutela H., & Hannula, U. 2014. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa. Tilastokeskus.

[http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf) (Luettu 15.1.2020.)

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press 1995

Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 44 (5), 548–554.

Nurmi, J., Salmela-Aro, K. & Aunola, K. 2009. Personal goal appraisals vary across both individuals and goal contents. Personality and Individual Differences, 47 (5), 498-503.

OECD, 2018a. Education at a Glance 2018. Pariisi: OECD Indicators, OECD Publishing, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en) (Luettu 7.6.2020.)

OECD, 2018b. Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland. Pariisi: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264305250-en> (Luettu 7.6.2020.)

Osuuskuntalaki 14.06.2013/421. Saatavana sähköisesti osoitteessa <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130421?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=osuuskuntalaki>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM\\_1\\_2019\\_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM_1_2019_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 1.5.2020)

Pantzar, E. & Väliharju, T. 1996. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä: Avoimet oppimisympäristöt aikuisten ammatillisen oppimisen puitteina. Helsinki: Ammatti-instituutti.

Parkkonen V., Metsänen R., Wernic E., Linkola J., Nenonen-Andersson B. 2011. Puurtajasta Uranuurtajaksi. Uusia väyliä maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin ja urakehitykseen. Teoksessa M. Laasonen & P. Keränen (toim.) Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Partanen, J. 2012. Tiimivalmentaja parhaat työkalut. Jyväskylä: Partus.

Pehkonen, L. 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia, 171. Helsinki. Väitöskirjatutkimus.

Perkins, D. 1991. What Constructivism Demands of the Learner. Educational Technology, 31(9), 19–21.

Pietilä, I. 2010. Ryhmä ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212–241.

- Pihlajaniemi, A. 2011, Puurtajasta uranuurtajaksi. Uusia väyliä maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin ja urakehitykseen. Teoksessa M. Laaksonen, P. Keränen (toim.) Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssäoppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178–197.
- Poikela, E & Poikela, S. 2010. Ongelmaperustainen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. Kasvatus ja aika, 4 (4), 91–120.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampereen yliopisto: Tampere. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 250. Väitöskirjatutkimus.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Pulkkinen, J. Avoimien opiskeluympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. Aikuiskasvatus 17 (4), 275–282.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51
- Rasinkangas, A. 2004. Matka ongelmalähtöiseen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Rinne, U. 2012. The Evaluation of Immigration Policies. IZA Discussion Paper No. 6369. The Institute for the Study of Labor. <http://ftp.iza.org/dp6369.pdf> (Luettu 15.4.2020.)
- Rissanen, K. 1998. Joustavat oppimisympäristöt. Helsinki: Suomen kuntaliittojulkaisu nro 91.
- Rouhuvirta, A. 2011, Puurtajasta uranuurtajaksi. Uusia väyliä maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin ja urakehitykseen. Teoksessa M. Laaksonen, P. Keränen. (toim.) Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Rubenson, K. 2006. The Nordic Model of Lifelong Learning. Compare 36 (3), 327–341. (Luettu 5.8.2020.)
- Ruohotie, P. & Honka, J. (2003) Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Tampere: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164, 166–190.

Salmenkangas, M, 1999. Attraction of multicultural co-operatives in Finland in the 1990s. Teoksessa: Ekholm, E. & Prossor, E. 1999. Immigrants as entrepreneurs: Experiences of multicultural co-operatives. Vantaa: University of Helsinki, Vantaa Institute for Continuing Education, 3–11.

Saukkonen, P. 2020. Vimmainen maailma. Kirjoituksia muuttoliikkeestä, monikulttuurisuudesta ja nationalismista. Siirtolaisuusinstituutin julkaisuja 35. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2020/03/j-35-isbn-978-952-7167-93-9-vimmainen-maailma.pdf> (Luettu 1.4.2020.)

Savander-Ranne & Lindfors, 2013. Oppimisympäristö ja oppiminen. Teoksessa: Kehittyvät oppimisympäristöt. Savander-Ranne, C., Lankinen, P., Lindfors, J. & Lintula, L. (toim.) Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. 14–19.

Schleutker, K., Caggiano, V., Coluzzi, F. & Poza Luján, J. L. 2019. Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers. ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies, 19, 123–144. doi:10.7358/ecps-2019-019-schl (Luettu 31.12.2020.)

Sullivan Palincsar, A. & Brown, A. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction. 1 (2) 117-175. [www.jstor.org/stable/3233567](http://www.jstor.org/stable/3233567) (Luettu 7.3.2020.)

Sutela H. & Larja, L. 2015. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela H., & U. Hannula. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf) (Luettu 15.1.2020.)

Säljö, R. & Grönholm, B. 2004. Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita Oy, 33–51.

Tilastokeskus. 2019. Syntyvyyden lasku heijastuu alueiden tulevaan väestökehitykseen. [https://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn\\_2019\\_2019-09-30\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/vaenn/2019/vaenn_2019_2019-09-30_tie_001_fi.html) (Luettu 20.11.2019.)

Tilastokeskus. 2020. Käsitteet: ulkomaalaistaustainen. <https://www.stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistaustainen.html> (Luettu 19.5.2020.)

Tilastokeskus, 2015. Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä. [http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art\\_2015-10-15\\_001.html](http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html) (Luettu 8.4.2020.)

Tilastokeskus, a, Muuttoliike. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/muuttoliike.html>. (Luettu 10.1.2020.)

Tilastokeskus, b, Maahanmuuttajat väestössä. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (Luettu 10.1.2010)

Tilastokeskus, c, Ulkomaan kansalaiset. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html> (Luettu 10.1.2020.)

Tilastokeskus, d. Suomen kansalaisuuden saaneet. <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/suomen-kansalaisuuden-saaneet.html> (Luettu 10.1.2010.)

Troberg, E. & Hytinkoski, P. 2018. Osuustoiminta oppimismallina yrittäjyyteen. Opas opiskelijoiden osuuskuntien perustamiseen. Helsinki: Osuustoimintakeskus Pellervo.

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

Tuuri, H. 2011. Let's HOPE: kohti yrittäjyyden oppimisen vallankumousta. Saarijärven Offset 2011.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 19 (3), 257–262.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere.

Työ- ja elinkeinoministeriö, 2014. Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 6/2014. Pdf-tiedosto.

<https://tem.fi/documents/1410877/2859687/Maahanmuuttajien+ty%C3%B6llistyminen+10022014.pdf> (Luettu 20.5.2020.)

Tähtinen, J., Laakkonen, P. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.

Valtioneuvosto, 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. pdf. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a/Kataisen+hallituksen+ohjelma.pdf> (Luettu 9.1.2020.)

Valtioneuvosto, 2019. Hallituksen työllisyysastetavoite edellyttää, että osatyökykyisten, vaikeasti työllistyvien, nuorten, ikääntyvien ja maahanmuuttajataustaisten osallistumista työmarkkinoille lisätään. <https://valtioneuvosto.fi/rinteen-hallitus/hallitusohjelma/luottamuksen-ja-tasa-arvoisten-tyomarkkinoiden-suomi> (Luettu 30.11.2019.)

Valto, K. 1999. Meditour service – Problems in a health care enterprise. Teoksessa Ekholm, E. & Prossor, E. 1999. Immigrants as entrepreneurs: Experiences of multicultural co-operatives. Vantaa: University of Helsinki, Vantaa Institute for Continuing Education, 107–114.

Varnava-Marouchou, D. 2009. How can Students' Conception of Learning Improve their Learning Outcome? Teoksessa Nygaard, C., Holtham, C., & Cowan, J. Improving Students' Learning Outcomes. Copenhagen Business School Press, 2009. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/turkuamk-ebooks/detail.action?docID=3400807>.

Vastamäki, J. (2015) Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. & (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 121.

Vehaskari, A. 2010. Talent available: Tapping the expat talent pool. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.

Vermunt, J. & Verloop, N. 1999. Congruence and Friction Between Learning and Teaching. Learning and Instruction 9.3: 257–280.

Vesterinen, P., 2001. Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Väitöskirjatutkielma: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Vilka, H., 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus Oy,

Vilkuna, A-M. 2011. Puurtajasta Uranuurtajaksi. Uusia väyliä maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin ja urakehitykseen. Teoksessa Laaksonen M., Keränen, P. (toim.). Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Vuorinen-Lampila, P. 2018. Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 33. Väitöskirjatutkimus. Luettu 15.12.2020 <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59547>

Vuojärvi, H. 2013. Conceptualising personal and mobile learning environments in higher education focus on students' perspective. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 266. Kasvatustieteen väitöskirja.

Yijälä, A., Nyman, M. 2017. Living in Limbo: qualitative case study of Skilled Iraqi asylum seekers in Finland. Research series 2017:1. Helsinki: City of Helsinki urban facts library. [https://www.researchgate.net/publication/313881713\\_LIVING\\_IN\\_LIMBO\\_Qualitative\\_case\\_study\\_of\\_skilled\\_Iraqi\\_asylum\\_seekers\\_in\\_Finland/link/58ad738b92851c3cfa259b1/download](https://www.researchgate.net/publication/313881713_LIVING_IN_LIMBO_Qualitative_case_study_of_skilled_Iraqi_asylum_seekers_in_Finland/link/58ad738b92851c3cfa259b1/download) (Luettu 1.12.2019.)



## LIITTEET

## Liite 1. Laadullisen analyysin tulosavaruus

<b>alaluokka</b>	<b>pääluokka</b>	<b>oppimista edistävät tekijät</b>	<b>oppimista hidastavat tekijät</b>	<b>yhdistävä luokka</b>
tapa kommunikoida ja vuorovaikuttaa, erilaiset tavat, suomalaiset toimintatavat, näkemyserot	monikulttuurisuuteen liittyvät tekijät	yhteinen perehdytys monikulttuurisuuteen opintojen alkuun, henkilökunnan koulutus ja opastus ja tuki kulttuuriongelmiin liittyen, tiimien tasainen jako sukupuolen ja kansalaisuuksin osalta, ryhmän heterogeenisuus	sukupuoleen ja etniseen tasa-arvoon liittyvät oletukset, erilaisiin tapoihin liittyvät väärinkäsitykset	Monikulttuurisuudesta johtuvat erot (mm. Kärkkäinen, 2017; Tiittula, 1997)
tutustuminen, ryhmän vaiheet, kuohuntavaihe, ristiriidat, ryhmän tuki	tiimeihin ja tiimiytymiseen liittyvät tekijät	riittävä tutustumisaika toisiin, tuki ristiriitatilanteissa, ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen	tiimin sisäiset jännitteet ja ristiriidat, negatiivinen ilmapiiri, suvaitsemattomuus	Oppimisympäristön sosiaalinen ja psykologinen osa-alue (Manninen ym. 2007; Piispanen, 2008)
itsevarmuus, usko omaan osaamiseen, vuorovaikutustaidot, oppimisen motivaatio	yksilönä kehittyminen	opiskelun hyötyjen konkretisoiminen, kannustaminen ja tuki, edistymisen näkyväksi tekeminen, ajanhallintataitojen kehittyminen	tiimien sisäiset ristiriidat, vaikeus sopeutua tiimiin, epätasa-arvoinen kohtelu	

suomen kieli, kielitaito, taitotaso, puhuminen	suomen kielen opiskeluun liittyvät tekijät	suomen kielen integroituminen päivittäiseen tekemiseen, runsaampi kielen opetuksen määrä, taitotasovaatimus korkeampi	englannin kielen suuri osuus kommunikoinnissa, suuret erot kielitaitotasoina	Oppimisympäristön pedagoginen osa-alue (Piispanen, 2008)
projektit, kirjapiirit, treenit	oppimismenetel- miin liittyvät tekijät	avoimuus oppimisympäristöä ja oppimismenetelmiä kohtaan, alkuvaiheen tuki projektihankinnassa	erilaiset koulutustaustat, erot perusosaamisessa	
työelämäaltistus, verkostot, asiakkaat	toimeksiannot, opinnäytetyö, harjoittelu	työelämäkytkökset, henkilökohtaisten verkostojen kasvaminen, ammattitaidon kehittyminen	elinkeinoelämän toimijoiden passiivisuus tai negatiivinen asenne	Oppimisympäristöön liittyvä ulkoinen ympäristö (Manninen ym. 2007).
opettajavetoisuus, autoritääriset ennako- oletukset, johtajavetoisuus, opintojen vaativuus	perinteinen oppimiskäsitys, opintojen vaativuustaso	avoimuus uutta oppimisympäristöä kohtaan, ymmärrys minkälaista oppia koulutus tuottaa, yhtenäisempi taitotaso opiskelijoiden osalta,	oppimiskäsitys perustuu opettajavetoisuuteen, opintojen liian korkea tai matala haastavuustaso	Oppimiskäsitykseen liittyvät tekijät

## LIITE 2. Kysely 1

### Ikä / age

20–25
26–30
31–35
36–40
41–45
46–50
over 50

### Sukupuoli / Gender

	Nainen / Woman	Mies / Man
Sukupuoli / Gender		

### Aikaisempi koulutus / Previous education

Kandidaatin tutkinto / Bachelor's degree
Maisterin tutkinto / Master's degree
Jokin muu / Something else (mikä/ what)

### BusinessAkademian

Vastaa seuraaviin kysymyksiin asteikolla 1-5 / For the following questions answer by using scale 1-5

	1. Täysin eri mieltä/ Strongly disagree	2. Jokseenkin eri mieltä/ Disagree	3. Ei eri eikä samaa mieltä / Neither agree nor disagree	4. Jokseenkin samaa mieltä/ Agree	5. Täysin samaa mieltä/ Strongly agree
BusinessAkademian on minulle uudenlainen oppimisympäristö / BA is a new type of learning environment for me					
BusinessAkademian opiskeluympäristönä on mielenkiintoinen tapa opiskella / BA as a learning environment is interesting way to study					
Ymmärrän BusinessAkatemian opiskelumallin / I understand the study model of the BA					
Ymmärrän mitä BusinessAkatemian opiskelijana minulta odotetaan / I understand what is required from me as a BA student					
Tiimissä opiskelu tukee omaa oppimistani / Co-learning with my team is supporting my studies					
Treenit tukevat teoriaopiskelua/ Training sessions supports learning the theory					

Tarvitsen perinteistä opettajavetoista opetusta / I need traditional teacher-led teaching					
Opin treeneissä uutta/ I learn new things in training sessions					
Treenien suunnittelu ja vetäminen on helppoa / It is easy to plan and keep the trainings					
Kirjapiirit tukevat uuden oppimista / Book circle supports learning new things					
Kirjapiirin suunnittelu ja vetäminen on helppoa / It is easy to plan and keep a book circle					

### Tiimityöskentely / Team working

	1. Täysin eri mieltä/ Strongly disagree	2. Jokseenkin eri mieltä/ Disagree	3. Ei eri eikä samaa mieltä / Neither agree nor disagree	4. Jokseenkin samaa mieltä/ Agree	5. Täysin samaa mieltä/ Strongly agree
Työskentely oman osuuskannan kanssa on helppoa / Working with my own co-operative is easy					
Opin parhaiten jos voin opiskella yksin / I learn best when I can study by myself					
Pidän siitä, että voin työskennellä omassa osuuskunnassa / I					

like to work in own co-operative					
Opiskelun aikana tiimissä tulee olemaan ristiriitoja/ During the studies there will be conflicts among the team					
Tiimini pystyy ratkaisemaan mahdolliset ristiriidat yhdessä / My team can solve possible conflicts together					
Tiimini tarvitsee valmentajan apua ristiriitojen ratkaisuun / My team would need help from the coach to solve conflicts					

### Projektityöskentely/ Project work

	1. Täysin eri mieltä/ Strongly disagree	2. Jokseenkin eri mieltä/ Disagree	3. Ei eri eikä samaa mieltä / Neither agree nor disagree	4. Jokseenkin samaa mieltä/ Agree	5. Täysin samaa mieltä/ Strongly agree
Työskentely aitojen asiakasprojektien kanssa on mielenkiintoinen tapa opiskella / Project work with real customer cases is interesting way to study					
En pidä asiakasprojekteista / I do not like customer projects					

Voin oppia paljon tekemällä asiakasprojekteja / I can learn a lot by doing customer projects					
Asiakasprojektien löytäminen on haastavaa / It is challenging to find customer projects					
Projektityöskentely on motivoivaa/ Project work motivates me					

## LIITE 3. Kyselylomake 2.

**Ikä / age**

20–25
26–30
31–35
36–40
41–45
46–50
over 50

**Sukupuoli / Gender**

	<b>Nainen / Woman</b>	<b>Mies / Man</b>
Sukupuoli / Gender		

**Aikaisempi koulutus / Previous education**

Kandidaatin tutkinto / Bachelor's degree
Maisterin tutkinto / Master's degree
Jokin muu / Something else (mikä/ what)



## BisnesAkatemia oppimisympäristönä / BA as an learning environment

Vastaa seuraaviin kysymyksiin asteikolla 1-5 / For the following questions answer by using scale 1-5

	1. Erittäin haastavaa/ Very challenging	2. Jonkin verran haastavaa/ Somewhat challenging	3. Ei haastavaa eikä helppoa / Not challenging not easy	4. Helppoa/ Easy	5. Erittäin helppoa/ Very easy
Opiskelu BisnesAkatemiassa on ollut/ Studying in BA has been					
BisnesAkatemia oppimisympäristönä on ollut/ BA as an learning environment has been					
Toiminta omassa osuuskunnassa on ollut / Working in own co-operative has been					
Projektityöskentely tiimeissä on ollut / Project work in teams has been					
Asiakasprojektien hankinta ja myyntityö on ollut / Acquiring new customers and selling work has been					

**BisnesAkatemian opinnot / BA studies**

	1. Täysin eri mieltä/ Strongly disagree	2. Jokseenkin eri mieltä/ Disagree	3. Ei eri eikä samaa mieltä / Neither agree nor disagree	4. Jokseenkin samaa mieltä/ Agree	5. Täysin samaa mieltä/ Strongly agree
Treenit opiskelumenetelmänä ovat kasvattaneet omaa liiketalouden osaamistani / Training sessions as a learning method has grown my knowledge in business					
Kirjapiirit opiskelumenetelmänä ovat kasvattaneet omaa liiketalouden osaamistani/ Book circles as a learning method has raised my knowledge in business					
Työskentely projekteissa on kasvattanut omaa liiketalouden osaamistani / working in projects as a learning method has raised my knowledge in business					
Oman opiskeluportfolion kokoaminen on auttanut ymmärtämään oppimaani / Collecting my own learning portfolio has helped me to understand what I have learned					
En ole ymmärtänyt portfolion merkitystä / I have not understood the meaning of the portfolio					
Olisin oppinut enemmän, jos olisi voinut opiskella kurssimuotoisesti opettajan johdolla / I could have learned more if I have had					

change to study in teacher led courses					
Minulle BisnesAkatemian opetusmalli on ollut tehokas tapa oppia / To me BA's teaching method has been effective way to learn					
Minulle luennoilla kuunteleminen ja tehtävien tekeminen on tehokkain tapa oppia uutta / To me learning by listening lectures and doing assignments is most effective way to learn					
Voin suositella BisnesAkatemiaa muille maahanmuuttajaopiskelijoille / I can recommend BA to other immigrants					

	<b>1. Täysin eri mieltä/ Strongly disagree</b>	<b>2. Jokseenkin eri mieltä/ Disagree</b>	<b>3. Ei eri eikä samaa mieltä / Neither agree nor disagree</b>	<b>4. Jokseenkin samaa mieltä/ Agree</b>	<b>5. Täysin samaa mieltä/ Strongly agree</b>
Osaan toimia osuuskuntatoiminnan eri rooleissa (Yritystoiminnan käynnistäminen) / I can operate in co-operative's different roles (Starting up a business)					
Hallitsen osuuskunnan päivittäisen pyörittämisen rutiinit (Yritystoiminnan käynnistäminen) / I can manage daily routines of running a co-operative (Starting up a business)					
Osaan tunnistaa tiimin ja yksilöiden vahvuuksia / I					

can recognize team and individual members strengths (Starting up a business)					
Osaan tunnistaa erilaisten asiakasryhmien ostokäyttäytymisen piirteitä (Yritystoiminnan kehittäminen) / I can recognize buying behaviours of different customer groups (Developing a business)					
Osaan soveltaa liiketalouden teorioita palveluiden ja tuotteiden kehittämiseen sekä myyntiin (Yritystoiminnan kehittäminen) / I can apply business theories to develop services, products and sales (Developing a business)					
Olen oppinut hoitamaan ulkoisten ja sisäisten asiakkaiden sidosryhmäsuhteita (Yritystoiminnan kehittäminen) / I have learned to manage external and internal customer relationships (Developing a business)					
Osaan soveltaa johtamistaitoja käytännön tilanteissa (Tiimijohtaminen ja –viestintä) / I can apply leadership skills in practical situations (Team Leadership and Management)					
Tunnistan omat vahvuuteni ja kehityskohteeni johtajana (Tiimijohtaminen ja –viestintä) / I can recognize my strengths and development areas as a					

leader (Team Leadership and Management)					
Osaan asettaa projektissa motivoitavia tavoitteita ja ohjata tiimin toimintaa niiden saavuttamiseksi (Projektijohtaminen) / I can set motivating goals and I can lead team's activities to achieve the goals (Project Management)					
Hallitsen projektin raportoimisen ja dokumentoimisen (Projektijohtaminen) / I manage project reporting and documentation (Project Management)					
Ymmärrän kommunikointiin liittyviä kulttuurien välisiä eroja (Intercultural Networking) / I understand cross-cultural differences in communication. (Intercultural Networking)					
Osaan työskennellä erilaisista kulttuureista tulleiden ihmisen kanssa ja ymmärrän erilaisia näkemuseroja (Intercultural Networking) / I can work with people coming from different cultures and I understand different point of views (Intercultural Networking)					
Osaan myydä tuotteita ja palveluita asiakaskohtaiset tarpeet huomioiden (B2B-myyntityö ja neuvottelutaidot) / I can sell products and services noticing different customer based needs (B2B Sales and Negotiations)					
Osaan valmistautua ja neuvotella					

menestyksekkäästi myyntineuvotteluissa (B2B-myyntityö ja neuvottelutaidot) / I can prepare myself and negotiate successfully in sales negotiations (B2B Sales and Negotiations)					
Osaan markkinoida digitaalisia kanavia hyödyntäen (Digitaalinen markkinointi) I can utilize digital channels for marketing (Digital marketing)					
Ymmärrän hakukoneoptimoinnin ja hakukonemarkkinoinnin periaatteet (Digitaalinen markkinointi) / I understand search engine optimization and search engine marketing principles (Digital marketing)					
Osaan luoda web-sivuston (Digitaalinen markkinointi) / I can create a website (Digital marketing)					
Osaan suunnitella ja toteuttaa tapahtuman (Tapahtuman järjestäminen) / I can plan and organize an event (Event Marketing and Sales Promotion)					
Osaan valita tapahtuman kohderyhmän ja suunnitella heille soveltuvat markkinointitoimenpiteet ja kanavat (Tapahtuman järjestäminen) / I can define an event's customer target group and plan marketing activities and channel for the group					

(Event Marketing and Sales Promotion)					
Osaan luoda tapahtumaan lisäarvoa tuottavaa sisältöä (Tapahtuman järjestäminen) / I can create a content which adds value to an event (Event Marketing and Sales Promotion)					
Osaan määrittää markkinoinnin kohderyhmän ja valita heille soveltuvat markkinointitoimenpiteet ja kanavat (Käytännön markkinointiprojekti) / I can define a marketing target group and choose right marketing activities for them (Marketing)					

## LIITE 4. Kysely 3.

1. Koulutus kasvattanut ammatillista osaamistani liiketalouden osalta / This study programme has improved my professional skills in business

- 1 ei ollenkaan / not at all
- 2 jonkin verran / somewhat
- 3 kohtalaisesti / fairly
- 4 paljon / quite much
- 5 hyvin paljon /very much

2. Koetko, että suomen kielen taitosi ovat parantuneet? / Do you feel that your Finnish language skills have improved?

- 1 ei ollenkaan / not at all
- 2 jonkin verran / somewhat
- 3 kohtalaisesti / fairly
- 4 paljon / quite much
- 5 hyvin paljon / very much

3. Opiskelu on antanut minulle / Studies have given me  
(Valitse 3 tärkeintä / Choose three most important ones)

- itseluottamusta/ self-confidence
- ongelmaratkaisukykyjä / problem solving skills
- analyyttinen ajattelu / analytical thinking
- verkostoitumistaitoja / networking skills
- yrittäjäasennetta / entrepreneurial attitude
- aloitekykyä / initiative skills
- tiimityöskentelytaidot/ team working skills
- rohkeutta / courage
- yrittäjyystaidot / entrepreneurial skills



4. Työharjoittelu kehitti ammattiosaamistani / Internship developed my professional knowledge

- 1 ei ollenkaan / not at all
- 2 jonkin verran / somewhat
- 3 kohtalaisesti / fairly
- 4 paljon / quite much
- 5 hyvin paljon / very much

5. Opinnäytetyön tekemisestä oli hyötyä tulevaisuuteni kannalta? / Writing the thesis will benefit me in future

- 1 ei ollenkaan / not at all
- 2 jonkin verran / somewhat
- 3 kohtalaisesti / fairly
- 4 paljon / quite much
- 5 hyvin paljon / very much
- 6 opinnäytetyö on vielä kesken / thesis is not finished yet

6. Miten lopputyöstä on ollut hyötyä? / What benefits you have got by doing the thesis?


7. Minun on valmistumisen jälkeen helpompi löytää työpaikka/ After graduation it is easier to find a work place.

- 1 ei ollenkaan / not at all
- 2 jonkin verran / somewhat
- 3 kohtalaisesti / fairly
- 4 paljon / quite much
- 5 hyvin paljon / very much

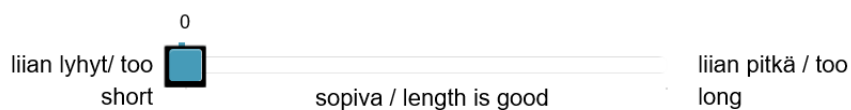
8. Jatkan opiskelua tradenomitutkinnon jälkeen 1–2 vuoden sisällä / I will continue studies within 1–2 years.

- 1 kyllä / yes
- 2 ei / no
- 3 myöhemmin kuin 1–2 vuoden päästä/ later than in 1–2 years

9. Mikäli jatkan opiskelua se tapahtuisi / If I continue studies it will happen in:

- 1 ammatillinen koulutus / vocational school
- 2 toinen ammattikorkeakoulututkinto / another degree in university of applied sciences
- 3 YAMK / master's degree in university of applied sciences
- 4 yliopistotutkinto / master's degree in university
- 5. jokin muu koulutus, mikä / some other education, what:
- 6. en tiedä vielä / I don't know yet

10. Koulutuksen pituus / Length of the study programme



11. Miten kehittäisit tätä koulutusta? / How would you develop this study programme?

12. Arvosana koulutukselle / Grade for the study programme

- 1 huono / poor
- 2 riittävä / sufficient
- 3 keskinkertainen / average
- 4 hyvä / good
- 5 erittäin hyvä / excellent