

Juho Holma

YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN KOULUTUSVIENTIORGANISAATIOISSA

Trialoginen oppiminen liiketoimintaekosysteemeissä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu –tutkielma
Maaliskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Juho Holma: Yhteisöllinen oppiminen koulutusvientiorganisaatioissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Maaliskuu 2023

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on tarkastella kolmen suomalaisen koulutusvientiin keskittyneen yhteisön sisällä tapahtuvaa oppimista niiden pyrkiessä luomaan yhteistä ymmärrystä koulutusviennistä ja toimintaprosesseista sen ympärillä. Tutkimuksen tarkoituksena on paremmin ymmärtää yhteisössä tapahtuvaa oppimista ja sen haasteita. Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena kolmen koulutusvienti-yhteisölle keskeisen organisaation edustajan puolistrukturoituna asiantuntijahaastatteluna.

Koulutusviennin kaltainen toiminta on maailmanlaajuisesti melko vanha ilmiö, mutta Suomessa kehitys sen ympärillä on verrattain tuoretta, eritoten useiden toimijoiden yhteenliittymien osalta. Suomalaisesta koulutuksesta luodaan kuvaa erityisen korkealaatuisena ja perusarvoiltaan sekä -ajatukseltaan vastavirtaan kulkevana suhteessa globaaleihin trendeihin. Koulutusviennissä suomalaisesta koulutuksesta tai joistain sen osista pyritään muodostamaan kaupattavia tuotteita kansainvälisille markkinoille. Monen toimijan yhteenliittymän pyrkimys murtautua näille markkinoille vaatii yhteistä toimintaa, jota tutkimuksessa tarkastellaan yhteisen oppimisen näkökulmasta.

Haastateltujen organisaatioiden toiminta painottui koordinoimaan laajemman yhteisön toimintaa yhteisen päämäärän, koulutusviennin ympärille. Ne pyrkivät tuomaan yhteen yksittäisiä toimijoita luoden näin uudenlaisia kokonaisuuksia koulutusviennin kentälle. Organisaatiot tavoittelivat tätä päämäärää painottamalla yhteisöjen toiminnan kannalta erilaisia tarpeita. Pää tavoitteena kaikilla oli luoda sellainen yhteinen kokonaisuus toimijoiden kesken, joka ylittää yksittäisten toimijoiden kapasiteetin. Tämän nähtiin olevan tarpeellista, jotta koulutusviennillä pystyttäisiin murtautumaan kansainvälisille markkinoille, samalla pienentäen yksittäisiin toimijoihin kohdistuvia riskejä.

Tutkimuksen pohjalta voidaan esittää, että koulutusvientiin liittyvien organisaatioiden yhteenliittymien toimintaa koordinoidaan ja organisoidaan suunnitellusti. Toiminta sisältää yhä haasteita ja oppimista erilaisten kokeiluiden kautta, mutta siinä on ohitettu alun hankaluudet. Toimijat ovat löytäneet toisensa, luottamus toisia kohtaan on rakentunut ja konkretian kautta on havaittu ja luotu yhteinen intressi toiminnan jatkumiseen. Mukaan tulevat uudet yhteistyökumppanit, laajennuspyrkimykset, uudet markkinat ja erilaiset vaatimukset tarjotuille tuotteille asettavat haasteita yhteisöille ja luovat painetta yhteiselle oppimiselle globaalisti kilpailuilla markkinoilla jatkossakin.

Avainsanat: koulutusliiketoiminta, koulutusvienti, koulutusmarkkinat, edu-bisnes

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Juho Holma: Communal Learning in Education Export Organizations
Master's Thesis
Tampere University
Lifelong learning and education
March 2023

The purpose of this master's thesis is to examine the learning that takes place within three Finnish communities focused on education export as they seek to create a common understanding of education export and the operational processes surrounding it. The aim of the study is to better understand the learning that takes place within the community and the challenges it faces. The research was conducted as a qualitative study through semi-structured expert interviews with representatives from three organizations central to education export communities.

The activities of the interviewed organizations were focused on coordinating the broader community's activities around the common goal of education export. They sought to bring together individual actors, thus creating new types of entities in the field of education export. The organizations pursued this goal by emphasizing various needs relevant to community activities. The primary goal of each community was to create a common entity that surpasses the capacity of individual actors. This was seen as a necessity in order to break into international markets with education export while simultaneously reducing the risks faced by individual actors.

Based on the research, it can be suggested that the actions of education export-related communities are coordinated and organized systematically. The activities still pose challenges and require learning through experimenting, but the initial difficulties have been overcome. The actors have found each other, trust has been established, and through concrete efforts, a common interest in continuing the activities has been recognized and created. However, the need for new partners, expansion efforts, new markets, and various demands placed on the products offered pose challenges for the communities and create pressure for learning in globally competitive markets in the future.

Keywords: education export, global education industry, transnational education

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

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	KOULUTUSLIIKETOIMINTA	9
2.1	Koulutusliiketoiminta kansainvälisesti	9
2.2	Suomalainen koulutus ja koulutusliiketoiminnan kehitys	11
2.3	Koulutusvienti	13
3	TRIALOGINEN OPPIMINEN OSANA LIIKETOIMINTAEKOSYSTEEMIEN TOIMINTAA 16	
3.1	Trialoginen oppiminen	16
3.2	Liiketoimintaekosysteemi	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
4.1	Tutkimustehtävä	23
4.2	Tutkimushaastattelu	23
4.2.1	<i>Puolistrukturoitu haastattelu</i>	25
4.2.2	<i>Asiantuntijahaastattelu</i>	26
4.2.3	<i>Haastattelurunko</i>	28
4.2.4	<i>Asiantuntijahaastattelun dynamiikka</i>	30
4.2.5	<i>Haastateltavat henkilöt</i>	31
4.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	33
4.4	Laadullinen sisällönanalyysi.....	35
4.5	Analyysin kuvaus	37
5	AINEISTON ANALYYSI	41
5.1	Yhteisön organisoiminen kohti yhteistä koulutusviennin tuotetta	42
5.2	Yhteisön toimijoiden tukeminen	44
5.3	Yhteisön toiminnan jatkuvuuden takaaminen	45
5.4	Koulutusviennin kehittäminen monipuolisen tiedon avulla	46
5.5	Toiminnan kehittäminen yhteistyön ja uuden tiedon avulla	48
5.6	Oppimisen mahdollistavat toiminnot	49
5.7	Yhteenvedo	50
6	POHDINTA	54
7	LÄHTEET	59
8	LIITTEET	66

1 JOHDANTO

Koulutusviennistä tuli enenevässä määrin osa suomalaista koulutuspoliittista keskustelua vuodesta 2010 eteenpäin, kun koulutusviennin strategiset linjaukset koottiin yhteen opetushallituksen johdolla. Pohjaa kehityskululle loi vuosituhannen alun menestys PISA-tutkimuksissa, joka lisäsi uskottavuutta suomalaista koulutusta kohtaan. Seurannut menestys kahdessa seuraavassa (2003,2006) PISA-tutkimuksessa lisäsi kiinnostusta suomalaista koulutusta kohtaan kansallisella tasolla. PISA-tutkimusten menestyksen siivittämänä Opetus- ja kulttuuriministeriö aloitti kansainvälisen kampanjoinnin tarkoituksenaan edistää ja esitellä suomalaista koulutusvientiä. (Juusola & Nokkala, 2019; Seppänen ym., 2019, s. 1). Nokian romahdus ja siihen liittyvät taloudelliset vaikuttimet olivat yhä tuoreessa muistissa ja Suomessa etsittiin uusia alueita, joiden päälle taloutta ja työllisyyttä voitaisiin rakentaa. Koulutuksen nähtiin olevan yksi mahdollinen ja kiinnostava sektori, johon panostaa (Delahunty ym., 2018, s. 28). Koulutusviennistä toivottiin muodostuvan uusi vientituote, jolla luotaisiin valtiolle merkittäviä tuloja. Uudelle vuosikymmenelle tultaessa koulutusvientiin liittyvä toiminta on kasvanut liikevaihtoon ja sen odotetaan kasvavan yhä tulevaisuudessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2010; Opetushallitus [OPH], 2020a.) Esimerkiksi Education Finlandin jäsenyritysten ja organisaatioiden yhteenlaskettu liikevaihto vuonna 2020 oli lähes 500 miljoonaa euroa, pitkällä tähtäimellä tavoitteena on kasvattaa summaa miljardiin euroon. (OPH, 2020b;2021).

Alan kentällä itse koulutusvientiä toteuttavat pääsääntöisesti korkeakoulut ja yksityiset yritykset. Tukea koulutusviennin edistämiseksi ja yhteistyötä alan toimijoiden kesken koordinoivat valtakunnallisella tasolla esimerkiksi Education Finland, jolla on oma koulutusviennin ohjelmansa. Alueellisempia koulutusviennin yhteenliittymiä ovat esimerkiksi Educluster Finland, Education Tampere, Global Education Park Finland ja Finn Way Learning. Ne koostuvat erilaisista organisaatioista, jotka yhdessä ja erikseen tarjoavat myyntiin erilaisia

koulutuksen palveluita. Alan erilaiset toimijat määrittävät eri tavoin käsitystään koulutusviennistä ja päämääristään toteuttaa sitä. Osa toimijoista lähestyy koulutusviennin kenttää esimerkiksi nähdessä sen markkinoina ja koulutuksen liiketoimintana (Airola, 2014). Toisaalta koulutusviennillä voidaan nähdä olevan rooli myös globaalin oppimisen kriisiin (Reinikka ym., 2018).

Suomen kokoisessa maassa suhteellisen pienet toimijat ovat yksinään lähtökohtaisesti altavastaajia globaaleilla markkinoilla. Koulutusviennin isoilla tekijöillä ja suurmailla on vuosia pidempi kokemus alan toiminnasta (Schatz, 2015). Lisäksi yksittäiselle toimijalle haasteita voi luoda esimerkiksi suurten projektien vaatima henkilöstömäärä tai erityisen asiantuntijuuden vaatimus. Tämän vuoksi verkostoituminen ja yhteistyö - tai sen puute - nähdään olennaisena tekijänä koulutusviennin kentällä Suomessa (Harju & Järvinen-Taubert, 2014). Opetushallituksen julkaisema raportti Koulutusviennin tiekartta 2020-2023 havainnoi tätä ongelmaa ja korostaa julkisen sektorin tuen sekä toimijoiden keskinäisen verkostoitumisen tärkeyttä (OPH, 2020a, s. 16). Verkostoitumisen ja yhteistyön tarpeellisuus on nostettu esiin myös aiemmissa raporteissa ja selvityksissä (OKM, 2010;2016). Verkostoitumisen ja yhteistyön luomat mahdollisuudet siis havaitaan, mutta samalla tiedostetaan niiden puutteen olevan riski toimivan koulutusviennin toteutukselle. Jotta yhteistyö alan toimijoiden kesken olisi mahdollista ja toimivaa, on niiden kyettävä yhdessä oppimaan ja rakentamaan toimintaa koulutusviennin ympärillä.

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on tarkastella miten erilaiset koulutusviennin ympärille rakennetut ja rakentuneet yhteenliittymät Suomessa oppivat yhteisesti tuotettua tietokohdetta. Tavoitteena on ymmärtää paremmin sitä, miten yhteinen oppiminen näissä melko uusissa eri toimijoiden yhteenliittymissä tapahtuu. Koulutusviennin ympärille rakentuneet yhteenliittymät käsitetään tutkimuksessa liiketoimintaekosysteeminä. Liiketoimintaekosysteemi käsitteenä voidaan ymmärtää eri toimialojen yhteenliittymäksi, jossa luodaan ja opitaan uutta yhteisössä. Yhteisellä tietokohteella puolestaan viitataan dialogisen oppimisen tapaan havainnollistaa sellaista kohdetta, jota yhdessä muokataan ja luodaan. Tässä tutkimuksessa oppimisen tavoite – tietokohde – jota liiketoimintaekosysteemeissä pyritään rakentamaan ja jonka ympärille toimintaa organisoidaan, on koulutusvienti. Tietokohde ei ole pelkästään valmis konkreettinen tuote, sillä se huomioi myös erilaiset prosessit, joilla tietokohdetta

muokataan ja kehitetään. Tarkastelutavalla pyritään havainnoimaan laaja-alaisesti yhteisössä tapahtuvaa oppimista ja keinoja, joilla oppiminen tapahtuu.

Suomalaista koulutusvientiä koskeva tutkimus on tarkastellut koulutuksen kaupallistumista yleensäkin (Seppänen ym., 2020), sekä sivuuttanut siihen liittyvää ristiriitaa suhteessa koulutuksen perinteiseen asemaan Suomessa (Schatz, 2015). Tutkimusta on lisäksi tehty koskien PISA-tulosten merkitystä suomalaisen koulutuksen ja koulutusviennin imagoon (Seppänen ym., 2019) sekä Suomen luomaa kuvaa sen koulutuksen imagosta yleensä (Dervin & Simpson, 2019). Juusola (2016;2021) on tarkastellut, millaisia eri merkityksiä koulutusviennille kansallisessa keskustelussa annetaan sekä koulutusviennin laatuun liitettäviä periaatteita ja piirteitä. Tirri ja Silvennoinen (2021) ovat puolestaan tutkineet koulutusvientiä sitä koordinoivien valtionhallinnon virkamiesten näkökulmien kautta. Tutkimuksessaan he lähestyvät myös koulutusvientiin liittyviä eettisiä kysymyksiä, joita aiemmassa tutkimuksessa ei ole juurikaan huomioitu. Suomalaisesta koulutusviennistä kirjoitetun tutkimuksen selkeä pääpaino kohdistuu korkeakoulutukseen, lisäksi opinnäytetyöt tarkastelevat useasti koulutusviennin markkinointia ja vertaisarvioitua artikkelit koulutuspolitiikkaa, johtamista ja hallintoa koulutusviennin näkökulmasta (Juusola & Nokkala, 2019). Tutkimus on vain harvoin koskenut liiketoimintaekosysteemien tasoa, eikä yhteisen oppimisen näkökulmaa ole tutkimuksessa tuotu esiin. Koulutusviennin ympärille rakentuneet yhteenliittymät ovat melko uusia ja hakevat yhä muotoaan. Ne koostuvat kirjavasta joukosta erilaisia toimijoita, jotka pyrkivät luomaan yhteistä toimintaa toinen toisistaan hyötyen. Tämän toiminnan keskiössä olevan yhteisen oppimisen tutkiminen on tärkeää, jotta voidaan havaita millaiset käytännöt tukevat liiketoimintaekosysteemeissä tapahtuvaa oppimista. Toisaalta tutkimus saattaa paljastaa myös sellaisia heikkouksia, jotka yhteisöjen arkisessa toiminnassa jäävät huomiotta. Tutkimus voi avata yhden uuden tavan hahmottaa liiketoimintaekosysteemeissä tapahtuvaa toimintaa.

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen aineiston muodostavat kolme puolistrukturoitua asiantuntijahaastattelua. Tutkielman ensimmäinen luku alkaa asettamalla koulutusliiketoiminnan kansainväliseen kehikseen ja jatkuu tarkastelemalla koulutusliiketoiminnan vaikutusta ja kehitystä Suomen kontekstissa. Luvun lopussa tarkastellaan suomalaista koulutusvientiä, jonka

voidaan nähdä olevan osa koulutusliiketoiminnan yläkäsitettä. Toisessa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettista taustaa ja pyritään kohdistamaan sitä lähemmäksi koulutusvientiorganisaatioiden toimintaa. Luvussa esitellään dialogisen oppimisen teoria sekä avataan liiketoimintaekosysteemin käsitettä.

Seuraavassa luvussa kuvataan tutkimuksen toteutuksen vaiheita. Luku alkaa esittämällä tutkimustehtävän. Tämän jälkeen avataan tutkimushaastattelua, sen tekemistä sekä esitellään haastateltavat henkilöt sekä haastattelurunko. Luku pitää sisällään pohdintaa tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä. Luvussa avataan myös tutkimuksessa käytetyn aineiston analyysitapaa sekä kuvataan analyysiprosessia. Neljännessä luvussa keskitytään aineiston analyysiin ja sen lopussa on yhteenveto analyysistä. Tutkielman viimeisessä kappaleessa pohditaan tuloksia sekä esitetään ehdotuksia tutkimuksen jatkoksi. Tutkielman loppuun on koottu liitteenä haastatteluissa käytetty haastattelurunko.

2 KOULUTUSLIIKETOIMINTA

2.1 Koulutusliiketoiminta kansainvälisesti

Koulutusliiketoiminnalla viitataan tämän tutkimuksen puitteissa kaikkeen sellaiseen liiketoimintaan, jota esiintyy koulutuksen kentällä. Kansainvälisesti erilaista koulutusliiketoiminnaksi mielletävää toimintaa on tehty jo pitkään, mutta varsinaiseksi globaaliksi markkinaksi, jossa koulutuksella kilpaillaan ja jossa koulutus nähdään vientituotteena, se alkoi muodostua 80-luvulla, etupäässä Yhdysvaltaisten korkeakoulujen siivittämänä (de Wit & Merckx, 2012; Cai ym., 2012). Kansainvälisesti alan isoja tekijöitä ovat Iso-Britannia, jonka liikevaihto koulutusliiketoiminnan ympärillä vuonna 2019 ylitti 25 miljardia puntaa (UK Government, 2021) ja Yhdysvallat, joka samana vuonna nettosi lähes 39 miljardia dollaria (International trade administration). Näiden lisäksi koulutusliiketoiminnan suurmaiksi voidaan lukea Uusi-Seelanti ja Australia. (Cai ym., 2012.) Lukuja vasten on helppo ymmärtää taloudellinen kiinnostus koulutusliiketoimintaa ja koulutusvientiä kohtaan. Koulutusviennin kentälle murtautuminen vaatii kuitenkin pitkäjänteistä toimintaa, sillä alan suurmailla on erilaista osaamista jo pitkältä historiasta sekä lähtökohtaisesti mahdollisuus tarjota palveluitaan ja tuotteitaan englanniksi (Schatz, 2015; Cai ym., 2012).

Kaupalliseen järjestelmään tai liiketoimintaan joka koulutuksen ympärille kansainvälisesti on muodostunut, viitataan kirjallisuudessa usein lyhenteellä GEI (eng. global education industry). Käsitteen voi jäsentää eräänlaisena ekosysteeminä, joka kattaa alleen monenlaisia toimijoita kuten yksityisiä kouluketjuja, konsultointialan yrityksiä, hyväntekeväisyysjärjestöjä, koulutusalan korporaatioita ja muita yhteenliittymiä. (Verger ym., 2016, s.12.) Yhdessä nämä luovat koulutusliiketoimintaa, joka globaalilla tasolla aktivoi koulutussektoria markkinoiksi lisäten siihen liittyviä liiketoimintamahdollisuuksia. Näin tehdessään ilmiö muokkaa koulutuksen käytäntöjä ja käsityksiä siitä, mitä ja minkälaista on hyvä koulutus, aiheuttaen vääjäämättä muutoksia koulutuksen kentällä ulottaen

otetaan alueille, jotka perinteisesti ovat olleet julkisia. Se esimerkiksi uudelleen jäsentää koulutuksen käytäntöjä vastaamaan liiketoiminnan kieltä. Tämän lisäksi koulutuksen kehittäminen ja säädökset nähdään yhä enemmän kaupallisina strategioina. Kun koulutusta kaupallistetaan, aletaan myös sen sisältöjä hahmottaa vaihdettavina tuotteina markkinoilla; palveluina, hyödykkeinä, toimintatapoina ja ihmisinä. Edelleen julkishyödykkeet alkavat muuttua yksityisiksi ja koulutuksen riippuvuus pääomaan kasvaa. Myös koulutuksen subjekti liikkuu prosessissa kohti kilpailukyvykkyyden ja tehokkuuden ihanteita. Lopulta koulutuksen aiemmat rakenteet heikkenevät ja muuttuvat. (Thompson & Amaral, 2019, s. 1-11; Bartlett ym., 2002.)

Toisin sanoen, kansainvälinen koulutusliiketoiminta on kasvava globaali talouden sektori, joka pitää sisällään monenlaisia toimijoita sekä erilaisia koulutukseen tuotteita ja palveluita, joita tuotetaan, kulutetaan ja vaihdetaan. Sen ympärille on muodostunut omaleimaiset säännöksensä, sosiaaliset voimansa ja prosessinsa. Kansainvälinen koulutusliiketoiminta on luonut uusia markkina-alueita, jotka ovat perinteisen valtiollisen kontrollin ulkopuolella. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset opetussuunnitelma paketit, koulujen kehittämispalvelut ja (pääsy)koe valmistautumiskurssit. Toisaalta koulutusliiketoiminta ei muodostu pelkästään taloudellisen ulottuvuuden ehdoilla, sillä sen mahdollistaa ja siihen vaikuttaa myös julkinen päätöksenteko. Päätöksenteko on vaikutteista (koulutus)liiketalouden toimijoille, jotka pyrkivät edesauttamaan mahdollisuuksiaan harjoittaa liiketoimintaa koulutuksen ympärillä eri puolilla maailmaa. (Verger ym., 2016, s.2-3.) Tästä kertoo osaltaan se, että esimerkiksi yksityisten toimijoiden kasvava vaikutus koulutussektorin päätöksentekoprosesseissa on kasvussa (Fontdevila ym., 2021). Globaalilla tasolla tapahtuva päätöksenteko ja suurten toimijoiden vaikuttaminen heijastuu lopulta lokaaleihin toimijoihin.

Sahlberg (2012,2015) kutsuu tällaista kansainvälistä koulutuksen kentällä tapahtuvaa päätöksenteon ohjailua ja agendojen asettamista poliittisen ja kaupallisen päätöksenteon keinoin nimityksellä GERM (eng. Global education reform movement), kutsuen sitä jopa epidemiaksi, joka viruksen tavoin saastuttaa koulutusjärjestelmiä. Reformiliikkeen vaikutuksella pyritään muuttamaan kansallisia koulutuskäytäntöjä vastaamaan kansainvälisen talouden ja politiikan intressejä. Tämän seurauksena liike vaikuttaa osaltaan myös käsityksiin

koulutuksesta, sen arvoista ja tarkoituksesta. Sen asettamat trendit vaikuttavat koulutukseen ympäri maapallon, kehitysmaista varakkaampiin yhteiskuntiin. (Saltman & Means, 2019.) GERM:n myötä koulutuksen käytännöt, sisällöt ja vaatimukset yhtenäistyvät. Tähän kysyntään koulutusliiketoiminta pyrkii osaltaan vastaamaan.

Edellä mainitussa koulutusliiketoiminnan aallokossa harjoitetaan myös suomalaista koulutusliiketoimintaa, jonka osa koulutusvienti on. Erottuakseen joukosta suomalainen koulutusvienti nojaa vahvasti paitsi menneeseen PISA menestykseen, myös käsitykseen ja brändiin *suomalaisesta* koulutuksesta (Seppänen ym., 2019), joka poikkeaa muista maista ja niiden tarjonnasta. Seuraavassa kappaleessa kerrotaan tarkemmin suomalaisen koulutusjärjestelmän ja koulutusliiketoiminnan kehityksestä.

2.2 *Suomalainen koulutus ja koulutusliiketoiminnan kehitys*

Suomalainen ja muu pohjoismainen koulutuspolitiikka on ollut muuta maailmaa vasten pitkään autonomista ja omankaltaistaan. Sille on ollut ominaista hyvinvoinnin malli, jossa tasa-arvoista koulutusta ja koulutusmahdollisuuksia on pidetty avaimena yhteiskunnan vaurauteen ja kansalaisten tasa-arvoon. (Jauhiainen ym., 2001, s. 11.)

Suomalaisen koulusysteemin rakentuminen on ollut pitkä prosessi, joka on vienyt kansakunnan läpi itsenäistymisen sekä erilaisten sisäisten, että ulkoisten kriisien. Kaikkia koskeva oppivelvollisuus hahmoteltiin ensimmäistä kertaa vuonna 1921 ja se kävi läpi joitakin reformeja yrittäessään löytää muotoaan seuraavina vuosikymmeninä. Kehittyvä kansakunta tarvitsi lisää laajaa koulutusta ja korkeammin koulutettua työvoimaa. 1950 –luvulta 1970 –luvulle politiikkaa hallitsi pääsääntöisesti keskusta sekä vasemmalle kallistuvat puolueet. Näiden johdolla luotiin uusi peruskoulusysteemi vuonna 1968. Tämän myötä hyväksyttiin käytänteet yhdeksästä vuodesta pakollista peruskoulutusta, ideaali yhtenäisestä opetuksesta ja sen sisällöstä, ei –kaupallisesta kunnallisesta koulutuksesta, sosiaalieduista ja ilmaisesta koulutuksesta, jonka lisäksi yhdistettiin erilaisia koulusysteemeitä yhdeksi. Tämänkaltaiset ajatukset ja käytännöt kuvaavat suomalaista peruskoulusysteemiä yhä tänä päivänä, vaikka erilaiset reformit ovat sitä joiltain osin muuttaneetkin. (Kauko, 2019.)

Poliittinen ilmapiiri koki muutoksen 1980- ja 1990 -luvuilla, jolloin uudenlaisia suuntauksia alkoi muodostua vanhojen rinnalle. Näinä vuosikymmeninä esiintyi jotakin poliittista painostusta koulutusreformien tekemiseen ja yksityisen koulutussektorin vahvistamiseen esimerkiksi Elinkeinoelämän Keskusliiton suunnasta. Uusi julkisjohtaminen vannotti desentralisaation ja säännöstelyn purkamisen ideaaleja hallintoon, joka puolestaan lisäsi kuntien autonomiaa ja aiheutti muutoksia organisaatioiden rakenteissa. Tasa-arvon tavoittelun ideaalin rinnalle alkoikin selkeämmin muodostua markkina-liberalismin peruselementtejä koulutuksen kentällä. Tämän johdosta esimerkiksi koulutusten järjestäjien ja oppilaitosten omistuspohja laajentui yksityiselle sektorille, kysyntälähtöisyys kasvoi, asetettiin erilaisia uusia tehokkuusvaatimuksia koulutuspalveluiden tuottajille, koulutuspalveluiden kustannuksia siirtyi enenevässä määrin kuluttajille ja oppilaitosten välinen kilpailu kasvoi. Muutoksien johdosta avautui mahdollisuus kouluvalintaan, joka teki yksityiskoulujen perustamisesta helpompaa. Muutokset vaikuttivat eriävissä määrin läpi koko koulutusjärjestelmän aina peruskoulutuksesta yliopistoihin sekä aikuiskoulutukseen. (Kauko 2019; Simola ym., 2013, s. 618-621; Silvennoinen & Kinnari 2019, s. 392–393.)

Muutoksista huolimatta suomalainen peruskoulutus on näyttänyt pystyvänsä pitämään melko hyvin kiinni omista arvoistaan kansainvälisten koulutustrendien paineessa. Jos peruskoulutukseen suunnitellaan muutoksia, niiden perusteet ovat useimmin pedagogisissa seikoissa, kuin esimerkiksi taloudellisiin syihin vetoamisessa. (Simola ym., 2017.) Muilla koulutuksen asteilla markkina-liberaalit arvot näyttävät kuitenkin löytäneen paremmin jalansijaa. Esimerkiksi yliopistoja koskevat reformit 90-luvun jälkeen ovat ajaneet niitä yhä kaupallisempaan suuntaan mukaillen kansainvälisiä trendejä (Välimaa 2012). Kehityssuunnasta huolimatta korkeakoulut ovat esittäneet epäilyä koulutusvientiä kohtaan (ks. esim. Cai ym., 2012). Toisaalta koulutusviennin harjoittamista korkeakoulutasolla voidaan perustella myös muilla kuin kaupallisilla syillä, sillä esimerkiksi erilaiset sosiaaliset tekijät voidaan nähdä tärkeinä. Kansainvälisyys ja yhteydet muihin korkeakouluihin sekä vaihto-oppilaisiin voivat edesauttaa korkeakoulun globaalia asemaa. Henkilöstön ja opiskelijoiden näkökulmasta globaalius voi edustaa yliopiston asemaa ja sen kykyä tarjota parasta mahdollista koulutusta. (Findlay ym., 2017, 144;152.)

Näiden muutosten lisäksi erilaiset yritykset ovat yleistyneet koulutussektorilla 2010 –luvun edetessä, tarjoamalla esimerkiksi erilaisia digitaalisia ratkaisuja koulutuksen kentälle (Seppänen ym., 2020).

Tiivistettynä, kansainväliset koulutuksen trendit yhdessä markkinavoimien kanssa puoltavat käytäntöjä, jotka ovat melko vastakkaisia käytännöille, joita suomalaisessa koulutuksessa on perinteisesti toteutettu. Tästä huolimatta suomalainen koulutusjärjestelmä monilta osin pitänyt kiinni omasta uniikista muodostaan. Byrokraattinen traditio yhdessä laadunvarmentamisen ja arvioinnin käytäntöjen sekä kuntien vahvan aseman kanssa ovat luoneet esteitä ylikansallisten toimintaperiaatteiden muodostumiselle. (Simola ym., 2013; Simola ym., 2017.) Sahlberg (2011) katsookin, että suomalainen koulutus ei ole käytäntöjen tasolla omaksunut GERM:n mukanaan tuomia muutoksia niin suurissa määrin, kun monissa muissa valtioissa. Sahlbergin mukaan Suomessa esimerkiksi yksityisten säätiöiden vaikutus koulutuksen reformeihin tai koulutuspolitiikkaan on hyvin vähäistä, sillä vaikka ne rahoittavatkin jossain määrin julkista koulutusta, ovat ne viranomaisten valvonnan alla (Sahlberg, 2015, s. 143). Sahlberg esittääkin suomalaisen koulutuksen valossa, jossa se –vaikka onkin ottanut vaikutteita globaaleista ilmiöistä - on säilyttänyt omaleimaisen koulutusjärjestelmänsä, tarjoten erilaisia vaihtoehtoja paitsi ymmärtää, myös tarjota koulutusta (Sahlberg, 2015, s. 148).

2.3 Koulutusvienti

Koulutusviennillä viitataan osaan koulutusliiketoiminnasta, jonka yhtenä ominaispiirteenä on kaupan suuntautuminen valtion rajojen ulkopuolelle. Siihen liittyvät käsitteistöt ovat moniulotteisia ja monimerkityksellisiä, joka on havaittu ongelmalliseksi alaa koskevassa kirjallisuudessa. Maailmanlaajuisesti ilmiötä käsitellään monilla termeillä, joka jo itsessään hankaloittaa tai aiheuttaa suoranaista sekavuutta siitä käydyn keskustelun ympärillä. (Knight, 2016.) Koulutusvientiin liittyvä tutkimus on puhunut esimerkiksi rajattomasta-, rajat ylittävästä-, ylijärjällisestä- ja valtioiden rajat ylittävästä koulutuksesta. Termit sisältävät erilaisia painotuseroja riippuen niiden näkökannoista, toiset sulkevat pois tiettyjä koulutusvientiin liittyviä elementtejä, toisten laskiessa ne kuuluviksi mukaan. Eroistaan huolimatta termejä saatetaan käyttää synonyymeina, joka voi

aiheuttaa väärinymmärryksiä osapuolten kesken. (Knight, 2016; Branch, 2019.) Pääasiallisesti koulutusviennin kehikossa eri termistöt hahmottavat ilmiön osana kansainvälistä trendiä, jossa jokin osa koulutuksesta nähdään tuotteena, joka voidaan myydä eteenpäin ulkomaille. Suomen mittapuulla vakiintuneeksi käytännöksi on asettunut käyttää koulutusviennin (eng. education export) käsitettä, joka kattaa sisälleen erilaisen koulutukseen, sen järjestelmiin ja siihen liittyvään osaamiseen liittyvän liiketoiminnan, josta jokin ulkomainen taho maksaa (OPH, 2020; Schatz, 2015, s. 330). Suomalaisen koulutusviennin kerrotaan nojaavan korkeaan koulutuksen laatuun. Sen piiriin on kuulunut esimerkiksi erilaisia tuotteita kirjoista muuhun opetusmateriaaliin, opettajan koulutusta, opetussuunnitelma suunnittelua, konsultointia ja opiskelijaruokailua. Valtion tasolla siihen on liitetty suuria odotuksia ja jo ensimmäisistä tehdyistä selvityksistä lähtien tavoitteena on ollut nostaa Suomi yhdeksi johtavaksi koulutukseen nojaavista talouksista, jossa koulutusviennin rooli on keskeinen. (OKM, 2010, 3; Dervin & Simpson, 2019.)

Perinteisesti koulutusvienti on liitetty läheisesti korkeakoulutukseen, vaikka koulutusvientiä tapahtuu myös muilla kouluasteilla ja yrityksissä. Opetushallituksen sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemissa koulutusvientiä koskeissa raporteissa (2010, 2016 ja 2020) suunnitelmien painopiste onkin ollut juuri korkeakouluinstituutioiden rooleissa koulutusviennin edistämiseksi. Koulutusviennistä puhutaan kuitenkin yhä enenevässä määrin myös muissa koulutuksen konteksteissa. Uusin koulutusviennin tiekartta (2020) nostaa koulutusviennin keskeisiksi palvelualueiksi koulutuksen ilmiöitä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta alkaen, erilaisiin digitaalisiin palveluihin, konsultointeihin ja koulutuksen infrastruktuureihin. Lisäksi yksityiset yritykset luovat koulutukseen liittyviä tuotteita myyntiin (Seppänen ym., 2020). Opetushallituksen mukaan kysytyimpiä koulutusviennin palveluita ovat olleet esimerkiksi erilaiset teknologiset ratkaisut, arviointiin liittyvät asiantuntijapalvelut, opetussuunnitelmatyön konsultoinnit, koulutuksen kehitystyö, opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutukset sekä ammatillinen koulutus ja sen tutkinnot (OPH, 2020, s. 9). Koulutusviennin kenttä pitää siis sisällään kattavasti erilaisia koulutukseen liittyviä ilmiöitä, joiden ympärille toimijoiden kenttä jakaantuu.

Globaaleille markkinoille murtautuminen pitää sisällään tukun erilaisia haasteita ja riskejä. Koulutusvienti vaatii resursseja ja strategista

päätöksentekoa, joita esimerkiksi yksittäisillä toimijoilla ei välttämättä ole (James & Derrick, 2021). Muodostamalla koulutusviennin ympärille erilaisia yhteisöjä voidaan riskejä pienentää ja saada apua markkinointiin, tuotteistamiseen ja pulaan resursseista. Lisäksi yhteistyötä tekemällä on mahdollisuus oppia muilta. (Harju & Järvinen-Taubert, 2014.) Koulutusvientiä tekevien organisaatioiden ympärille on Suomessa rakentunut monenlaisia yhteenliittymiä, jotka eroavat toisistaan organisaatiomuodoiltaan, kohdemarkkinoiltaan ja tarjoamiltaan palveluilta. Niiden sisällä voivat tehdä yhteistyötä yritykset ja oppilaitokset sekä julkiset organisaatiot. (Haukkamaa, ym., 2020.)

3 TRIALOGINEN OPPIMINEN OSANA LIIKETOIMINTAEKOSYSTEEMIEN TOIMINTAA

3.1 *Trialoginen oppiminen*

Trialoginen oppiminen on yhteisöllisen oppimisen muoto tai lähestymistapa yhteisölliseen oppimiseen, ei niinkään pedagoginen malli. Siinä yhteistä toimintaa organisoidaan sellaisten jaettujen kohteiden ympärille, joita yhdessä luodaan ja muokataan. Näitä kohteita voivat olla monenlaiset eri asiat kuten toimintakäytännöt, tekstit, suunnitelmat tai tuotteet. Trialoginen oppiminen ottaa huomioon yksilöoppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi yhteisesti luodut ja muokattavat konkreettiset tuotokset, joita yhä muokataan jatkokäyttöön. Nämä tuotokset välittävät yksilöiden ja ryhmien toimintaa sekä kehittäjien ja jatkokäyttäjien yhteyttä. Lisäksi korostetaan erilaisten välittävien kohteiden luomista ja muovaamista, joka on lähtökohtana asiantuntijuuden kehityksessä. Nämä välittävät kohteet ja mekanismit nähdään toiminnan perustana. (Paavola, 2012, s. 115.)

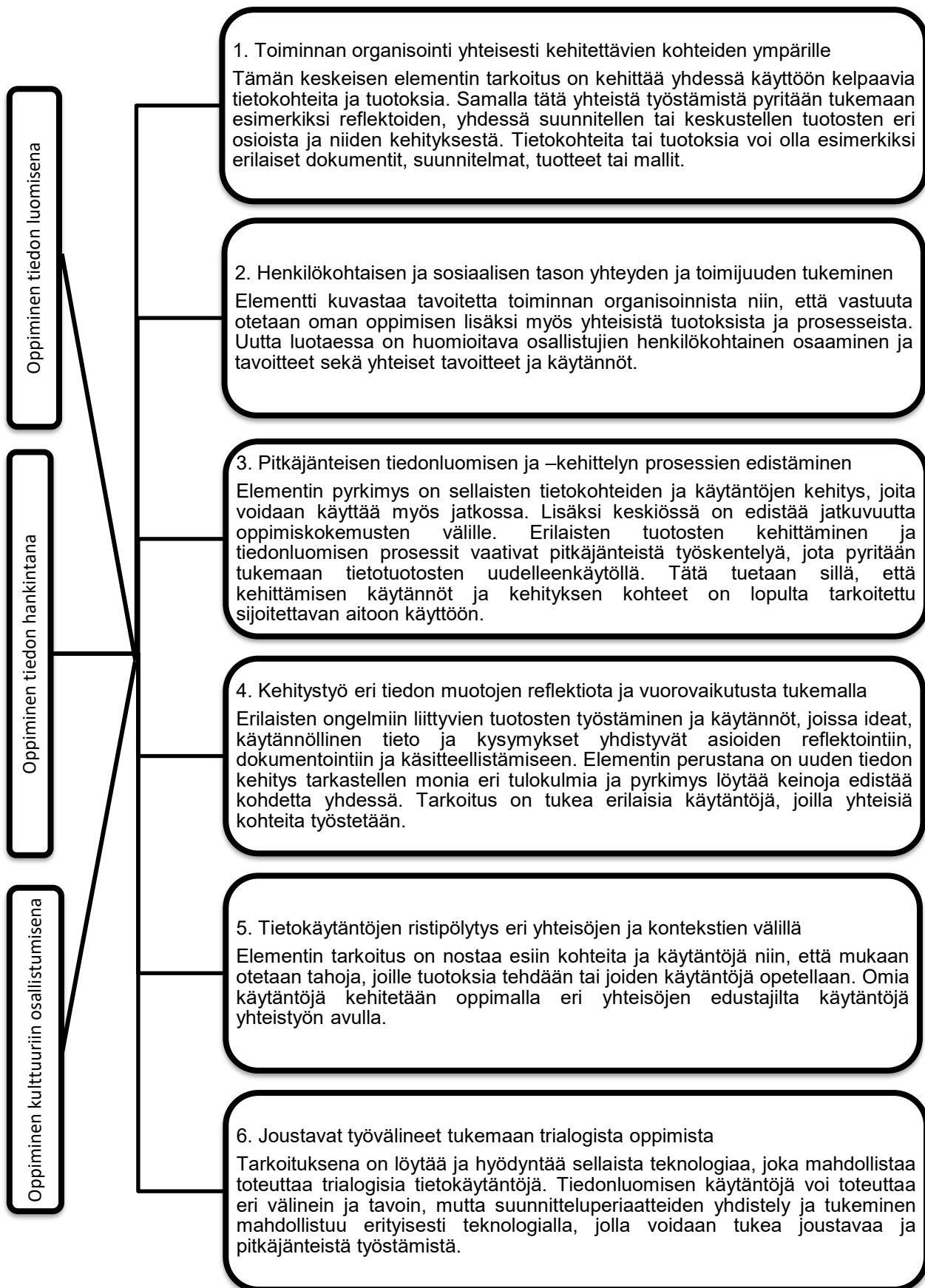
Tässä tutkimuksessa tietokohde, jota liiketoimintaekosysteemeissä yhdessä opitaan, on koulutusvienti. Toisin sanoen, se on yhteinen päämäärä, jota kohden toimintaa organisoidaan eri tasoilla. Liiketoimintaekosysteemeissä yhdessä rakennettu tietokohde on useasta eri palasesta muodostuva kokonaisuus, jonka sisällöt vaihtelevat esimerkiksi toimijoiden tarjoamien tuotteiden ja ostajien tarpeen mukaan. Se koostuu paitsi näistä muodostetusta konkreettisesta tuotteesta, mutta trialogisen oppimisen teorian linssin läpi katsottuna myös moninaisista muista osista ja prosesseista, joiden avulla valmis tuotos muodostuu. Näitä eri ulottuvuuksia voivat olla esimerkiksi toimijoiden suhteet ja verkostot, markkinointi ja toiminnan organisointi. Nämä prosessit esiintyvät osana oppimisen prosessia yhteisön kulttuurissa ja erilaisissa

käytännöissä. Liiketoimintaekosysteemeissä luodaan monenlaisia erilaisia konkreettisia tuotoksia kaupattavaksi muiden maiden koulutusjärjestelmiin. Toiminta organisoidaan tämän kohteen ympärille ja sen muodostamiseen kuuluu eri toimijoiden välisen toiminnan oppimista käytäntöjen ja sosiaalisen ulottuvuuden alueilla.

Trialogisen oppimisen käsitys oppimisesta perustuu niin kutsuttuun tiedonluomismetaforaan. Tällaisessa käsityksessä oppimisesta korostuu uuden kehitys yhteisöllisen oppimisen pääkohteenä. Luodun uuden ei kuitenkaan tarvitse olla jotakin täysin uutta ja ennennäkemätöntä, vaan sitä voi olla myös esimerkiksi aiemman osaamisen ylittäminen. (Paavola, 2012, s. 115.) Tutkimuksen viitekehityksessä luotu uusi onkin usein valmiiden tuotosten uudelleen käyttämistä eri yhteyksissä tai eri tuotosten yhteen liittämistä luoden niille käyttötarkoituksia uusissa konteksteissa. Liiketoimintaekosysteemien toiminnan tarkoituksena onkin ylittää yksittäisen toimijan kapasiteetti ja osaaminen.

Trialogisen oppimisen lähestymistapa nojaa erilaisiin yhteisöllisen oppimisen malleihin, kuten tutkivan oppimisen malliin ja tiedonrakentamisen teoriaan. Näitä on pyritty kehittämään tukemaan konkreettisten kohteiden prosessoimista sekä näitä tukevien tietokäytäntöjen kehittämistä. (Paavola, 2012, s. 115-116.) Trialogisen oppimisen pyrkimyksenä on etsiä keinoja, joilla tuetaan työskentelyä yhteisten kohteiden ympärillä. Erilaiset ulkoiset tietotuotokset ("tietoartefaktit") ja näiden muokkaamista tukevien välineiden merkitys korostuu sekä ajattelun että toiminnan tukena. Toisin sanoen näkemyksen mukaan oppimisessa on tärkeää prosessit yksilön tasolla, sosiaaliset verkostot ja erilaiset käytännöt sekä tuotokset, joita osallistujat muokkaavat ja kehittävät. (Paavola, 2012, s. 116.)

Trialogisen oppimisen lähestymistapaa voi havainnollistaa erittelemällä siihen kuuluvia elementtejä, ns. trialogisen oppimisen suunnitteluperiaatteita. Kaikkien elementtien huomioiminen luo vaativan ja laajan kuvan oppimisesta. Näitä periaatteita voikin soveltaa joustavasti tarkasteltaessa työskentelyä trialogisen näkökulman kautta. (Paavola, 2012, s. 117.)



Kuva 1. Dialogisen oppimisen suunnitteluperiaatteet. taulukossa oikealla. Kolmea eri oppimisen ulottuvuutta voidaan tarkastella suunnitteluperiaatteiden avulla. (Paavola, 2012, s. 117-119.)

Trialogisen oppimisen perustana on, että jotta voidaan luoda tasapainoinen kuva oppimisesta, tulee ottaa huomioon oppiminen tiedonhankintana, kulttuuriin osallistumisena sekä tiedon luomisena. Trialogisessa toiminnassa muodostuu pitkäaikaista ja yhteisöllistä työskentelyä, jossa muodostetaan jaettuja kohteita, kuten ajatuksia tai konkreettisia tuotteita. (Paavola ym., 2006, s. 147-148.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat liiketoimintaekosysteemit ovat monelta osin vielä muodostamassa väyliä oppimiseen ja toisaalta nuo väylät ovat jatkuvan muutoksen alla. Onkin mielenkiintoista tarkastella, mitkä yllä mainituista suunnitteluperiaatteista painottuvat toiminnassa ja mille ei anneta painoarvoa. Vielä muotoaan hakevien liiketoimintaekosysteemien tarkastelu on hedelmällistä myös siitä syystä, että niillä ei ole valmista osaamista siitä, millainen oppiminen on yhteisöissä toimivaa. Niiden toiminnassa lienee nähtävissä kokeiluja erilaisten suunnitteluperiaatteiden kokeiluista, ehkä jo joidenkin hylkäämisestä tai vakiintumisesta.

Trialogisessa näkökulmassa yhdistyy kolme eri vertauskuvaa yhteisöllisessä oppimisessa. Tiedonhankintavertauskuvassa käsitetään oppiminen yksilön näkökulmasta. Tässä korostuu käsitteellisen tiedon merkitys. Oppiminen näyttäytyy mielen sisäisinä prosessoituina tietosisältöinä tai käsiterakennelmina, joissa näyttäytyy tärkeänä yksilön oma aktiivisuus annetun tiedon omaksumisessa. Tässä tutkimuksessa yksilön näkökulmaa peilataan yksittäisen organisaation näkökulman kautta. Osallistumisvertauskuvassa oppimisessa korostuu yhteisöllisen kasvamisen prosessit ja yhteisöllisyys. Tärkeää on huomioida erilaiset yhteisölliset käytännöt ja vuorovaikutus sekä tiedon ja toiminnan tilannesidonnainen asema. Vertauskuvan oppiminen voisi tapahtua esimerkiksi osallistumalla tai opastuksella. Tiedonluomisvertauskuva puolestaan korostaa uuden rakentamista ja käytäntöjen tietoista muuttamista. Trialogiset mallit pyrkivät päämäärätietoisesti ja järjestelmällisesti sosiaalisesti jaettujen kohteiden kehittämiseen yhteisöllisesti, jolloin aiempi osaaminen ylitetään. Vertauskuvan esimerkki voi olla jonkinlainen ryhmä, joka pitkäjänteisen työn avulla toteuttaa yhdessä konkreettista tuotetta. Mikään oppimisen vertauskuva ei siis yksinään riitä, keskiössä ei ole pelkästään yksilön oppiminen tai toimiminen yhteisönä, vaan vuorovaikutus ja kehitys, joka tapahtuu tietyn idean tai tuotteen kehittämisen kautta. (Paavola ym., 2006, s. 153-155.)

Trialoginen lähestymistapa mahdollistaa hahmottamaan oppimisen prosesseja uudelta näkökulmasta. Samalla se luo pohjaa tieto- ja viestintäteknikan sovellusten parempaan kehitykseen oppimisen kontekstissa. Käsitteet objekteista ja artefakteista ovat keskeisessä asemassa, kun yritetään ymmärtää oppimista trialogisen lähestymistavan kautta. Trialogisuudessa painotetaan erityisesti uusien teknologian mahdollistavien objektien ja artefaktien roolia ja niiden nähdään pitävän sisällään paljon käyttämätöntä potentiaalia. (Moen ym., 2012, s. ix-x.)

Koulutusvientiorganisaatioiden yhteenliittymien tutkiminen trialogisen näkökulman kautta avaa uuden tavan havainnollistaa paitsi niiden toimintaa, myös oppimista liiketoimintaekosysteemien sisällä. Teorian käyttäminen koulutusviennin tarkasteluun asettaa sen mielenkiintoiseen kehikkoon. Laaja-alaisen tarkastelutapansa ansiosta se saattaa paljastaa oppimisen prosesseista ja sen kohteesta sekä toimijoista uusia piirteitä.

3.2 Liiketoimintaekosysteemi

Liiketoimintaekosysteemi voidaan määritellä monen toimialan yhteenliittymäksi, jossa yritykset yhdessä luovat uusia innovaatioita. Yritykset toimivat yhteistyössä ja samalla kilpaillen tyydyttääkseen asiakkaiden tarpeita ja luodakseen uusia tuotteita. (Moore, 1993, s. 76.) Mooren määritelmässä liiketoimintaekosysteemin toimintaa johtavat keskusyhtiöt, joiden ohjeistuksen mukaan ekosysteemin muut toimijat toimivat. Keskusyhtiöt puolestaan pyrkivät ohjailemaan muutoksia toimialalla tai markkinoilla itselleen edulliseen suuntaan. Lopulta ekosysteemin toivotaan synnyttävän tuottoa ja hyötyä, joka jaetaan sen toimijoiden kesken. (Moore, 1993, s. 75-77.) Sitra puolestaan määrittää liiketoimintaekosysteemiä verkostona, jossa yksityiset ja julkiset toimijat toimivat yhteistyössä luoden palveluita ja tuotteita, jotka täydentävät toisiaan, kehittävät tuotantoresursseja ja kehittävät uudenlaista osaamista (Sitra, 2021).

Tässä tutkimuksessa esiintyvät liiketoimintaekosysteemit ovat ennemminkin Sitran määritelmän mukaisia verkostoja, jotka tähtäävät yhteistyöllä tuottoon ja hyötyyn. Vaikka niissä ei ole tiukkaa keskusjohtoista mallia, on niiden sisällä toimijoita, jotka pyrkivät organisoimaan liiketoimintaekosysteemin toimintaa eri tavoin. Tutkimuksen kannalta

koulutusviennin yhteenliittymien hahmottaminen liiketoimintaekosysteemeinä mahdollistaa niiden käsittämisen muuttuvina kokonaisuuksina, joissa yhteistyötä tehdään useiden toimijoiden kesken. Toimijat luovat yhdessä uutta kokonaisuutta, samalla kukin luoden jotakin itselleen. Liiketoimintaekosysteemeissä on läsnä yhteistyön ja kilpailun asetelma. Määritelmän kautta pystytään myös hahmottamana paremmin organisaation rakennelmaa, jossa jokin toimija toimii ikään kuin veturina organisoiden toimintaa kohti yhteistä päämäärää. Määritelmässä tulee esiin yhteisen toiminnan kautta hankittu hyöty, joka kanavoituu pitkälti markkinoilla tuotettuun voittoon. Koulutusvientitoiminnan kannalta ajateltuna mielenkiintoinen näkökulma aukeaa, sillä toimintaan liittyy kaupallisen hyödyn tavoittelun lisäksi myös vahva koulutuksen tarjotaan liittyvä eettinen pohjavire, joka saattaa luoda ristiriitaa näiden kahden tulokulman välille.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä laadullisessa pro gradu –tutkielmassa on haastateltu kolmea henkilöä, jotka toimivat koulutusvientitoimintaan keskittyvässä organisaatiossa roolissa, joka voidaan tutkimuksen puitteissa luokitella asiantuntija-asemaksi. Haastatteluaineisto on kerätty tehden puolistrukturoituja asiantuntijahaastatteluita. Haastateltavat toimivat organisaatiossa, joiden toiminta on keskeistä kussakin liiketoimintaekosysteemissä. Haastatteluaineiston tukena on käytetty verkosta löytyvää julkista materiaalia. Siitä ei ole johdettu analyysiyksiköitä, mutta julkinen materiaali on toiminut apuna muodostaessa kuvaa organisaatioiden luonteesta. Tällaisen aineiston määrä vaihteli laajasta niukkaan riippuen organisaatiosta. Organisaatiot, joissa haastateltavat toimivat eroavat joiltain osin toisistaan esimerkiksi kokonsa, toimintatapojensa, asemansa liiketoimintaekosysteemissä tai tavoitteidensa puolesta. Yksi organisaatioista oli alueellinen toimija, joka ei itse puhtaasti tehnyt koulutusvientiä sen perinteisessä mielessä ja tarjonnut koulutuksen tuotetta markkinoille. Sen sijaan se pyrki esimerkiksi koordinoimaan alueen toimintaa koulutusviennin ympärillä, tuomaan toimijoita yhteen tai löytämään uusia kauppakumppaneita alueen toimijoille. Toinen organisaatioista toteuttaa laaja-alaisia koulutusviennin hankkeita. Se kokoaa yhteen erilaisia koulutusviennin toimijoita, joiden tarjoamien tuotteiden sisällöistä hankkeiden sisällöt kasataan yhteen, tai joiden kesken luodaan uusia tuotteita. Pääsääntöisesti organisaatio keskittyy koordinoimaan näitä hankkeita suurina kokonaisuuksina. Viimeinen organisaatio on korkeakoulusektorilla toimiva koulutusviennin yhteenliittymä, joka tarjoaa markkinoille erilaisia koulutussektorin tuotteita. Organisaation pääpaino on hankkeiden kaupallisen ja markkinallisen puolen koordinoiminen. Yhdessäkään liiketoimintaekosysteemissä organisaatioiden asema ei ollut puhtaasti hierarkkinen. Ne näyttäytyivät yhtenä osana liiketoimintaekosysteemiä organisoiden ja koordinoiden sen toimintaa eri tavoin. Organisaatioiden eroista huolimatta, ne pyrkivät kukin tahollaan luomaan ja edistämään yhteistä

tietokohdetta, joka yhdessä muiden toimijoiden kanssa rakentaa sitä kokonaisuutta, josta muodostuu koulutusvienti kussakin liiketoimintaekosysteemissä. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, miten yhteinen oppiminen rakentuu ja toimii liiketoimintaekosysteemeissä.

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän pro gradu –tutkielma tarkastelee miten koulutusvientiin keskittyneet liiketoimintaekosysteemit Suomessa organisoivat toimintaansa kehittääkseen yhteistä tuotosta. Tutkimus pyrkii paremmin ymmärtämään sitä, miten yhteinen oppiminen liiketoimintaekosysteemeissä tapahtuu. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä vaikka koulutusvientiä on tutkittu suomalaisessakin viitekehyksessä melko paljon, ei tutkimus ole juurikaan keskittynyt kokonaisuuden liiketoimintaekosysteemeihin ja niissä tapahtuvaan oppimiseen.

Tutkimuskysymys on:

1. Miten koulutusvientiorganisaatiot kehittävät toimintaansa dialogisen oppimisen avulla?

Tutkimuskysymyksessä tarkastellaan liiketoimintaekosysteemien tapaa oppia ja rakentaa uutta yhteistä tietokohdetta. Tarkasteltava tietokohde voidaan käsittää monella eri tapaa ja sen määritelmät vaihtuvat paitsi tapauskohtaisesti myös toimijasta riippuen. Tarkempi ymmärrys oppimisesta liiketoimintaekosysteemien sisällä saattaa paljastaa vahvuuksia tai heikkouksia niiden toiminnassa.

4.2 Tutkimushaastattelu

Tutkimuksen laadullinen aineisto muodostui koulutusvientiin keskittyneissä liiketoimintaekosysteemeissä keskeisessä asemassa olevien organisaatioiden edustajien haastatteluista. Haastattelun katsottiin sopivan tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että koulutusvientiin keskittyneitä liiketoimintaekosysteemeitä ei juurikaan ole tutkittu kokonaisuutena ja vielä vähemmän yhteisen oppimisen näkökulmasta. Haastattelun avulla on

mahdollisuus päästä käsiksi aihetta koskevaan syvälliseen tietoon. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 11;35.) Soveltuvaa tietoa ei myöskään ollut tarjolla julkisissa lähteissä.

Haastattelu voidaan helposti ensisilmäyksellä tulkita tilanteeksi, joka nähdään pelkkänä kysymysten esittämisenä, jopa kuulustelun omaisena tapahtumana. Jos haastatteluun valmistautuu pelkästään valmistelemalla kysymyksiä, ei takuita onnistumisesta kuitenkaan ole. Haastattelu onkin syytä nähdä moniulotteisena kohtaamisena, jossa tapahtuva vuorovaikutus on paljon muutakin, kuin kysymysten esittämistä. (Hyvärinen ym., 2017, s. 12.) Ennen tutkimushaastattelua pyrittiinkin pohtimaan etukäteen haastattelun molempien osapuolten roolia niin, ettei haastattelijä esiintyisi vain passiivisena kysymysten esittäjänä tai haastateltava asettuisi yksiuulotteiseksi tiedon lähteeksi, joka ei puhu ohi aiheen, haasta haastattelijaa tai kysele kysymyksiä (ks. esim. Gubrium & Holstein, 2002, s. 13). Pyrkimyksenä oli myös valmistautua etukäteen mahdollisiin epätasapainoihin, joita haastattelun aikana saattaa ilmetä. Näitä voi ilmetä iän, sukupuolen tai yhteiskuntaluokan mukaan. Lisäksi itse haastattelutilanteessa haastattelun tasapaino saattaa heilahdella, eikä täysin tasa-arvoiseen tilanteeseen pystytä pääsemään. Toisaalta tämä saattaa olla myös tarpeeton tavoite. (Hyvärinen ym., 2017, s.17.) Tutkija pyrki vastaamaan näihin haasteisiin huolellisella valmistautumisella sekä refleктоimalla haastattelutilanteita haastatteluiden ollessa ohi. Onnistuakseen haastattelu vaatii kokemusta ja taitoa navigoida läpi erilaisten, joskus yllättävienkin tilanteiden. Tässä tutkimuksessa haastattelut eivät aiheuttaneet haastavia tilanteita, jotka olisivat hankaloittaneet itse haastattelutilannetta tai vaikuttaneet negatiivisesti koottuun aineistoon. Toisaalta kokemattomuus haastatteluiden tekemisestä näyttäytyi reflektoidessa niin, että haastattelijä esimerkiksi ajoittain haparoi tarkentavien tai jatkokysymysten kanssa. Aineiston laatuun tällä ei kuitenkaan nähty olevan merkittävästi heikentävää vaikutusta.

Haastattelijä pyrki havainnollistamaan haastattelutilannetta muutenkin kuin mustavalkoisena tilanteena, jossa tiedonsiirto olisi aina ja automaattisesti neutraalia. Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvuori (2017, s. 20) huomauttavatkin, että haastattelun osapuolet voivat pyrkiä luomaan itsestään kuvaa esimerkiksi hyväksyttävänä tai pätevinä. Tätä huomioitaessa ei kuitenkaan saa ajautua toiseenkaan ääripäähän, jossa oletetaan osapuolten pyrkivän pelkästään

miellyttämään tai näyttäytymään hyvässä valossa. Valmistautumisella, etukäteispohdinnoilla ja reflektiolla pyrittiin näkemään haastattelutilanne kokonaisuudessaan moniulotteisena ja monimutkaisena vuorovaikutusprosessina, jolloin parannettiin haastattelun onnistumisen mahdollisuutta. Kosunen ja Kauko (2016) painottavatkin ymmärtämään haastattelun vuorovaikutukseen liittyvän vallan ja sen muuntumisen roolia sekä kontekstia, jotta haastattelu onnistuisi. Tutkija on pyrkinyt huomioimaan nämä ongelmat ja sen, että tiedonsiirto ei ole missään vaiheessa täysin neutraalia, vaan myös osittain tutkijan oman tulkinnan värittämää.

4.2.1 Puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina haastatteluina, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Tarkkaa määritelmää puolistrukturoidulle haastattelulle ei ole, vaan sitä voi lähestyä useammasta eri lähtökohdasta. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47.) Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu haastattelu ymmärretään ja sitä määrittävät seuraavat piirteet. Se on haastattelun tapa, joka ei rakennu kiinteiden vastausvaihtoehtojen varaan (Hyvärinen ym., 2017, s. 24-25). Siinä kaikille haastateltaville esitetään samat tai miltei samat kysymykset ja se mahdollistaa myös kysymysten järjestyksen vaihtamisen (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47). Näin haastattelulle voidaan miettiä ja valmistella teemat sekä tarkat kysymykset teemojen ympärille (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksen kontekstissa tämä koettiin myös turvalliseksi vaihtoehdoksi; kokematon haastattelija kykeni tarvittaessa nojaamaan valmiiseen haastattelupohjaan itse haastattelutilanteessa. Samalla haastateltavien vastauksilla ja jatkokysymyksillä oli mahdollisuus kasvattaa haastattelua tarvittaessa erilaisiin ja uusiin suuntiin. Oletettavaa oli, että asiantuntijoilla roolinsa johdosta oli näkemystä ja tietoa "ohi" varsinaisten haastattelukysymysten. Näin haastatteluissa kävikin ja haastateltavat tarkensivat tai toivat haastatteluun uusia näkökulmia. Asetelma mahdollisti haastateltavien väliintulon haastattelun etenemisessä, jolloin he pystyivät tuomaan aiheeseen jotakin uutta, jota pelkät haastattelukysymykset eivät olisi paljastaneet.

Haastattelut etenevät tiettyjen ennalta määrättyjen teemojen varassa, mutta siinä painottuvat haastateltavien määritelmät ja näkemykset tilanteista.

Näin haastattelua pystytään ohjaamaan tutkittavan aihepiirin suuntaan, mutta samalla tutkittavat pystyvät tuomaan äänensä kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47-48.) Puolistrukturoituun haastatteluun päädyttiin, koska teoria tarjoaa haastatteluun kehyksen, jonka ympärille haastattelukysymysten teemat voidaan rakentaa. Tämän lisäksi tarkoituksena on antaa asiantuntijoille tarpeeksi tilaa muotoilla vastauksia ilman niille asetettuja rajoitteita. Näin haastatteluun pyrittiin luomaan myös narratiivisia osuuksia, joiden kautta voi ilmetä epäsuorasti uusia puolia haastattelun tiimoilta. Uudet puolet saattavat olla pimennossa myös haastateltavalta ja ne nousevat esiin hiljattain narratiivista. Narratiivinen tapa selittää ja kysyä asioita voi paljastaa aiheesta enemmän, kuin suora kysymys. (Meuser & Nagel, 2009, s. 32-33.) Pyrkimyksenä oli antaa mahdollisuus myös sille, että haastattelua voidaan lähteä viemään mahdollisesti uusiin avautuviin suuntiin tai siihen voi lisätä tarkentavia tai jatkokysymyksiä tarpeen vaatiessa.

Tutkimushaastattelu muodostui piirteiltään sellaiseksi, että sitä voisi kuvata osiltaan myös syvähaastatteluksi. Siinä avoimilla kysymyksillä saatujen vastausten varaan rakennetaan haastattelua eteenpäin tarkoituksena syventää haastateltavilta saatua tietoa. Saadun tiedon katsotaan olevan jollain tapaa henkilökohtaista, kuten ammatillista ideologiaa, päätöksiä tai kulttuurista tietoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2020, s. 45; Johnson 2002, s. 104.) Onnistuakseen tämä vaatii huolellista valmistautumista ja ymmärrystä aiheesta sekä haastattelutilanteesta. Näiden seikkojen sekä haastateltavien organisatorisen aseman johdosta haastattelutilanteita päädyttiin täydentämään ottamalla mukaan piirteitä asiantuntijahaastattelusta.

4.2.2 Asiantuntijahaastattelu

Alastalo, Åkerman ja Vaittinen (2017) eivät pidä asiantuntijahaastattelua itsenäisenä haastattelumenetelmänä, sen sijaan heidän mukaansa asiantuntijoita haastateltaessa voi käyttää hyödykseen hyvin erilaisia haastattelutyyppisiä riippuen tutkimuksen luonteesta. Tästä huolimatta asiantuntijat ovat haastateltavina erityinen ryhmä ja heidän haastattelemissensa sisältää tiettyjä erityispiirteitä. Meuser ja Nagel (2009) esittävät asiantuntijatiedon olevan tietoa, jolla on omat erityispiirteensä ja joka tämän vuoksi tarvitsee omanlaisensa metodologisen lähestymistavan. Asiantuntijahaastattelussa

tarkoituksena on hankkia tietoa siitä ilmiöstä tai prosessista, jota tutkitaan. Tutkimuksen kohteena ei kuitenkaan ole itse haastateltava henkilönä, vaan hänen tietonsa ja tulkintansa koskien tutkimuksen kohdetta. Haastateltavat valitaan heidän osallisuutensa perusteella suhteessa tutkittavaan ilmiöön, esimerkiksi perustuen institutionaaliseen asemaan tietyssä organisaatiossa. Tässä tutkimuksessa haastatellut henkilöt sopivat kuvaukseen asemansa puolesta, jota kautta heillä on pääsy erityiseen tietoon tutkittavan kohteen sisällä.

Vaikka asiantuntijahaastattelua koskevat samat pääsäännöt kuin muita haastatteluita, on siinä tiettyjä ominaispiirteitä, joita tulee ottaa huomioon. Asiantuntijahaastattelun ollessa kyseessä korostuu ennen haastattelua tehdyn pohjatyön merkitys. Jo haastattelua sopiessa tulee pystyä perustelemaan haastattelun tarve vetoavalla tavalla sekä näyttäytyä asiantuntijamaisesti. Se, että tutkimuksen kannalta oleellisia haastateltavia voi olla vain pieni määrä korostaa valmistautumisen tärkeyttä. (mts., 2017, s. 218-222; Alastalo & Åkerman, 2010, s. 373.) Kieltävä vastaus voi romuttaa muuten huolella suunnitellun haastattelun. Tutkimushaastatteluita järjestettäessä tämä tuli selkeästi esille, sillä haastateltavat vaativat hyvät perustelut tutkimuksen taustoista ja tavoitteista ennen suostumuksestaan tutkimukseen osallistumisesta. Liian usea kielteinen vastaus tarkoittaisi vääjäämättä sitä, ettei tutkimukseen saisi kasattua tarpeeksi aineistoa. Lähtökohtaisesti tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyminen perusteltiin useissa tapauksissa liikaa aikaa vieväksi tai muuten aiheettomaksi. Joissakin tapauksissa suositeltiin ottamaan yhteyttä toisiin organisaatioihin ilman perusteluita kieltäytymisestä. Ylipäänsä suhtautuminen tutkijan yhteydenottoihin oli, jos ei kielteistä, vähintään epäileväistä.

Pfadenhauer (2009, s. 86-87) korostaa valmistautumisen roolia entisestään esittämällä, että haastattelijan tulisi pyrkiä saavuttamaan eräänlainen näennäisasiantuntijan rooli ennen haastatteluja. Tämän roolin voi nähdä sijoittuvan maallikon ja asiantuntijan väliin, jolloin haastateltava ei pidä haastattelijaa liian tietämättömänä, muttei myöskään toisena asiantuntijana, joka haastaa tämän roolia. Alastalo ym. (2017) kehottavatkin haastattelijaa ottamaan haastatteluun argumentoivan ja aktiivisen tyylin. Näin pystytään kysymään tutkittavasta aiheesta tarpeeksi yksityiskohtaisesti sekä perusteluita vaati-
en, tarkoitus on luoda ympäristö, jossa haastateltava perustelee ja täsmentää

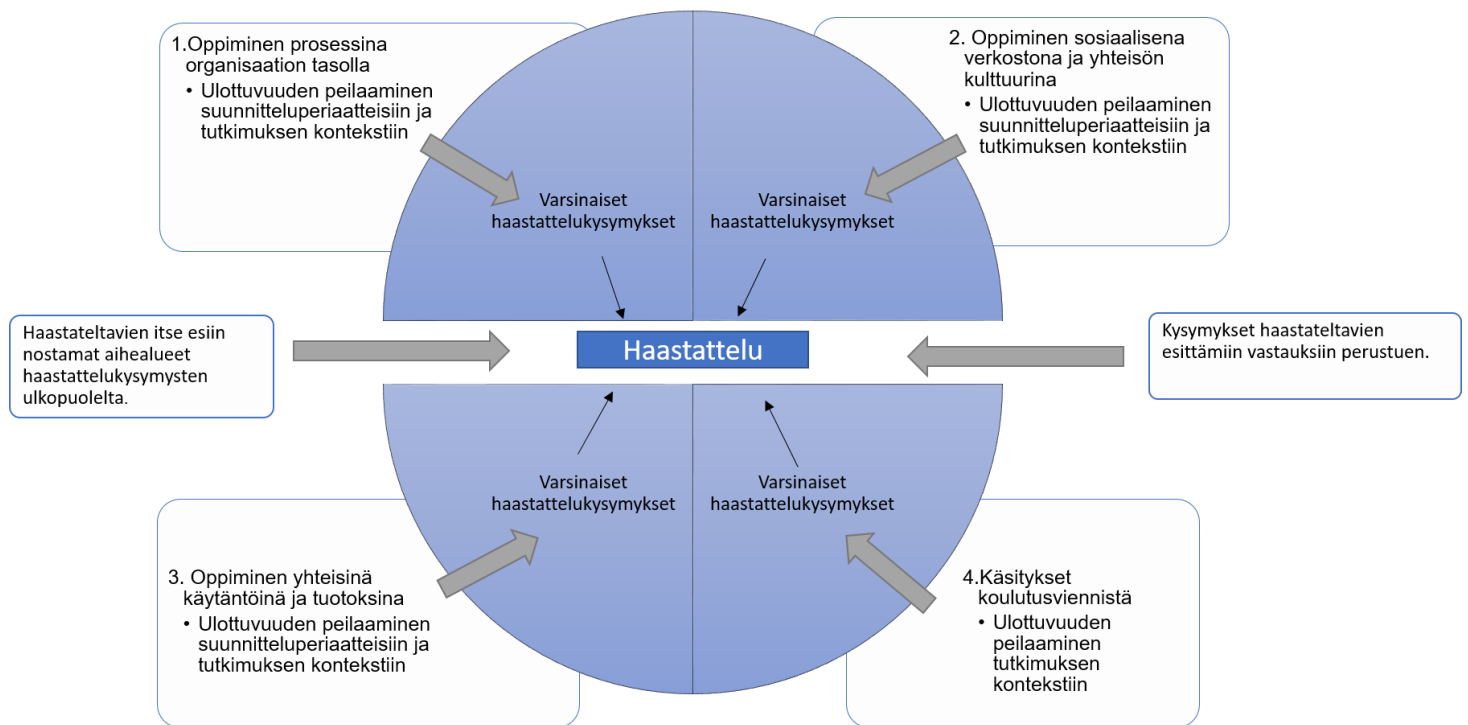
vastauksiaan. Tässä on kuitenkin oltava tarkkana, liian kärkeä tyyli voi kääntyä vastakkainasetteluksi tai liiaksi kritiikiksi. Haastateltavalla tulisi säilyä tietäjän ja asiantuntijan rooli. (mts. s. 225.) Tutkimuksen kehikossa haastattelijan näennäisasiantuntijan rooli perustui ymmärrykseen suomalaisesta koulutuksesta ja koulutusliiketoiminnasta, joka edesauttoi jatkokysymysten tekemistä ja pyyntöjä vastausten tarkempaan perusteluun. Käsitys yhteisestä oppimisesta laaja-alaisena ilmiönä edesauttoi hahmottamaan yhteisön toimintaa, mahdollista kokonaisuuden parempaa hahmottamista ja sellaisten kysymysten esittämistä, joiden kautta paljastui tutkimukselle olennaista tietoa. Pyrkimyksenä oli myös luoda, jos ei näennäisasiantuntijan, niin ainakin peruskäsitys jokaisesta liiketoimintaekosysteemistä ennen haastattelua. Saatavilla oleva julkinen tieto ekosysteemien toiminnasta oli kuitenkin vähäistä ja etukäteistieto haastateltavien edustamien ekosysteemien toiminnasta jäi parhaassakin tapauksessa hyvin yleiselle tasolle. Toisaalta tämän ansiosta avautui mahdollisuus kysyä perustavanlaatuisia kysymyksiä kustakin liiketoimintaekosysteemistä, joiden myötä avartui käsitys niistä tavoista, joilla ekosysteemeissä toimitaan ja opitaan.

4.2.3 Haastattelurunko

Alastalo ym. (2017) esittävät yleistävän kuvan asiantuntijahaastattelun rungosta niin, että se edellyttää etukäteen räätälöityjä kysymyksiä, mutta runkoa tulisi pystyä muokkaamaan haastattelun edetessä. Myös haastateltava saa näin tilaa purkaa käsityksiään keskustellusta aiheesta. Haastattelijalta puolestaan vaaditaan asiantuntemusta haastattelurungon kysymyksistä, jotta rungon muokkaaminen haastattelun edetessä on mahdollista. Haastattelurungon eteen tehty työ mahdollistaa osaltaan haastattelijalle mahdollisuuden tehdä tarkoituksenmukainen ja produktiivinen haastattelu. (Meuser & Nagel, 2009, s. 31-32.)

Tutkimuksen kysymyspatteristo on muodostettu dialogisen oppimisen teoriaa mukaillen. Aluksi haastattelurunko jaettiin neljän yläotsikon alle; oppiminen prosessina organisaation tasolla, oppiminen sosiaalisena verkostona ja yhteisön kulttuurina, oppiminen yhteisinä käytäntöinä ja tuotoksina sekä neljäntenä käsitykset koulutusviennistä. Kolmeen oppimisen muotoon perustuvat yläotsikot jaettiin yhä dialogisen oppimisen suunnitteluperiaatteiden mukaan

kuuteen alaotsikkoon. Näiden alaotsikoiden alle alettiin kokoamaan varsinaisia haastattelukysymyksiä. Näin jokainen pääotsikko pirstaloitui aluksi suunnitteluperiaatteiksi, jotka jakautuivat yhä kohdistetuiksi kysymyksiksi. Näistä hieman erillään jaoteltiin kysymykset käsityksistä koulutusviennistä kuvaamaan erilaisia näkökulmia koulutusviennistä.



Kuva 2. Haastattelurungon rakentuminen.

Lopulliseen haastattelurunkoon jäsenyi 28 kysymystä ja niiden alle 29 tarkentavaa kysymystä. Kysymykset muotoiltiin niin, että niiden vastauksia analysoimalla voitaisiin ymmärtää miten haastateltavat käsittävät yhteisen oppimisen tapahtuvan liiketoimintaekosysteemissä ja oman organisaationsa aseman tässä yhteisessä toiminnassa. Haastattelukysymysten rakentamisessa käytettiin apuna Kvalen (2007, s. 60-62) tapaa jäsentää haastattelukysymysten muodostamista. Jokaista kysymystä sellaisenaan ei esitetty yhdessäkään haastattelussa, mutta niiden teemat tulivat ainakin joiltain osin esiin haastatteluiden lomassa, joko suoraan tai välillisesti. Lisäksi haastatteluissa esitettiin kysymyksiä varsinaisen kysymyspatteriston ulkopuolelta. Toiset haastateltavat painottivat tiettyjä kohtia enemmän puheessaan ja avasivat teemoja syvemmin ohittaen jotkin teemat lyhyesti. Erot saattoivat johtua osittain

siitä, että eri liiketoimintaekosysteemit ja organisaatiot toimivat hieman eri tavoin painottaen toiminnassaan eri seikkoja. Liiketoimintaekosysteemit olivat myös ajallisesti eri ikäisiä, joka voi selittää painotuksia haastatteluissa; kun tietyt toiminnot ekosysteemin sisällä ajan myötä alkavat hahmottua ja hioutua yhteen, siirtyvät myös yhteisen oppimisen painopisteet. Lisäksi näihin painopiste-eroihin on voinut vaikuttaa esimerkiksi ekosysteemin koko, uudet toimijat sen sisällä tai sen hetkiset strategiset linjaukset. Kuten yksi haastateltavista ilmaisi, on ekosysteemi jo luonnostaan organismi, joka on jatkuvassa liikkeessä. Näistä muutoksista ja liiketoimintaekosysteemien välisistä eroista huolimatta, niillä kaikilla oli kuitenkin yhteinen päämäärä, luoda yhteistä tuotetta - tai dialogisin termein, oppia yhteistä tietokohdetta - joka on koulutusvienti. Lopullinen haastattelurunko on esitettyä tutkimuksen lopussa (Liite 1).

4.2.4 Asiantuntijahaastattelun dynamiikka

Haastattelun dynamiikka muodostuu sen perusteella, miten haastattelun osapuolet toisensa näkevät. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi haastattelijan ikä, sukupuoli ja sosiaalinen status. Vuorovaikutustilanteena asiantuntijahaastattelu muokkautuu sen mukaan, millaisen käsityksen haastateltava haastattelijasta saa. Tutkijan ymmärrys tai tietämättömyys haastattelun aiheesta muokkaa asiantuntijan puhetta. Tämä puolestaan vaikuttaa suoraan aineiston laatuun. (Alastalo ym., 2017, s. 223.) Asiantuntevaa kuvaa tai epätasapainoa haastattelijan ja haastateltavan välillä voi pyrkiä tasaamaan hyvällä valmistautumisella. Tämä lisää haastateltavan luottamusta haastattelijaa kohtaan, joka puolestaan edesauttaa tuomaan esiin haastateltavan omia näkökantoja tutkittavan asian tiimoilta. (ks. esim. Mikecz, 2012.) Lisäksi valmistautuminen antaa haastattelijalle mahdollisuuden kysyä sellaisia kysymyksiä, joihin ei löydy vastauksia muualta (Welch ym., 2002).

Haastattelu on luonteeltaan vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava saattaa olla erityisen kiinnostunut tutkimuksesta, voi pyrkiä vaikuttamaan siihen, miten tutkija tutkittavaa ilmiötä ymmärtää tai voi pyrkiä tutkimuksen kautta ajamaan omia tarkoitusperiään. Toisaalta asiantuntija-asemassa oleva henkilö saattaa kokea, että tutkimus voi uhata heidän asemaansa tai mainetta jollain tavoin. Näin varsinkin, jos haastateltava on valtaa tutkittavan ilmiön piirissä.

Haastattelun eri vaiheissa olisikin hyvä pyrkiä vaikuttamaan haastateltava siitä, ettei tutkimus tai siihen osallistuminen ole heille haitaksi. Lisäksi haastateltavat saattavat varoa sanomisiaan, sillä he voivat pelätä, että haastattelussa esiin tulleita puheenvuoroja voidaan käyttää negatiivisessa sävyssä tai heitä vastaan. (Alastalo ym., 2017, s. 225-228; Welch ym., 2002.)

Tutkimuksen puitteissa haastattelun dynamiikka näyttäytyi epätasapainoisimmalta haastattelusta neuvoteltaessa. Haastattelijan ja haastattelupyyntöihin suhtauduttiin epäilevästi ja tutkimuksen tarkoitusta oli perusteltava seikkaperäisesti. Perusteluiden ja haastattelijan jonkinasteisen asiantuntijuuden alettua rakentua, keskustelun sävy muuttui nopeasti tasapainoisemmaksi. Itse haastattelutilanne näyttäytyi onnistuneena ja se tuntui muodostuvan dynamiikaltaan sellaiseksi, jossa asiantuntija pystyi roolissaan vastaamaan esitettyihin kysymyksiin ja toisaalta haastattelijaa esittämään halutut kysymykset ja tarvittaessa myös haastamaan ja vaatimaan asiantuntijalta perusteluita. Joissain tapauksissa haastateltavat eivät tuntuneet pystyvän täysin vapaasti puhumaan aiheesta. Haastatellut asiantuntijat tuntuivat harkitsevan sanojaan hieman enemmän puheen sivutessa koulutuksen muuttumista kaupattavaksi tuotteeksi. Haastattelijaa tulkitsi tilanteet niin, että haastateltavat olivat tietoisia aiheeseen mahdollisesti liittyvistä ristiriidoista. Haastateltavat perustelivat näkökantansa hyvin, mutta puhe saattoi kääntyä hieman omien tarkoitusperien - tässä tapauksessa koulutuksen markkinoiden - puolustamiseksi. Haastattelijaa tulkitsi, etteivät haastateltavat pystyneet täysin vapaasti asemansa vuoksi puhumaan aiheen negatiivisempina näyttäytyivistä puolista. Tähän syvällisemmin perehtyminen tai perustelu ei tosin tutkimuksen kehikossa edes olisi ollut tarpeellista, eikä haastattelijaa näin lähtenyt haastateltavia aiheesta haastamaan. Haastattelun eettisyys edellyttää, että haastattelussa kysytään tutkimuksen kannalta oleellisia kysymyksiä. Esimerkiksi pelkästään uteliaisuuttaan tai sensaatiohakuisesti kysymyksiä ei tule esittää. (Hyvärinen ym., 2017, s. 32.)

4.2.5 Haastateltavat henkilöt

Tutkimuksen laadullisen aineiston muodostivat koulutusvientiin keskittyvien liiketoimintaekosysteemien edustajien puolistrukturoidut haastattelut.

Haastateltavia henkilöitä oli tutkimuksessa yhteensä kolme, yksi jokaista organisaatiota kohden. Haastateltavat toimivat organisaatioissa nimikkeillä toimitusjohtaja, palvelupäällikkö ja markkinointijohtaja. Haastattelut tehtiin vallitsevasta pandemiatilanteesta johtuen etänä ja ne nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella. Nauhoitetut haastatteluosuudet olivat pituudeltaan 53min, 1h03min ja 1h16min. Näistä litteroitu aineistoa tuli kokoon yhteensä 66 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.

Kysymystä siitä, kuka on asiantuntija, voidaan pitää ongelmallisena. Asiantuntijatiedoksi voidaan kuitenkin laskea sellainen tieto, joka on spesifiä jollekin tietylle alalle. Kuitenkaan jokainen, joka alalla toimii ei välttämättä ole asiantuntija tai hallitse tutkimuksen kannalta tarvittavaa tietoa. (Meuser & Nagel, 2009.) Tässä tutkimuksessa haastateltavien katsotaan olevan asiantuntijoita sellaisen aseman kautta, joka mahdollistaa pääsyn erityiseen tietoon sekä käytännön ymmärtämisestä, joka heillä aktiivisen osallistumisensa ansiosta koulutusliiketoiminnan kentällä on. Tämän tiedon kautta nähdään pystyttävän selvittämään liiketoimintaekosysteemeissä tapahtuvaa vuorovaikutussuhteiden dynamiikkaa sekä asioiden tilaa siellä tapahtuvan oppimisen suhteen (Alastalo ym., 2017, s. 218). Haastateltavat henkilöt valikoituivat etsimällä tietoa koulutusvientiin keskittyvien liiketoimintaekosysteemien keskeisistä toimijoista. Verkkosivuja tutkimalla pystyi alustavasti kartoittamaan niitä henkilöitä, jotka asemansa puolesta vaikuttivat olevan paitsi asiantuntija-asemassa organisaatiossaan myös tutkimuksen kannalta asemassa, josta heillä on kokonaisvaltainen ymmärrys alan toiminnasta. Tämän lisäksi sähköpostitse lähetetyt alustavat kyselyt haastatteluista poikivat vastauksina ehdotuksia sopivista haastateltavista.

Tutkimuksessa kulki mukana aina haastattelujen sopimisesta aineiston analyysin loppuvaiheeseen kysymys siitä, onko haastatteluiden määrä tarpeeksi laaja pro gradu –tutkielmaan. Kirjallisuus ei tarjoa tähän kysymykseen yleispätevää vastausta ja haastateltavien hyväksyttävä määrä on ennemminkin tapauskohtaista (Hyvärinen, 2017, s. 34). Tämän tutkimuksen puitteissa nähtiin haastatteluiden määrän olevan riittävä, sillä haastateltavat pystyivät esittävään tutkittavasta aiheesta ilmiötä koskevaa asiantuntijatietoa syvällisesti.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliutta eli tulosten toistettavuutta tai kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja validiutta eli pätevyyttä tai sitä, mittaako tutkimus sitä mitä sen on tarkoitus mitata, voidaan parantaa kertomalla tarkasti tutkimuksen eri vaiheista ja sen toteutuksesta. Tämä koskee tutkimuksen kaikkia eri vaiheita ja sen tulisi pitää sisällään tarkan kuvauksen lisäksi myös tutkijan itsearviointia ja pohtimista mahdollisista virhetulkinnoista. Tehtyjä ratkaisuja ja tulkintoja tulisi pystyä perustelemaan ja niiden tulisi olla muun tiedeyhteisön tarkastettavissa. (Hirsjärvi ym., 2007, s. 226-228; Kuula, 2006, s. 24.) Tässä tutkielmassa on pyritty huolellisesti kertomaan ja kuvailemaan työn eri vaiheita sekä perustelemaan niitä. Tällä on pyritty tekemään tutkimusprosessista läpinäkyvää ja luotettavaa. Analyysi-osion kohdalla selostetta on pyritty rikastuttamaan suorilla lainauksilla litteroidusta haastatteludokumentista.

Tutkimuksen laadukkuudesta on pyritty huolehtimaan kattavalla haastattelurungolla sekä miettimällä, miten lisäkysymyksillä voidaan syventää valittuja teemoja. Koska haastattelut suoritettiin etäyhteyksillä, huolehdittiin myös tekniikan kunnossapidosta laadun takaamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 184.) Haastatteluiden lopuksi sovittiin yhä erikseen haastateltavien kanssa mahdollisuudesta esittää selventäviä kysymyksiä, jos sellaiseen olisi nähty tarvetta.

Tutkija on tutkimuksen eri vaiheissa pyrkinyt ottamaan huomioon, että tuotetut materiaalit ovat riippuvaisia tutkijan omista tulkinnoista. Lisäksi on pyritty huomioimaan, että tutkimuksessa käytetyt käsitteistöt saattavat erota haastateltavien vastaavista ja niiden yhteensovittaminen vaatii jälleen tulkintaa. Tutkimuksessa on pyritty avaamaan ja perustelemaan mahdollisimman tarkasti tehtyjä luokitteluita ja muita ratkaisuja. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 189.)

Tutkimuksen aiheen muodostuessa uomiinsa punnittiin myös sen eettisiä ulottuvuuksia. Asiaa voi hahmottaa kustannus/hyötysuhde ajatuksen kautta, jolloin mietitään tutkimuksen mahdollisia hyötyjä yhteiskunnallisesti verraten niitä tutkimukseen osallistuville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin. (Cohen ym., 2018, luku 7.2.) Mahdollisia haittoja on tutkimuksen eri vaiheissa mahdollista pienentää tai estää. Suomalaisen koulutusviennin kehikossa piirit ovat suhteellisen pienet ja useimmat toimijat tuntevat toisensa. Tämän johdosta tutkimuksen haitat

olisivat saattaneet tulla tutkimuksen myötä esimerkiksi mainehaitasta itse tutkittavalle tai heidän organisaatiolleen. Tutkimus ei kuitenkaan pureutunut itse haastateltavaan henkilöön tai esimerkiksi organisaation päätöksentekoon, vaan laajemmin siihen ekosysteemiin, jossa he toimivat sekä oppimisen ilmiöön tuon ekosysteemin sisällä. Mahdollisten haittojen minimoimiseksi haastateltavien kanssa sovittiin haastatteluiden litteroinnissa käytettävän pseudonymisointia haastateltavan ja haastateltavan organisaation osalta. Näin pyrittiin lisäämään mahdollisuutta sille, ettei tutkimukseen osallistuville tai heidän organisaatioilleen koidu tutkimukseen osallistumisesta haittaa.

Haastateltaville kerrottiin ennen haastatteluiden alkua tutkimuksen tarkoitus ja aihe, jota tutkimus koskee. Koska haastattelurunko oli puolistrukturoitu ja kysymysten oli tarkoitus "elää" haastattelun edetessä koki tutkija perustellusti aiheelliseksi olla antamatta haastattelukysymysten runkoa haastateltaville etukäteen. Pyydettyä kuitenkin toimitettiin yhdelle haastateltavalle listan teemoista, joiden ympärille haastattelu rakentuu, jolloin haastateltava pääsi hieman pohtimaan teemoja valmiiksi etukäteen. Haastateltaville tiedotettiin oikeudesta lopettaa haastattelu kesken ilman perusteltua syytä sekä kerrottiin oikeudesta olla vastaamatta kysymyksiin. Haastateltavaa myös tiedotettiin oikeudesta kieltää nauhoitteen käyttö haastattelun jälkeen. Ennen haastatteluja jokaiselle haastateltavalle toimitettiin tietosuojailmoitus, jonka sisältö käytiin läpi ennen haastattelua. Tämän yhteydessä käytiin läpi myös haastattelutietojen säilytystä ja käyttöä koskevat seikat. Tutkimushaastattelua ja siitä tuotettua materiaalia on säilytetty tietoturvalisessa pilvipalvelussa, sekä varmuuskopioituna ulkoisella kovalevyllä. Tutkija on kiinnittänyt huomiota laitteiden tietoturvalisuuteen ja pitänyt tätä ajan tasalla. Tutkimuksen päätyttyä aineisto tuhotaan.

Jälkikäteen huomioiden haastateltavien kanssa olisi voinut painottaa enemmän ja selkeämmin sitä, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä tai organisaation tunnistamattomuutta ei voi täysin vakuuttaa. Koulutusviennin kenttä on Suomessa verrannollisen pieni ja monet toimijat tuntevat toisensa. Joissain tapauksissa rivien välistä voisi olla mahdollista arvata haastateltavan henkilöllisyys tai organisaatio. Toisaalta kaikki haastateltavat toivat esille sen, että voivat tarvittaessa esiintyä haastattelussa myös omalla nimellään.

Tutkimuksessa on pyritty ymmärtämään asiantuntijahaastattelun erityinen luonteenomaisuus. Haastatteluista saadun tiedon muodostumisessa on pyritty näkemään sen paikantuneisuus, vuorovaikutuksellisuus, valtasuhteisuus ja tilanteisuus sekä ottamaan nämä seikat huomioon aineistoa analysoidessa. Ennen haastattelua on pyritty tekemään tarvittava pohjatyö, jotta haastattelija pystyisi sijoittumaan maallikon ja asiantuntijan väliin haastattelutilanteessa. Haastattelijan ja haastateltavan välinen valtasuhteisuus painottui tutkimuksen puitteissa ennen haastattelua sijoittuvaan aikaan. Itse haastattelussa keskustelu näyttäytyi tutkijalle valtasuhteiltaan neutraalina, vaikka siinä säilyikin asiantuntija –haastattelija roolitus läpi haastattelun. Haastateltavat eivät ainakaan aktiivisesti pyrkineet pönkittämään auktoriteettiasemaansa haastatteluiden ohessa. Ainoa kohta, jossa haastateltavat saattoivat varoa puhumistaan tai pyrkiä ajamaan omia tarkoituksiperiään tuli vastaan tilanteissa, joissa keskustelu kääntyi koulutusviennin ja koulutuksen kaupallistamiseen. Näissä tilanteissa haastattelija tulkitse varovaisuuden johtuvan pelosta aiheuttaa mainehaittaa suomalaiselle koulutusviennille ylipäänsä. Tutkija ei kuitenkaan katsonut tämän seikan heikentäneen aineiston laatua, sillä tutkimuksen kannalta aiheellinen tieto ei vaatinut aiheen syvällisempää tutkimista.

4.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia, jota voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Sisällönanalyysi soveltuu erilaisten dokumenttien analyysiin. Näitä voi olla esimerkiksi haastattelut, raportit tai muut erilaiset kirjalliseen muotoon muutetut materiaalit. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103; 117.) Sen tarkoituksena on luokitella ja tiivistää tekstimassaa, jolloin se muuttuu helpommin tulkittavaksi. Tämä tiivistetty ja uudelleen järjestetty aineisto ei kuitenkaan vielä ole sellaisenaan tutkimuksen tulos. Salo (2015) pitääkin tätä sisällönanalyysin ongelmana; sitä käytetään aineiston järjestämiseen ja luokitteluun, mutta tästä ei välttämättä johdeta tulkintaa pidemmälle. (Salo, 2015, s. 166-169.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat samasta seikasta. Tutkimuksesta tulisi tuoda julki myös johtopäätöksiä sen sijaan, että esitetään vain järjestetty aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Laadullisen tutkimuksen taustalla on ajatus tuoda

aineistosta esiin jotakin uutta, kuten uusia merkityksiä, jäsennyksiä tai tapoja ymmärtää ympäröivää todellisuutta. (Ruusuvuori ym., 2010, s.16.)

Sisällönanalyysi jaotellaan suomalaisessa kirjallisuudessa usein kolmeen eri muotoon; aineistolähtöiseen analyysiin, teoriaohjaavaan analyysiin sekä teorialähtöiseen analyysiin (Salo, 2015, s. 171; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108-111). Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta koitetaan luoda teoreettinen kokonaisuus. Siinä aiemmat havainnot, teoriat tai tiedot tutkimuksen kohteesta eivät saisi vaikuttaa analyysin toteutukseen tai lopputulokseen. Analyysin yksiköt eivät näin ole etukäteen ilmoitettuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108.) Ruusuvuori ym. (2010, s. 19) toteavat, että puhdas aineistolähtöisyys ei käytännössä ole mahdollista, sillä kaikki jäsennykset ja kuvaukset, joita tutkija tekee, ovat lopulta vaikutteisia tutkimusasetelmalle ja teoreettisille käsitteille. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia analyysin apuna, mutta ei suoraan pohjautu siihen. Myös siinä analyysiyksiköt pohjautuvat aineistoon, kuitenkin niin, että aiempi tieto vaikuttaa analyysiin. Tarkoitus ei kuitenkaan ole testata jotakin aiempaa teoriaa, vaan tuoda julki jotakin uutta. Teorialähtöinen analyysi puolestaan nojaa johonkin tiettyyn malliin tai teoriaan, jonka perusteella aineistoa analysoidaan. Tutkimuksen teoreettinen osuus kuvaa etukäteen esimerkiksi ne kategoriat, joilla aineistoa tarkastellaan. Tarkoituksena on usein jonkin teorian testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109-111.)

Edellisessä kappaleessa mainitun jaottelun perusteella voidaan nähdä tämän tutkimuksen noudattavan teoriaohjaavaa analyysitapaa, kuitenkin ottaen vaikutteita myös teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Aineiston analyysin kolme päätasoa (oppiminen organisaation tasolla, - sosiaalisena verkostona ja - yhteisinä käytäntöinä) perustuivat dialogisen oppimisen teoriaan. Myös luodut alakategoriat saivat vahvasti vaikutteensa dialogisen oppimisen teoriasta. Analyysiyksiköt eivät osuneet yksi yhteen teorian kanssa, vaan ne muokkaantuivat aineiston pohjalta. Aiempi tieto vaikutti siis analyysiin sekä luotuihin kategorioihin, kuitenkin niin, että aineisto vaikutti analyysiyksiköiden määritelmiin. Tarkemmin osiin jaoteltuna tutkimuksen aineistonhankinta nojasi teorialähtöisyyteen sillä haastattelukysymysten kehikko pohjautui vahvasti teoriaan oppimisen eri ulottuvuuksista. Toisaalta tässä jätettiin tilaa myös teoriaohjaavan analyysin mukaiselle vapaudelle, joka antoi mahdollisuuden

poiketa teoriasta. Aineiston analyysi nojautui vahvemmin teoriaohjaavuuteen, kuitenkin ottaen vaikutteita teorialähtöisyydestä. Raportoinnissa ei puolestaan ole juurikaan eroa teoriaohjaavan ja teorialähtöisen analyysitavan välillä.

Analyysitapa näyttäytyi sopivaksi tutkimuskysymyksen kannalta, sillä koulutusvientiin liittyvien liiketoimintaekosysteemien oppimista ei aiemmin ole tutkittu. Teoriaan nojaaminen mahdollisti oppimisen tarkastelun laajana kokonaisuutena, mutta teoriaohjaavuudesta mukailtu vapaus salli kategoriayksiköiden kuvausten muokkaamisen haastatteluaineistosta havaittujen seikkojen perusteella.

4.5 Analyysin kuvaus

Haastatteluiden päätyttyä nauhoitettu aineisto kuunneltiin läpi samalla litteroiden. Yhteensä litteroitua haastattelua tuli noin 65-sivua. Litteroidusta aineistosta jätettiin pois tunnistettavat tiedot, kuten organisaatioiden nimet ja toimipaikat. Kun kaikki aineisto oli saatu litteroitua, tutustuttiin siihen vielä kertaalleen kuuntelemalla haastattelut ja samalla lukien litteroitu teksti, jolloin korjattiin ja tarkistettiin litteroinnissa esiintyviä virheitä.

Tässä vaiheessa haastatteluiden sisältöön oli saatu hyvä tuntuma ja litteroitua aineistoa lähdettiin koodaamaan alustavasti. Alustavaa värikoodausta suoritettiin neljän pääotsikon mukaan, jotka käsittelivät oppimista tiedon hankintana, oppimista sosiaalisena verkostona ja kulttuurina, oppimista yhteisinä käytäntöinä ja tiedon luomisena sekä käsityksinä koulutusviennistä. Koodausta varten oli päätettävä, millaisia havaintoyksiköitä koodaukseen valitaan. Havaintoyksikön asettaminen auttaa esimerkiksi kiinnittämään huomion aineistoon tutkimuskysymyksen kannalta oleellisiin seikkoihin ja on oleellinen lähtökohta luokittelua aloittaessa (Ruusuvuori ym., 2010, s. 20). Aineiston tähänastisen tuntemuksen perusteella päädyttiin koodaamaan aineistosta erilaisia toimintoja, selontekoa ja merkityksiä, joita haastateltavat haastatteluissa antoivat. Koodatut alueet olivat lyhyimmillään muutaman lyhyen lauseen mittaisia, mutta pääsääntöisesti useamman lauseen kokonaisuuksia, joista jollain tapaa heijastui suoraan tai epäsuorasti jokin neljän yläotsikon mukainen ulottuvuus.

Kuva 3. Alustavassa koodauksessa havainnointiyksiköt jaoteltiin neljään taulukkoon pääotsikoiden mukaan.

Alustavassa koodauksessa useat kohdat näyttivät soveltuvan useamman kuin yhden pääotsikon alle. Aihealueet limittyivät haastateltavien puheessa sulavasti yhteen ja selkeiden jakolinjojen vetäminen lausekokonaisuuksien välille oli haastavaa ja joissain tapauksissa mahdotonta. Kyseisen kaltaiset kokonaisuudet koodattiin tarvittaessa useamman värikoodin alle. Tämä tulkittiin perustelluksi, sillä vaikka niissä yksikkönä puhuttiin samassa kokonaisuudessa, sisälsi tuo kokonaisuus useamman ulottuvuuden tarkastellusta ilmiöstä. Alustava koodaus litteroidusta tekstistä eri värein yläotsikoiden alle tapahtui melko lavealla otannalla, pyrkimyksenä saada koodauksen alle kaikki sellainen litteroitu teksti, joka kuvasti jollain tapaa oppimista yhteisössä. Tämän jälkeen koottiin yhteen värikoodatut kokonaisuudet kukin omaan taulukkoonsa. Näihin taulukoihin luotiin jokaisen yläotsikon alaiseen taulukkoon omat sarakkeet pohjautuen dialogisen oppimisen suunnitteluperiaatteille. Dialogisen oppimisen teoreettisista kuvausta ei seurattu pilkuntarkasti, vaan niitä pidettiin suuntaa antavina jaotteluina, joiden alle pystyttiin asettamaan värikoodattuja kokonaisuuksia. Kunkin yläotsikon alle muodostettiin myös ylimääräinen kategoria ”yleinen taso”, joka kattoi koodatut kohdat, jotka eivät soveltuneet suunnitteluperiaatteiden alle, mutta joiden tulkittiin kuuluvan yläkategoriaan jollakin yleisellä tasolla tai jotka tuntuivat muodostavan jonkin uuden oman kategoriansa. Sarakkeisiin lisättiin myös yleinen kategoria ”muut”, sillä, koodatussa aineistossa oli myös kohtia, joiden määrittäminen oli vielä ensimmäisessä vaiheessa haastavaa. Tähän kategoriaan kerättiin koodatut alueet, jotka eivät selkeästi vielä kuuluneet mihinkään kategoriaan.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	4. Oppiminen yhteisinä käytäntöinä / tuotoksina								
2	Korostaa uuden hakemista ja käytäntöjen tietoista muuttamista.								
3		Toiminnan org. yhteisesti kehitettävien kohteiden ympärille	Henk. koht. ja sos. tason yhteyden ja toimijuuden tukeminen	Pitkäjänteisen tiedonluomisen ja kehittelyn prosessien edistäminen	Asioiden kehittäminen eri tiedon muotojen vuorovaikutusta ja reflektiota tukemalla	Tietokäytäntöjen "ristipölytys" eri kontekstien ja yhteisöiden välillä	Joustavat työvälineet tukemaan dialogista oppimista	Yleinen taso	Muut

Kuva 4. Kolmen yläotsikon alle rakennettiin taulukko suunnitteluperiaatteiden pohjalta. Luotujen kategorioiden alle lisättiin havaintoyksiköt niille sopiviin kohtiin.

	A	B	C	D
1	2. Käsitukset koulutusviennistä			
2		Miten ymmärtää koulutusviennin	Mikä organisaation näkökulma on koulutusviennin	Liiketoimintaekosysteemin muiden toimijoiden ymmärrys koulutusviennistä
3				

Kuva 5. Yläotsikko ”käsitukset koulutusviennistä” poikkesi luotujen kategorioiden osalta muista. Myöhemmin aineistoa koodatessa yläotsikon sisällöt siirtyivät muiden kolmen yläotsikon alle.

Koodausta jatkettiin pidemmälle luokittelemalla samansisältöiset havaintoyksiköt omiin lohkoihinsa kussakin neljästä yläotsikosta. Luokittelua tehdessä huomattiin, että päätös koodata jotkin havaintoyksiköt aineistosta useamman kuin yhden yläotsikon alle tuntui yhä oikealta. Yhteiset käytännöt, verkostoitunut työ ja yksittäisen organisaation toiminta limittyivät aineistossa toisiinsa moniulotteisesti ja niitä pystyi harvoin tulkitsemaan puhtaasti vain yhden pääotsikon alla. Toisaalta prosessin aikana jotkin kokonaisuudet, jotka alustavasti oli koodattu useampaan yläotsikkoon, asettuivat yhteen yläotsikkoon ja monet kokonaisuudet päätyivät uuden ala- tai yläotsikon alle. Tämä aiheutti prosessissa aluksi sekavuutta, koska luokittelussa oli tehtävä tietoisia ratkaisuja sen suhteen, miten aineistoa rajataan kunkin pääotsikon alle. Pian kuitenkin huomattiin, että tämänkaltainen rajaaminen selkeytti aineiston hahmottamista suuresti. Samalla aineiston eri kohtia pystyi lähestymään eri tulokulmista, riippuen millaisen oppimisen kautta aineistoa tarkasteli. Tämä prosessi tarkensi luokittelua yhä tiiviimmäksi.

Ensimmäisen luokittelukierroksen jälkeen tarkastelu keskittyi ”yleinen taso” ja ”muut” kategorioihin, joista pyrittiin löytämään jonkin niitä yhdistävä tekijä. Vielä tässä vaiheessa jotkin kokonaisuudet siirtyivät jonkin muun kategorian alaisuuteen, mutta jäljelle jääneestä aineistosta muodostui kunkin yläotsikon alaisuuteen täysin uusi kategoria, joka jäi yhä muotoon ”yleinen taso”. Tässä vaiheessa ”muut” kategoria hävisi, sillä sen havaintoyksiköt oli luokiteltu uudestaan muihin kategorioihin. Yläotsikko ”käsitukset koulutusviennistä” ja siihen koodatut havaintoyksiköt liikkuivat muiden yläotsikoiden alle. Koodausta jatkettiin yhä muutamia kierroksia, jolloin havainnointiyksiköt tarkentuivat yhä enemmän niille sopiviin luokkiin. Kun koodaus oli saavuttanut pisteen, jossa havainnointiyksiköt eivät enää liikkuneet, käytiin läpi jokainen kategoria jokaisen pääotsikon alla niin, että havaintoyksiköt tiivistäen kirjoitettiin muotoon, jossa

paljastui niiden olennainen sanoma. Kategorioiden havaintoyksiköt olivat nyt tiiviissä muodossa, jonka jälkeen niiden pohjalta kunkin kategorian kuvaus kirjoitettiin uudestaan. Jokaisen pääotsikon alle tuli näin kuusi dialogisen oppimisen suunnitteluperiaatetta mukailevaa kategoriaa ja yksi uusi kategoria. Kategorioita auki kirjoittaessa tuli selväksi, ettei muodostunut uusi kategoria kuvaa uutta oppimisen muotoa, vaan ennemminkin alleviivaa jotakin teemaa tai yhdistävää tekijää, joka on yläotsikon taustalla.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	1. Oppiminen prosessina organisaation tasolla							
2		Yhteisön organisoiminen kohti yhteistä koulutusviennin tuotetta	Yhteisön toimijoiden tukeminen	Yhteisön toiminnan jatkuvuuden takaaminen	Koulutusviennin kehittäminen monipuolisen tiedon avulla	Toiminnan kehittäminen yhteistyön ja uuden tiedon avulla	Oppimisen mahdollistavat toiminnot	Yleinen taso
3	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> ◀ ▶ Oppiminen tiedon hankintana Oppiminen kulttuuriin osall. Opp. käytänt. ja tiedon luomise </div>							

Kuva 6 : Uudelleen otsikoidut kategoriat. Kategorian "muut" havaintoyksiköt on jaoteltu tässä vaiheessa muiden kategorioiden alle. Myös yläotsikko "käsitykset koulutusviennistä" on poistunut sen sisältöjen siirtyessä muiden yläotsikoiden alaisuuteen.

Tässä vaiheessa analyysi oli pääpiirteittäin valmis, mutta sitä muokattiin vielä kääntämällä auki kirjoitettu rakenne ympäri; jokaista suunnitelmaperiaatetta tarkastellaan kolmen yhteisen oppimisen vertauskuvan kautta. Lisäksi suunnitteluperiaatteiden mukaista otsikointia muutettiin ja kohdistettiin paremmin analyysia vastaaviksi. Tarkoituksena oli tehdä tekstistä vähemmän itseään toistavaa, korostaa tehtyjä tulkintoja ja nostaa paremmin esiin tehtyjä havaintoja.

5 AINEISTON ANALYYSI

Koulutusvientiä tarkastellaan tämän tutkimuksen kehikossa yhteisesti kehitettävänä tietokohteena. On kuitenkin syytä huomioida, ettei se ole vain yksi ja muuttumaton kokonaisuus. Se koostuu monesta eri osasta, joista jotkin ovat pysyvästi mukana prosessin eri vaiheissa toisten vaihtuessa tai muuttuessa. Näitä osia voivat olla esimerkiksi itse tuote, sen eri osat, toimijat, markkinointi, kauppaan liittyvä juridiikka, toiminnan organisointi ja toimijoiden väliset suhteet, verkostot ja toimijoiden väliset yhteydet. Tietokohde muodostuu tapauskohtaisesti näistä ja muista osista. Viittaukset alla olevassa tekstissä tietokohteeseen tai yhteiseen kohteeseen, pyrkivät viittaamaan tuohon välillä hieman abstraktiin ja häilyvään kokonaisuuteen, jonka eri osat muodostavat. Viittaukset tietokohteen osaan, pyrkivät viittaamaan johonkin tuon kokonaisuuden osaan. Jonkinlaisena nyrkkisääntönä lukemisen selkeyttämiseksi lukija voi ajatella, että liiketoimintaekosysteemin tasolla tarkasteltuna yksittäiset toimijat tuottavat osia tietokohteesta, jotka yhdessä muiden toimijoiden tuotosten kanssa muodostavat yhteisen tietokohteen.

Seuraavaksi käyn läpi analysoidut kategoriat. Kappaleet alkavat tarkastelemalla oppimista organisaation tasolla, jolloin kuvataan pääsääntöisesti haastateltavien edustamaa organisaatiota. Jos tarkastelu viittaa liiketoimintaekosysteemin toimijoihin yleensä, on tämä pyritty tuomaan kirjoituksessa esille. Tämän jälkeen tarkastelu kohdistuu ensin yhteisön kulttuurin asteelle, jonka jälkeen tarkastellaan yhteisten käytäntöjen tuotosten tasoa, jolloin tarkasteluun tulee lähemmin myös liiketoimintaekosysteemin muut toimijat. Lopuksi kerään yhteenvedon muodossa yhteen pääpainoja, jotka sitovat yhteen jokaista näistä kolmesta ulottuvuudesta yli eriteltyjen kategorioiden.

	A	B	C	D	E	F	G	H
	1. Oppiminen prosessina organisaation tasolla							
1		Yhteisön organisoiminen kohti yhteistä koulutusviennin tuotetta	Yhteisön toimijoiden tukeminen	Yhteisön toiminnan jatkuvuuden takaaminen	Koulutusviennin kehittäminen monipuolisen tiedon avulla	Toiminnan kehittäminen yhteistyön ja uuden tiedon avulla	Oppimisen mahdollistavat toiminnot	Yleinen taso
2								

← ▶ Oppiminen tiedon hankintana Oppiminen kulttuuriin osall. Opp. käytänt. ja tiedon luomise

Kuva 7 : Kuvan alareunan välilehdillä esillä käytetyt yläotsikot, jotka kuvaavat oppimisen eri ulottuvuuksia. Kukin yläotsikko jakautuu rivillä 2. esiintyviin seitsemään kategoriaan.

5.1 Yhteisön organisoiminen kohti yhteistä koulutusviennin tuotetta

Haastateltavat puhuivat edustamistaan organisaatioista eräänlaisina puuttuvina palasina osana liiketoimintaekosysteemiä. Liiketoimintaekosysteemit muodostuvat verkostoista, joissa eri toimijat yhteistyössä luovat uusia tuotoksia, täydentävät toistensa toimintaa ja pyrkivät tätä kautta synnyttämään hyötyä yli yksittäisen toimijan kapasiteetin. Vaikkei haastateltavien organisaatioita pidetty muita johtavina keskusyhtiöinä, ne pyrkivät koordinaattorin asemaan, jotka toiminnallaan yhdistivät muuten paikoittain hajanaista kokonaisuutta. Organisaatiot pyrkivät olemaan sellainen yksi linkki, jonka kautta yhteistä toimintaa kanavoidaan ja jonka kautta sitä eri tavoin organisoidaan. Ne saattoivat pyrkiä esimerkiksi yhdistämään useamman toimijan tarjoamia tuotoksia luoden uuden ja laajemman palvelun tai tuotteen tarjottavaksi markkinoille. Samalla haastateltavien organisaatiot näyttivät osaltaan käsitteellistävän koko ekosysteemiä ja luovan sille profiilia. Ilman niitä ekosysteemi näyttäytyisi ennemminkin ryppäänä yksittäisiä toimijoita, kuin yhtenäisenä kokonaisuutena. Tämän lisäksi pääpaino organisaation tasolla näyttää olevan toiminnan organisointi niin, että muut toimijat ekosysteemin sisällä pystyvät panostamaan tarjoamansa tuotteen kehittämiseen ja tuottamiseen, eli siihen ydinosaamiseen joka heillä on.

“Näytti niin kaoottiselta, että me taistellaan niinku keskenään siellä suomalaiset, että kuka saa kaupan ja asiakkaat on aivan niinku hämillään . . . Siitä oikeastaan lähti sitten tämä ajatus . . . että hei, täällä pitää niinku joku taho olla, joka koordinoi tätä.” (Haastattelu 1.)

Haastattelijat toivat ilmi, että myös muut ekosysteemiin kuuluvat organisaatiot tukevat omalla toiminnallaan yhteisen kohteen työstämistä. Tämän käsitettiin

onnistuvan parhaiten sillä, että ne keskittyvät tarjoamansa tuotteen kehittämiseen. Organisaatiot näyttivät kehittävän omaa osuuttaan kehittämästään tietokohteen osasta tietoisesti samalla tukien omaa oppimistaan tietokohteen ympärillä.

“Eli ollaan tosiaan se niinku se operating arm näille näille tuota niin kaikille [toimijoille] sillä tavoin, että, että niinkun asiantuntijoille voidaan levittää punanen matto ja heidän ei tarvitse huolehtia mistään muusta. Eli eli tuota, niin me hoidetaan siis . . . kaikki kaikki niinku tähän varsinaiseen bisnekseen liittyvä juttu.” (Haastattelu 3.)

Yhteisön kulttuurina toiminnan organisoiminen näyttäytyi prosesseissa, joissa tietokohdetta tai osaa siitä kehitettiin yhdessä tai tuota kehitystä tuettiin eri keinoin. Tietokohteen yhteisen kehittämisen tukeminen näyttäytyi melko yleisellä tavalla tapahtuvina käytäntöinä ja yhteisöllisinä tapoina, joilla osallistuttiin toimintaan ja tiedon jakamiseen yhteisen kohteen ympärillä. Näitä olivat erilaiset järjestetyt tapaamiset, uutisointi ja muu yhteydenpito. Konkreettisempi yhteinen tietokohteen kehittäminen tapahtui pääsääntöisesti kaupallisessa kehikossa. Tällainen kehitys tietokohteen ympärillä rakentui liiketoiminnallistamisen ja tietokohteen kysyntään liittyvään informaatioon markkinoilla. Toisin sanoen, toimijat rakensivat tarjoamaansa tuotosta hyvin itsenäisesti, mutta yhteisön kautta tuotosta muokattiin kaupalliseen kontekstiin ja osaksi yhteistä tietokohdetta. Tämän lisäksi toimintaa organisoitiin toimijoiden suhteiden luomisena kehitettävän kohteen ympärille. Suhteiden luominen näyttäytyi toimijoiden yhteen tuomisena sekä ekosysteemin sisällä, että ekosysteemin ulkopuolelta. Toiminnan organisoimiselle näillä prosesseilla oli tärkeää liiketoimintaekosysteemille paitsi tietokohteen kehityksen kannalta, mutta myös siksi, että toiminta näyttäisi yhtenäiseltä.

“[Ulkomaille suuntautuva] reissu niin, eihän minua siellä tarvita sen takia, että ihmiset kohtaa, koska ne on kohdannut jo, vaan enemmän sen takia että se näyttäytyy sinne päin vahvalta, että me ollaan se, että ollaan niinku laajana yhteisenä rintamana niinku monin eri tavoin ikään kuin tukemassa, tekemässä yhteistyötä eteenpäin.” (Haastattelu 2.)

Yhteisinä käytäntöinä ja tuotoksina oppimista sanelee tietyt käytännöt. Toiminnan rakentaminen ja uuden oppiminen linkittyy ymmärrykseen koulutuksesta ja koulutusliiketoiminnasta ylipäänsä. Uusien käytäntöjen ja prosessien on sovittava suomalaisen koulutusjärjestelmään ja sen tulee myös ymmärtää sitä. Tämä

näyttäytyi erityisesti prosessien niissä vaiheissa, joissa tietokohteeseen tuotiin jotain uutta, kuten uusia toimijoita. Mahdolliseksi ongelmaksi tämän koettiin muodostuvan tapauksissa, joissa uusia yhteistyökumppaneita haettiin Suomen rajojen ulkopuolelta.

Pähkinänkuoressa toimintaa pyritään organisoimaan yhteisen tietokohteen ympärille, jolloin ylitetään toimijoiden yksittäinen osaaminen. Toiminnan organisoinnilla pyritään myös välttämään päällekkäisten tuotteiden tai toimintojen luomista ekosysteemin sisään, jolloin voidaan välttää ekosysteemin sisäistä kilpailua.

5.2 Yhteisön toimijoiden tukeminen

Haastateltavien edustamat organisaatiot pyrkivät edistämään toimintaa niin, että kukin organisaatio vastaa ja ottaa vastuun omasta toiminnastaan, samalla luoden muille tarjoumia toteuttaa omaa toimintaansa sekä oppimista. Painopiste vaikuttaisi olevan siinä, että pyritään mahdollistamaan jokaiselle toimijalle tilaisuus oppia ja kehittää omaa osaansa yhteisestä tietokohteesta. Haastateltavien organisaatio näyttääkin olevan se, jossa lopullinen yhteinen tuotos kudotaan yhteen. Haastatteluissa tulikin ilmi, että haasteena saattaa olla se, miten muita pystytään vakuuttamaan mukaan yhteiseen toimintaan tai panostamaan kansainvälisille markkinoille. Kategorian teemat tulevat vahvemmin esille yhteisen tekemisen kautta, joten ne näyttäytyvät paremmin alle olevissa kappaleissa koskien yhteisön kulttuuria ja käytäntöjä.

Yhteisön kulttuurina liiketoimintaekosysteemin toimintaa pyrittiin ohjaamaan niin, että toimijat ottaisivat osaa yhteiseen tekemiseen. Samalla toimijoille annetaan vastuuta yhteisestä toiminnasta. Tila yhteiselle tekemiselle rakentuu luottamuksen kautta ja luottamus, varsinkin uusien kumppanuuksien alkuvaiheissa on oppimisen kohteena. Toinen haara, jolla yhteistä yhteyttä ja toimijuutta tuetaan, ilmenee yhteisen intressin rakentamisen kautta. Liiketoimintaekosysteemissä pyritään rakentamaan sellaista ilmapiiriä, joka tukee yhteisen intressin rakentamista. Tätä tapahtuu esimerkiksi yhteisissä projekteissa, vuorovaikutusta mahdollistamalla, puhtaasti kaupallisin keinoin ja yhteisen vision rakentamisen kautta. Lisäksi suomalaisuus nostettiin yhdeksi intressin rakentajaksi. Myös tässä yhteydessä luottamus ja vapaaehtoisuus

esitettiin tärkeänä tekijänä tai peruspilareina, joita ilman yhteinen tekeminen hankaloituu.

“Eikä siinä [yhteistoiminnassa] ole mitään niinku velvoitteita, että se perustuu ihan siihen, että molemmat haluaa saada kauppaa ja tehdä yhdessä asioita, et näkee sen arvon siinä, että yhdessä me voidaan niinku yhdistelmällä nää meidän palvelut me me saadaan lisää kauppaa ja onnistutaan” (Haastattelu 1.)

Yhteisinä käytäntöinä ja tuotoksina toiminnan organisoimisella pyrittiin rakentamaan yhteistä kohdetta, ensisijaisesti niin, että jokainen huolehtii omasta ydinalueestaan tuotoksessa. Käytänteillä pyritään tukemaan sitä, että jokainen pystyy ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Samalla toimijat saavat mahdollisuuksia ottaa osaa yhteiseen toimintaan. Käytänteillä pyritään rakentamaan yhteistä kohdetta yhä kattavampaan muotoon. Niillä pyritään vastaamaan siihen haasteeseen, jonka asettaa monen erillisen toimijan toiminnan yhteen saattaminen. Toisin sanoen käytänteillä pyrittiin löytämään keinoja siirtää kunkin toimijan oma intressi yhteiseksi intressiksi vaihtelevassa ympäristössä.

5.3 Yhteisön toiminnan jatkuvuuden takaaminen

Organisaation tasolla kategoria heijastui organisaation tuottaman tietokohteen ympärille. Oppiminen tapahtui projektien ympärillä ja niiden avulla pyrittiin löytämään uusia mahdollisuuksia ja väyliä laajentaa toimintaa koulutusviennin kentällä. Tarkoituksena oli hyötyä paitsi taloudellisesti, mutta myös päästä käsiksi globaaleihin ongelmiin, joihin koulutuksella on mahdollisuus vastata. Projekteissa haalittua tietoa ja erilaista materiaalia pyrittiin aktiivisesti käyttämään muissakin yhteyksissä. Eri projekteissa pyrittiin myös hyödyntämään organisaatiosta löytyvää henkilökohtaisesti rakentunutta pääomaa.

“Toivottavasti näiden kehitysprojektien kautta me päästään myös käsiksi tällaisiin niinku maailmanlaajuisiin ongelmiin, koulutusalan ongelmiin ja niitä viemään viemään eteenpäin. Eli, eli löytää niinku ratkaisuja millä on sitten suurempaa vaikuttavuutta myös sitten maailmassa.” (Haastattelu 1.)

Lisäksi oppiminen näyttäytyi erilaisina kumppanuuksina, paitsi ekosysteemin sisällä, myös sen ulkopuolella. Kumppanuuksien tasolla tapahtuvaa oppimista pyrittiin kehittämään ja organisoimaan pitkäjänteisesti, jonka ansiosta toivottiin työskentelyn olevan mahdollista myös jatkossa. Kumppanuuksiin haettiin

aktiivisesti ajallista jatkumoa. Kaksi haastateltavaa toi ilmi myös suunnitelmia tai ajatuksia yhteistyön jatkamiseksi yli nykyisten alueellisten rajojen, sekä Suomeen että ulkomaille.

Yhteisön kulttuurina kategorian mukainen oppiminen ilmenee varautumisena mahdollisiin muutoksiin ekosysteemissä sekä toiminnan organisoimisessa niin, että voidaan toimia pitkäjänteisesti. Tähän kuuluu suhdetoiminta organisaatioiden välillä sekä yhteisen vision muodostaminen. Toisaalta näyttää siltä, että pitkäjänteisyyttä rakennetaan myös suhteessa tietokohteeseen. Siitä pyritään oppimaan jatkuvasti lisää samalla kartuttaen aineetonta omaisuutta ekosysteemiin. Lisäksi ennestään valmiita tuotoksia muokataan jatkokäyttöä varten. Prosesseissa havaittuja onnistumisia ja virheitä pyritään jakamaan liiketoimintaekosysteemin muiden toimijoiden kesken.

Yhteisten käytäntöjen ja tuotoksien tasolla oppiminen tapahtuu tietoisena toimintana, jolla edistetään uuden hakemista ja muutoksen edistämistä. Tätä voivat olla uudenlaiset yhteiset visiot liiketoimintaekosysteemin ja sen organisaatioiden tekemisestä nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi ekosysteemin tasolla pyritään organisoimaan toimintaa ylipäänsä niin, että sitä katsotaan pidemmällä aikavälillä ja edistetään sellaisia käytäntöjä, joilla voidaan ylläpitää pitkäjänteisyyttä. Tietoa ja toimintaa rakennetaan vanhan päälle ja samalla yhdessä rakennetaan uutta käytäntöä (ja tietokohdetta).

5.4 Koulutusviennin kehittäminen monipuolisen tiedon avulla

Organisaation tasolla eri tiedonmuotojen hyödyntäminen muodostui aineiston pohjalta koskemaan erilaisia kumppanuuksia sekä materiaaleja suhteessa tietokohteeseen. Kumppanuuksina tämä näyttäytyy yhteistyönä ekosysteemin sisällä, joka tapahtuu paitsi yleisellä tasolla ikään kuin jokapäiväisessä kanssakäymisessä, mutta myös projektikohtaisesti, jolloin kehittämisen fokus on tarkempaa. Tämän lisäksi pyrittiin hakemaan uudenlaisina ja tarvittaessa myös hyvin erilaisina kumppaneina liiketoimintaan, myös puhtaasti koulutusalan ulkopuolelta. Kokonaisvaltaisiin projekteihin voidaan ottaa mukaan esimerkiksi huonekaluliikkeitä, jotka vastaavat vaikkapa uuden koulun kalustamisesta. Lisäksi organisaatioissa pyritään valjastamaan yksittäisten toimijoiden hiljaista tietoa käytäntöön.

Toisaalta organisaatiot pyrkivät hyödyntämään laajasti erilaista materiaalia tietokohteen kehityksessä. Eri toimijoilta projekteissa kerättyä ja yhdessä tuotettua materiaalia ja oppimista kerätään ja muovataan omaksi aineettomaksi pääomaksi. Konkreettisemmän kerätyn tiedon kuten palautteen, tutkimustiedon taloudellisen tiedon ja kokemuksellisuuden lisäksi haastatteluissa esiintyi viitteitä myös siitä, että erilainen arvopohjainen tieto vaikutti organisaation tasolla tietokohteen kehitykseen. Näihin liittyivät kysymykset koulutuksen tavoitteista ja pyrkimys hyvän tekemiseen koulutuksen avulla.

“Että se on tavallaan se raadollinen fakta siellä taustalla, mutta sehän ei poista siitä, että koulutusvientihän on siis kuitenkin, vaikka siellä liikkuu raha, niin sehän kuitenkin tämmöistä missä sosiaalinen ja eettinen pääoma on siellä taustalla.” (Haastattelu 2.)

Yhteisön kulttuurina yhteistä tietokohdetta pyrittiin kehittämään aktiivisesti eri tiedonmuotoja hyödyntäen. Tieto liikkuu tässä kehikossa ekosysteemin sisällä toimijoiden välillä. Pääpaino näyttäisi olevan erilaisissa sosiaalisten tilanteiden tukemisessa, joissa tietoa ja ajatuksia voidaan jakaa sekä eri tahojen ottamisessa mukaan näihin sosiaaliin tilanteisiin. Myös hiljaista tietoa pyritään valjastamaan käyttöön. Ekosysteemin sisällä kehittäminen näillä keinoin näytti olevan liitoksissa liiketoimintaekosysteemin yhteisölliseen kulttuuriin.

“Näillähän on ihan hillittömiä määriä TKI hankkeita mitkä on niinku läpileikkaavia ja tälleen, että se ei, se ei ole niinku millään tavalla pakotettua vaan, vaan päinvastoin, että tuota nämä [toimijat] hakee kyllä todella vahvasti synergiaa niinku ihan päivittäisistä toiminnoissaan.” (Haastattelu 3.)

Yhteisten käytäntöjen ja tuotosten tasolla erilaista tietoa hyödynnetään ottamalla aktiivisesti mukaan eri tiedon muotoja, jolloin edistetään uudenlaisen tietokohteen luontia. Tämän lisäksi pyritään vaalimaan käytänteitä, jotka tukevat avoimuuden kulttuuria liiketoimintaekosysteemin sisällä ja tietyissä määrin myös suhteessa toimijoihin sen ulkopuolelle. Tämä asettaa kuitenkin haasteita toimintaan, sillä eri toimijat pystyvät resurssiensa suhteen jakamaan tietoa eri tavoin. Pienempien yksittäisten toimijoiden voi olla hankalampaa jakaa tietoa, ollessaan tietyllä tapaa altavastaaja ja haavoittuvaisessa asemassa suhteessa suurempiin organisaatioihin. Haasteita esiintyi myös suhteessa siihen, että käytännöt vaativat luottamuksen rakentamista ja osapuolten tasa-arvoista kohtelua, joka kuitenkin käytännössä oli mahdotonta.

5.5 Toiminnan kehittäminen yhteistyön ja uuden tiedon avulla

Organisaation tasolla kategoria muodostui yhtäältä niistä toimijoista, joita toimintaan otettiin mukaan sekä materiaaleista, joita käytettiin tietokohteen luomisessa ja muokkaamisessa. Tämän fokus muodostui sen mukaan, kenelle kutakin koulutusvientiprojektia tehtiin ja mitä kumppanit itse asiassa tekevät. Ristipölytystä tapahtui liiketoimintaekosysteemin sisällä ja tarvittaessa sitä jatkettiin ottamalla mukaan tahoja täysin liiketoimintaekosysteemin ja koulutusliiketoiminnan ulkopuolelta. Lisäksi organisaatiot ottivat mukaan myös niitä toimijoita, joille tietokohdetta ollaan kehittämässä ja joiden toimintaa ollaan oppimassa. Olennaista ristipölytykselle ja sen toteutumiselle näyttäisi haastatteluiden perusteella olevan joustavuus projektien eri vaiheissa tapahtuvaan uusien toimijoiden mukaan tulemiseen sekä tapauskohtaisesti oikeanlaisten toimijoiden mukaan saattaminen.

"Meillä on tuota niin erityyppistä niinku liiketoiminnan projektiryhmää . . . Erilaisia kokouksia eri kokoonpanoilla, että välillä on niinku suppeemmalla jengillä liiketoimintaan osallistuvia henkilöitä . . . Välillä on niinku sit laajennettua ryhmää, jossa on on sitten jopa asiantuntijoita mukana . . . että siitä se ei jää kiinni että me niinku jaetaan myös niinku niitä hyviä ja huonoja oppeja tällaisilla porukoilla ja tarvittaessa tottakai puututaan sitten hyvinkin ketterästi joihinkin ihan niinku erityiseen keissiin." (Haastattelu 3)

Yhteisön kulttuurina sekä yhteisten käytäntöjen ja tuotosten tasolla kategoriat näyttäytyivät teemoiltaan hyvin samankaltaisina. Niissä ristipölytys tapahtui liiketoimintaekosysteemeiden sisällä, mutta myös ottaen vaikutteita sen ulkopuolelta. Oppimista tapahtui yleisellä tasolla ekosysteemin sisällä vakiintuneiden käytäntöjen ja kulttuurin kautta. Näitä voivat olla tapaamiset ja tapahtumat, joissa tietoa jaetaan. Joissain tapauksissa ristipölytys tapahtui myös täsmäiskuin, jos muilta oppimisen nähtiin edesauttavan toimintaa. Ristipölytystä tehtiin myös joustavasti ja tarkoitushakuisesti liiketoimintaekosysteemin ulkopuolelle. Asiakkaita otettiin mukaan toimintaan, eri toimijoita törmäytettiin yhteen, erilaisiin strategisiin kumppanuuksiin pyrittiin tarvittaessa ja asiantuntijoita otettiin mukaan, jos sille nähtiin tarvetta. Ristipölytys liiketoimintaekosysteemin ulkopuolelle näyttäytyi tapauskohtaisena uuden tiedon tai osaamisen hankkimisena ja mukaan ottamisena projektien eri vaiheissa. Lisäksi tietokohteen kehittämiseen käytettiin tutkimustietoa, jonka pohjalta tietokohteen toimivuuttakin voitiin perustella ja oikeuttaa.

5.6 *Oppimisen mahdollistavat toiminnot*

Organisaatioiden tasolla kategoria painottaa erilaisten sosiaalisten tapahtumien ja kontaktien roolia. Kategorian mukainen oppiminen painottuu yhteisölliseen ulottuvuuteen, jota käsitellään seuraavassa kappaleessa. Mielenkiintoista on huomata, että vaikka dialoginen lähestymistapa painottaa työvälineiden osalta erilaisten tieto- ja viestintätekniiikan sovellusten roolia osana oppimista, ei tämän kaltaisten sovellusten asema aineistossa noussut esille. Joitain tämän kaltaisia teknisiä ratkaisuja aineistossa kuitenkin huomioitiin, näitä olivat muutamaiset tietokoneohjelmat, joilla pidettiin kirjaa tapahtumista ja niihin liittyvistä indikaattoreista. Näiden tärkeyttä ei organisaation tasolla haastatteluissa kuitenkaan juuri painotettu, ne huomioitiin pääsääntöisesti lyhyesti sivulauseissa jonkinlaisina tietoteknisinä työkaluina.

Yhteisön kulttuurina liiketoimintaekosysteemeissä käytettiin erilaisia teknologioita ja työvälineitä, joilla pyrittiin luomaan tarjoutumia dialogiseen oppimiseen. Näitä olivat pääsääntöisesti erilaiset tavanomaiset viestinnän mahdollistavat ohjelmat ja tiedon jakaminen näitä sovelluksia käyttäen. Lisäksi toiminnassa oli tiettyjä systemaattisia prosesseja kartoitettavia ohjelmistoja, joilla saadaan kerrytettyä dataa, jota tarvittaessa hyödynnetään. Näiden käytölle ei kuitenkaan suoraan näytetty antavan roolia, jolle liiketoimintaekosysteemissä kaivattu oppiminen tapahtui. Teknologiat olivat ennemminkin työvälineitä, joiden avulla tuettiin käytäntöjä tai päästiin käsiksi prosesseihin, joissa kaivattu oppiminen tapahtui. Tässä kaivatun kaltaisessa oppimisessa pääpaino oli kanssakäymisessä, joka tapahtui muuten kuin teknologian välityksellä; vierailien ja kasvokkain. Haastatteluissa mainittiin puhtaita teknisiä sovelluksia, joilla oli koitettu edistää yhteistä oppimista. Näiden ei kuitenkaan koettu tuovan mitään lisää prosesseihin, sillä kaivattu oppiminen tapahtui niissä yhteyksissä, joissa pystyttiin kommunikoimaan ilman teknologiaa. Tämä linkittyi näkemykseen toiminnan henkilöpainotteisuudesta ja sen välittämään luottamukseen liiketoimintaekosysteemissä.

Yhteisten käytäntöjen ja tuotosten tasolla kategoria näyttäytyi käytännön teknologioissa ja sosiaalisten kontaktien ylläpidossa sekä niissä tapahtuvassa oppimisessa. Erilaiset online -työkalut ovat olleet jo arkipäivää pidemmän aikaa, ja niiden merkitys on hieman kasvanut korona -pandemian aikana. Teknologisista

ratkaisuista huolimatta käytäntöjenkin tasolla painotetaan toimijoiden välisen kanssakäymisen tärkeyttä kasvokkain, erityisesti yhteistyön alkuvaiheessa. Ne teknologiset ratkaisut, joita on käytössä, ovat pääsääntöisesti pohjimmiltaan henkilövetoisia. Teknologian rooli asemoituu enemmälti tueksi työn seurannassa.

“Mutta ei meillä mitään niinku yhteistä alustaa ole. Enkä mä näe, että kukaan sitä käyttäisi jos ei siinä ole niinku, suurempaa merkitystä. Tai ehkä siellä [toinen liiketoimintaekosysteemi] on joku alusta on mihin kirjaututaan ja siellä joku keskustelualusta, mutta eihän siellä kukaan oo. Kyllä ne on nää niinku henkilökohtaiset suhteet ja se että hei että vaikka nähtiin, joku tulee jutulle jossain tapahtumissa, että onnittelee, että hei saatte tommosen kaupan, hienoa.” (Haastattelu 1.)

5.7 Yhteenveto

Oppiminen tiedon hankintana organisaation tasolla rakentui käsityksistä koulutusviennistä ja organisaation tehtävästä liiketoimintaekosysteemissä. Haastateltavat muodostivat käsitystä koulutusviennistä hyvin samankaltaisesti, haastavana käsitteenä, jonka sisältöjä voi tulkita monelta eri kannalta. Käsitteiden merkitys paljastui reunaehtoina, jotka määrittivät sitä, millaista liiketoimintaa koulutusviennin nähtiin sisällöiltään olevan, mihin maihin vientitoimintaa voitiin harjoittaa ja millaisten tahojen kanssa.

“Se on niinku siinä takana, että me viedään oikeasti jotain järjestelmää ja systemaattista muutosta mihin me itse uskotaan. Niin niin se [tuote] tarvii olla kokonaisvaltainen. Se ei riitä kahden viikon opetus, niinku opettajakoulutus siihen” (Haastattelu 1.)

Organisaatioiden osalta koulutusvienti käsitettiin ja siitä luotiin yhteistä tietokohdetta pääpainoisesti talouden puitteissa. Koulutukseen liittyvästä toiminnasta tehtiin kauppaa ja se asetettiin markkinoiden kehikkoon. Koulutusvienti tarkoitti tässä yhteydessä nimenomaan suomalaista koulutusta, jolle pyrittiin luomaan pesäeroa muiden maiden tekemään koulutusvientiin. Tämä näyttää asettavan osaltaan ekosysteemin oppimiselle haasteen; ekosysteemin laajeneminen ja yhteistyö muiden tahojen kanssa on tapahduttava niin, että uudet toimijat soveltuvat suomalaiseen järjestelmään (tai myöhemmin oppivat toimimaan sen mukaan). Lisäksi määrittävänä tekijänä toimivat erilaiset eettiset lähtökohdat, joiden voi nähdä linkittyvät myös käsitykseen suomalaisesta koulutuksesta. Toiminnan taustalla kerrotaan esimerkiksi olevan halu päivittää koulutusta vastaamaan nykypäivän tarpeita, parantaa naisten ja lasten asemaa sekä koulutuksen tarjoamista niille, joilla ei muuten olisi mahdollisuutta päästä

hyvän koulutuksen pariin. Toisaalta tämä tulee yhä tehdä talouden ehdoin ja tarjota palveluja niille, joilla on varaa siitä maksaa. Pelkkää sanahelinää arvot eivät kuitenkaan ole, eikä päätöksiä tehdä pelkästään talouden kehikossa. Yksi haastateltavista nostaa esimerkiksi tapauksen, jossa yhteistyöhön ei ole ryhdytty osittain eettisiin syihin vedoten.

“ . . . meidänhän pitää olla äärimmäisen tarkkoja siinä, että missä me toimitaan, miten me toimitaan, minkälaisilla ohjelmilla me toimitaan, että me ei olla kuitenkaan ase viejä, että tuota, että koulutus on niinku - tai tai sanotaan positiivinen ase siinä suhteessa, että kun me viedään koulutusta niin, sillä on aina joku niinku positiivinen vaikutus. Että sitä on hyvin harvoin, no on mahdollista, mutta harvoin sitä käytetään mun mielestä ainakaan väärin, että tuota että on tiettyjä maita minkä kanssa ei toimita tai halutaan ainakin vältellä.” (Haastattelu 3.)

Haastateltavat kuvasivat organisaatioidensa tehtävää jonkinlaisena veturin vetäjänä ja sen toiminta hieman vaihteli haastateltujen organisaatioiden välillä. Tämä näyttäisi johtuvan osittain siitä, että ne ovat iältään erilaisia; toisissa prosessit ovat hioutuneet paremmin yhteen ja luottamus toimijoiden kesken on vakiintuneempaa. Lisäksi organisaatiot saattoivat painottaa erilaisia toimintoja, joka puolestaan saattoi riippua esimerkiksi niiden roolista osana liiketoimintaekosysteemiä, mainitusta ajallisesta ulottuvuudesta, resursseista tai jonkin projektin vaatimasta panostuksesta. Pääpaino oli kuitenkin kaupallisen toiminnan mahdollistamisessa, sekä yhteisen intressin tuottamisessa.

Sosiaalista verkostoitumista ja yhteisön kulttuuria määrittä monelta osin keinot, joilla pyrittiin oppimaan luottamusta. Tämä heijastui tekemiseen toimijoiden organisaatioiden sekä yksittäisten toimijoiden kesken. Tämän lisäksi pääkategoriaa määrittä yhteisen intressin luomisen keinot. Molemmat teemat linkittyivät läheisesti toisiinsa.

Luottamus näyttäytyi henkilösuhteina ja niiden tärkeys painottui sekä liiketoimintaekosysteemin sisäisten toimijoiden keskuudessa, että asiakassuhteissa vakituisen liiketoimintaekosysteemin ulkopuolella. Vaikka toiminta pyöri erilaisten käytäntöjen kautta, haastatteluissa painottui näiden käytäntöjen merkitys luottamuksen rakentajana. Tämä näkyy kehityskaarena liiketoimintaekosysteemeissä, joissa luottamuksen kautta tie on kulkenut tai kulkee keskinäisestä kilpailusta yhteistyöhön. Vain yhdessä haastattelussa ei tuotu esille ekosysteemin luottamiseen rakentuvan ilmapiirin luomista ja tärkeyttä. Tätä tosin perusteltiin sillä, että haastateltava näki liiketoimintaekosysteemin rakentuneen pisteeseen, jossa yhteistyö on hioutunut

niin yhtenäiseksi ja toimijat tutuiksi, että luottamuksen rakentamisen vaihe on jo ikään kuin ylitetty. Luottamus tuntuu olevan paitsi perusedellytys verkostojen sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön, myös hyvin henkilösidonnaista. Yksi haastateltava esitti hyvin tätä kuvaavan esimerkin tapauksessa, jossa asiakas tahtoi tehdä yhteistyötä henkilön, ei niinkään organisaation kanssa. Tapauksessa eräs henkilö oli vaihtanut työpaikkaansa toiseen koulutusvientiä harjoittavaan yritykseen.

“Silloin esimerkiksi tuli ihan sieltä [asiakkaalta] toiveena, et hei, me halutaan, että tää ihminen on mukana tässä niinku prosessissa, kun tehdään niinku yhteistyötä. Et tavallaan ei heitä sinäänsä kiinnosta mikä organissatio sielä on, vaan sen ihmisen kans tehdään töitä. Ja tää on hyvin niinku tyypillistä.” (Haastattelu 2.)

Toimintakulttuuria leimasi myös yhteisen intressin luominen, joka perustui paljon taloudellisten intressien esiin tuomiseen. Toimijoita pyrittiin vakuuttamaan siitä, että yhteistyön kautta ja siihen panostamalla pystytään tekemään enemmän kauppaa. Ristiriitatilanteissa yhteinen intressi, joka löytyi siitä kaupallisesta lisästä, joka yhteistyöstä syntyy, takasi toiminnan jatkumista. Edellä mainittu luottamus ja sen rakentaminen linkittyy vahvasti kysymykseen yhteisestä intressistä. Yhteistä intressiä pyrittiin luomaan jossain määrin myös skaalaten ylöspäin valtion tasolle, jossa ongelmana nähtiin säännöstely tai tarvittavan tuen puute. Vertailukohtana esitettiin muiden maiden harjoittama politiikka, jonka nähtiin luovan paljon hedelmällisemmän maaperän koulutusviennin tekemiseen. Osaltaan yhteistä intressiä rakennettiin myös suomalaisuuden ja suomalaisen koulun ympärille. Näistä oltiin ylpeitä ja niitä pidettiin monilta osin verraten muita parempina.

Oppiminen käytännön tasolla tukeutui aineiston perusteella paitsi valmiisiin ja vakiintuneisiin käytäntöihin, myös seikkoihin, jotka ohjaavat uusien käytänteiden muodostumista. Jo käytössä olleilla käytännöillä pyrittiin pääsääntöisesti vakiinnuttamaan tai edistämään yhteisen intressin tai luottamuksen luomista. Tämä perustui pääsääntöisesti yhteisen toiminnan kaupallisiin hyötyihin. Uusien käytänteiden suuntaa puolestaan ohjaavat liiketoimintaekosysteemeissä havaitut ongelmat ja haasteet. Haastateltavat toivat painokkaasti ilmi haasteiden ja ongelmien roolia liiketoimintaekosysteemin käytänteitä ohjaavina tekijöinä. Tämä näyttäytyi toisaalta luonteenomaisena

liikkeenä ekosysteemeissä, mutta kertoi osaltaan myös niiden keskeneräisyydestä.

Keskinäinen kilpailu, väärinkäsitykset tai mustasukkaisuus liittyen kaupantekoon vaikuttavat käytäntöihin, joilla pyritään löytämään paremmin yhteistä intressiä. Kuvatun kaltaiset ongelmat näyttäytyivät tilanteissa, joissa toimijoiden välistä yhteistyötä ei nähty tarpeeksi yhteen hioutuneeksi. Käytännöllä pyrittiinkin tiivistämään tekemistä ja maksimoimaan liiketoimintaekosysteemien potentiaalia. Joissain tapauksissa pyrittiin muokkaamaan ekosysteemin toimijoiden tuotteistoa niin, ettei liiallista kilpailua tai päällekkäisyyksiä synny. Lisäksi käytänteillä pyrittiin vaikuttamaan itse ekosysteemin struktuuriin, jossa tieto ei aina välity relevanteille tahoille tai joka ei pysty tarpeeksi nopeasti vastaamaan uusiin tarpeisiin. Haastateltavat toivat esille esimerkiksi tilanteita, joissa yksittäiset toimijat ovat sopineet asioista keskenään tai asiakkaan kanssa, mutta tieto tästä ei välttämättä ole aina kulkenut ekosysteemin kaikille osapuolille.

Kaksi haastateltavaa toi esille myös liiketoimintaekosysteemien välisen yhteistyön tarpeellisuuden tulevaisuudessa. Joitakin askelia yhteistyön voimistamiseksi onkin otettu, mutta oppiminen on yhä kesken eikä vielä tiedetä, millä tavoin käytännön yhteistyö voisi toimia.

“Sitten on näitä alueellisia yhtiöitä kautta ekosysteemeitä olemassa, mitkä vetää koulutusvientä. Mutta tota, tosi vähäistä se yhteistyö vielä on niinku niiden kesken ja mä väitän, että se johtuu puhtaasti siitä, että ei tiedetä että miten sitä yhteistyötä voitaisiin tehdä, tehdä johtuen tosiaan tämän toimialan uutuudessa.” (Haastattelu 2.)

Yhteistyön käytäntöjen keskiössä eri tasoilla onkin toiminnan tiivistäminen ja yhä sulavampi yhteistyö. Tämä nähtiin tarpeellisena, jotta toimintaa voidaan kasvattaa. Toisaalta yksi haastateltavista piti edustamaansa liiketoimintaekosysteemiä niin itseriittoisena, että sillä on potentiaalia huomattavaan kasvuun ilman nykyistä laajempaa yhteistyötä. Liiketoimintaekosysteemi näyttäisi hyötyvän tässä siitä, ettei sen tarvitse panostaa samassa mittakaavassa yhteisen intressin ja luottamisen oppimiseen yhä uudelleen uusien toimijoiden kanssa. Tämä poistaa stressitekijöitä toiminnasta joka osaltaan myös tiivistää ja lisää yhteistyön sulavuutta ja siirtää sekä antaa resursseja kohdentaa oppimisen painopistettä muihin kohteisiin.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, millaisin keinoin koulutusviennin ympärille rakentuneet liiketoimintaekosysteemit oppivat järjestäessään toimintaa kohti yhteistä päämäärä. Nuo keinot vaihtelivat oppimisen kohteen mukaan, eri päämäärät vaativat liiketoimintaekosysteemiltä kykyä toimia eri tavoilla sekä sen toimijoilta kykyä koordinoida yhteistä toimintaa onnistuneesti kulloisenkin painopisteen mukaan.

Liiketoimintaekosysteemeissä tapahtuvasta oppimisesta tai kehitystyöstä kohti yhteistä päämäärää jää analyysin perusteella kuva keskeneräisestä prosessista, jota kuitenkin organisoidaan päämäärätietoisesti ja laaja-alaisesti. Vaikka prosessi vaikuttaa keskeneräiseltä on syytä muistaa, että ilmiön luonteeseen kuuluu muutos, jolloin oppimisen kohde siirtyy paikasta toiseen. Tästä huolimatta yhteisöjen toiminta on hyvin eteenpäin suuntautunutta ja niiden visioissa edetään vauhdilla, mutta suunnitellusti eteenpäin. Alun kasvuvaikeuksien, kokeilujen ja virheiden jälkeen toiminnan nähdään ajautuneen hyville uomille ja siihen kohdistuvia odotuksia ja potentiaalia uskotaan pystyvän hiljalleen valjastavan käyttöön. Liiketoimintekosysteemeissä nähdään olevan avain aiemmin hajanaisen toiminnan yhteen hiomiseen, joka mahdollistaa suuremmassa mittakaavassa murtautumisen kansainvälisille markkinoille. Ainakin näiltä osin koulutusviennin tiekartassa (OPH, 2020) visioitu yhteistyön kehittäminen organisaatioiden välille on hyvällä mallilla.

Vaikka liiketoimintaekosysteemien toimintaa koordinoidaan samanaikaisesti monella eri oppimisen alueella, näyttäytyy siinä painopisteitä, joihin toiminta kohdistuu. Analyysin perusteella voidaan todeta, että oppimisen kohteen pääpainoon vaikuttaa ainakin ajallinen ulottuvuus. Tämä viittaa siihen, että liiketoimintaekosysteemin alkuvaiheessa oppimisen kohde näyttäytyisi olevan yhteisen luottamuksen ja henkisuhteiden rakentaminen. Alkuvaiheen toiminnan organisoiminen keskittyy paljon tämän ulottuvuuden ympärille. Toimijoita tuodaan yhteen ja niiden välille pyritään luomaan luottamusta niin, että

yhteinen toiminta mahdollistuu. Trialogisen oppimisen painottamasta näkökulmasta poiketen oppiminen ei nojaudu viestinnän ja yhteydenpidon mahdollistaviin teknisiin sovelluksiin, vaan henkilösuhteisiin, jotka on luotu sosiaalisissa kontakteissa. Teknisten sovellusten rooli suhteessa oppimisen kohteeseen ei näyttäytyä alkuvaiheessa tärkeänä. Pienemmässä mittakaavassa kuvatus kaltainen oppiminen jatkuu uusien toimijoiden tullessa mukaan liiketoimintaekosysteemin toimintaan. Kaikissa haastatelluissa organisaatioissa katsottiin, että luottamuksen rakentamisen vaihe oli joltain osin ohitettu. Yhdessä organisaatiossa oli käynnissä eräänlainen tunnusteluvaihe sen suhteen, mitä kohden toimintaa aletaan jatkossa organisoimaan. Toinen organisaatio katsoi tämän vaiheen ohittuneen, jolloin oppimisen kohde siirtyi vahvemmin kohti konkreettista tuotosta ja sen markkinointia. Kolmas organisaatio tähyili jo tulevaisuuden uusia yhteistyökumppaneita kohden Suomen rajojen ulkopuolelle. Tällaista yhteistyötä on ehdotettu yhdeksi ratkaisuksi esimerkiksi projekteissa esiintyvän kokemuksen puutteen ongelmaan (Cai ym., 2012). Analyysin pohjalta voi esittää liiketoimintaekosysteemin toimintaa kohden esiintyvän haasteen. Luottamuksen rakentuminen on tähän mennessä pohjautunut henkilösuhteisiin, jonka on osaltaan mahdollistanut koulutusvientitoimijoiden pienet piirit sekä maantieteellinen läheisyys. Tämä voi osaltaan selittää, miksi tieto- ja viestintäteknologioiden rooli arvoitettiin alhaiseksi. Tulevaisuudessa mahdollisten ulkomaisten yhteistyökumppaneiden kanssa tapahtuva oppiminen saattaa kuitenkin tarvita toimiakseen trialogisen oppimisen kuvaamia viestinnän alustoja jo käytännön syidenkin sanelemana. Kokeilut näillä alustoilla eivät haastatteluiden pohjalta ole tuottaneet tähänastisessa toiminnassa lisäarvoa oppimiseen, joten toimivia malleja tältä saralta ei liiketoimintaekosysteemeissä vielä ole. Uusien yhteistyökumppaneiden tai oppimisen painopisteen muutoksen myötä näille ratkaisuille voi olla tulevaisuudessa tarvetta.

Oppiminen kohdistuu alusta alkaen myös konkreettisen tuotteen ympärille. Erilaiset projektit vaativat mahdollisesti esimerkiksi uudenlaista osaamista, uusia yhteistyökumppaneita tai valmiiden tuotosten kierrättämistä uuteen kontekstiin. Yhdessä rakennettu tuote pyrittiin erottamaan ulkomaisista vastikkeista vedoten suomalaisuuteen samalla, kun kansainvälisesti koulutuksen käytännöt ja sisällöt näyttävät suuressa mittakaavassa yhtenäistyvän. Tämä vaikuttaa vääjäämättä siihen, mitä koulutukselta vaaditaan ja mitä koulutuspalveluiden ostajat tuotteilta

haluavat. Määritelmä suomalaisesta koulutuksesta sotii monin paikoin vastaan globaaleja trendejä. Silti liiketoimintaekosysteemit ja toimijat niissä mainostavat itseään juuri suomalaisen koulutuksen tarjoajina, jota voi pitää hieman ristiriitaisena yhtälönä. Organisaatiot näissä liiketoimintaekosysteemeissä ratsastavatkin ehkä juuri imagolla suomalaisesta koulutuksesta, joka perustuu kansainvälisesti etenkin PISA-tuloksiin. Hieman erikoista tämä on niissä tapauksissa, joissa koulutusvientiä tehdään esimerkiksi korkeakoulutasolla, PISA-tulokset kun koskevat 15-vuotiaiden oppimisen mittausta. Toisaalta koulutusvientiä tekevät organisaatiot käsittävät suomalaisen koulutuksen omalla tavallaan. Niille avainsana suhteessa suomalaiseen koulutukseen saattaakin olla sen korkea laatu. Voisikin ajatella, että se tietokohde, jota liiketoimintaekosysteemeissä opitaan, on jonkinlainen hybridi suomalaisesta koulutuksesta ja siitä mitä eri kohdemaat tahtovat. Puheessa suomalaisesta koulutusviennistä kuitenkin toistuu myös muista poikkeavat arvot. Herääkin kysymys, kuinka paljon niistä arvoperäisistä ominaispiirteistä, joita suomalaiseen koulutukseen liitetään, siirtyy koulutusviennin mukana muihin ympäristöihin. Haastatellut henkilöt perustelivat ja oikeuttivat toimintaa sillä, että koulutuksen ja koulutusviennin avulla voidaan tehdä hyvää. Väittämän voisi kyynisesti ohittaa sanomalla, että perustelulla pestään omatuntoa puhtaaksi ja oikeutetaan koulutuksen muuntamista kauppatavaraksi. Väitteelle löytyy kuitenkin myös totuus pohjaa. Vaikka globaalit koulutukseen vaikuttavat megatrendit muovaavat suuressa kaavassa sen käytänteitä, paikallisesti nuo käytänteet vaihtelevat. Trendit ja reformit eivät kopioitu suoraan eri maihin ja koulutussysteemeihin, vaan mukautuvat tapauskohtaisesti omanlaisiksi kokonaisuuksikseen. Lisäksi vaikutus ei ole vain ylhäältä alaspäin suuntautuvaa, vaan myös paikallistason toiminnalla voi olla vaikutusta globaaleihin ilmiöihin. (ks. esim. Kauko ym., 2018.) Voisikin esittää, että koulutusvientiä tekemällä on mahdollisuus vaikuttaa paikallisesti ja välillisesti myös globaaleihin koulutuksen ilmiöihin. Tämä kuitenkin vaatii kiinnipitämistä niistä arvoista, jotka suomalaisesta koulutuksesta tekevät omaleimaisen. Lisäksi on syytä muistaa, että koulutustarjonnan mahdollistaminen tarjoaa mahdollisuuden hyvän tekemiseen yksilötasolla. Toiminnan taustalla esiintyy kuitenkin selkeästi koulutuksen eettisen tarkoituksen ja kaupallistamisen välinen ristipaine, jonka rajanvedot eivät näy liiketoimintaekosysteemeissä aina täysin selkeinä. Näiden kahden maailman

välisen tasapainon löytäminen saattaa olla yksi tulevaisuuden yhteisen oppimisen kohde, varsinkin, jos toiminnan kasvaessa myös markkinoiden paine päätöksissä kasvaa.

Liiketoimintaekosysteemien toiminta ei ole täysin yhteen hiottua. Vaikka se on organisoitua, kaikilta osin ei ole löytynyt selkeitä linjoja toiminnalle. Toimijat saattavat kilpailla toisiaan vastaan tai informaatio toimijoiden kesken ei välttämättä kulje parhaalla mahdollisella tavalla. Toiminnassa on tehty ja tehdään virheitä, panostuksia kohdistetaan väärille alueille, erilaisia kokeiluja tehdään ja suunnitellaan. Näistä kuitenkin opitaan ja toimintaa ohjataan päämäärän mukaan. Lisäksi toiminta näyttäisi kaipaavan linkkejä ja tiiviimpiä yhteyksiä esimerkiksi yliopistoihin. Toiminta näiden kanssa on ilmeisen vähäistä suhteutettuna esimerkiksi ammattikorkeakouluihin. Yksi selittävä syy voi olla se, ettei tarvittavan vahvaa yhteistä intressiä ei ole kyetty luomaan. Osittain tähän vaikuttaa myös se, etteivät yliopistot näytä tekevän koulutusvientiä kovinkaan suurissa määrin. Muiden toimijoiden intressi perustuu päällimmäisesti kaupallisen hyödyn tavoitteluun, joka ei yliopistojen kontekstissa näytä olevan ensisijaisen tärkeää. On kyse sitten resursseista, osaamisesta, tahtotilasta tai jostakin muusta seikasta, liiketoimintaekosysteemien yhteistyö voisi monin paikoin hyötyä myös tiiviimmästä suhteesta yliopistoihin. Tutkimuksen aiheeseen peilaten, voisi nähdä yhden oppimisen painopisteen olevan juuri vahvemman intressin luominen, tai intressin laajentaminen kattamaan myös yliopistojen intressejä, jotta niiden toimintaan mukaan ottaminen onnistuisi paremmin.

Yksi tulevaisuuden oppimisen kohde voi liittyä liiketoimintaekosysteemien välisen yhteistyön kehittämiseen. Haastatteluissa tällaiselle toiminnalle nähtiin kysyntää, mutta ei välttämättä nähty mitä yhteistyö voisi käytännössä olla tai miten se voisi toimia. Organisaatiot kokivat arvokkaana toimijoiden välisen tiedon jakamisen siitä, mikä kansainvälisillä markkinoilla toimii ja mikä ei. Tällaisen kokemuksen jakamisen tuominen liiketoimintaekosysteemien välille toisi osapuolille arvokasta tietoa ja voisi osaltaan vauhdittaa niiden toimintaa sen eri vaiheissa. Samalla voitaisiin vaikuttaa siihen, etteivät liiketoimintaekosysteemit kamppaile toisiaan vastaan samoilla markkinoilla. Liiketoimintaekosysteemit näyttäisivät myös joiltain osin keskittäneen toimintaansa tietyille koulutusmarkkinoiden aloille. Toiset saattavat painottaa niin kutsuttuja ed-tech palveluita, toisten ollessa esimerkiksi opetus –vetoisia. Eri toimintojen ja alojen

tuominen yhteen voisi osaltaan mahdollistaa kattavampien palveluiden tuottamisen.

Tämä tutkimus voi luoda pohjaa tutkia koulutusvientiin kohdistuvien liiketoimintaekosysteemin sisäistä oppimista edemmäs ja samalla avartaa laajemmin ymmärrystä niiden toiminnasta. Hedelmällinen jatkotutkimuksen kohde voisi olla pyrkimys löytää toimintamalleja liiketoimintaekosysteemien välisen yhteistyön kehittämiseen. Myös yksittäisten pienempien koulutusvientiä harjoittavien organisaatioiden roolia osana koulutusvientiä tai liiketoimintaekosysteemejä olisi tarpeellista tutkia. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten toistuvasti esiintyvä suomalaisuus koulutusviennissä esiintyy. Käsite jää usein hieman mainoslauseen tasolle ja abstraktioksi, mutta miten – jos mitenkään - se esiintyy tarjottujen tuotteiden taustalla ja valmiissa tuotoksissa? Aiheeseen liitetään tiettyjä standardeja ja arvoja, mutta miten nämä näkyvät toiminnassa ja koulutuksen tuotteissa konkreettisesti? Näiden lisäksi ajankohtainen ja mielenkiintoinen aihe voisi olla tarkastella liiketoimintaekosysteemien ensiaskeleiden ottamista uusien ulkomaalaisten toimijoiden mukaan tuomiseen osaksi yhteisöjä. Erityisesti oppimisen kehikossa tällainen kehitys tuo liiketoimintaekosysteemeille uudenlaisia haasteita ja asettaa ne löytämään uusia ratkaisuja yhteisön käytänteiden ja kulttuurin osalta.

7 LÄHTEET

- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim). *Haastattelun analyysi*. (s. 372-391). Vastapaino.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 214-230). Vastapaino.
- Airola, A. (toim.). (2014). Koulutusviennillä kansainvälisille markkinoille. Karelia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-125-6>
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T. & Murillo, E. (2002). The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 5–29.
<https://doi.org/10.1525/aeq.2002.33.1.5>
- Branch, J. (2019). Critical Perspectives on Transnational Higher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(1), 11–30.
<https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i1.665>
- Cai, Y., Hölttä, S. & Kivistö, J. (2012). Finnish higher education institutions as exporters of education – are they ready? *Finnish Institute for Higher Educational Research*. University of Jyväskylä.
https://www.researchgate.net/publication/233426295_Finnish_Higher_Education_Institutions_as_Exporters_of_Education--Are_They_Ready
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Delahunty, D., Phusavat, K., Kess, P., Kropsu-Vehkaperä, H. & Hidayanto, A. N. (2018). Globalisation and education: case demonstration and lessons learned from Finland's education export. *International Journal of Management in Education*, 12(1), 25–42.
<https://doi.org/10.1504/IJMIE.2018.088370>

- Dervin, F. & Simpson, A. (2019). Transnational Edu-Business in China: A Case Study of Culturalist Market-Making from Finland. *Frontiers of Education in China*, 14(1), 33–58. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0002-z>
- de Wit, H. & Merckx, G. (2012). The history of internationalization of higher education. Teoksessa Deardorff, D. K., de Wit, H., Heyl, J. D., & Adams, T. (toim.) *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Sage Pub. <https://doi.org/10.4135/9781452218397>
- Findlay, A. M., McCollum, D. & Packwood, H. (2017). Marketization, marketing and the production of international student migration. *International Migration*, 55(3), 139–155. <https://doi.org/10.1111/imig.12330>
- Fontdevila, C., Verger, A. & Avelar, M. (2021). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, 62(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2002). From the individual interview to the interview society. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of interview reserach: Context and method*. (3-32.) Thousand Oaks: Sage
- Harju, E. & Järvinen-Taubert, J. (2014). Koulutusvienti ja verkostoitumisen välttämättömyys. Teoksessa A. Airola. (toim.) *Koulutusviennillä kansainvälisille markkinoille*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Joensuu: Grano Oy. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-125-6>
- Haukkamaa, J., Hokkanen, L. & Ilvesviita, S. (2020). Verkostosta vauhtia vientiin – koulutusviennin yhteistyömallien kehittäminen Pohjois-Pohjanmaalla. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 106. Haettu 5.12.2022. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe20201209100089>.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki univeristy press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2020) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hyvärinen M., Nikander P., Ruusuvoori J. & Aho A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- International trade administration. *U.S. Education Service Exports*. Haettu 7.1.2021 osoitteesta <https://www.trade.gov/education-service-exports>

- James, M., & Derrick, G. (2021). Export marketing in higher education: an international comparison. *Journal of International Education in Business*, 14(1), 59–76. <https://doi.org/10.1108/JIEB-05-2019-0026>
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (2001). Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 11.
- Johnson, M. (2002). *In-depth interviewing*. Teoksessa Gubrium, F. & Holstein, A. (toim.) *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand oaks: Sage, 104.
- Juusola, H. (2016). Lukukausimaksujen hegemoniaa ja myytti PISAsta diskurssiivinen analyysi kansallisesta koulutusvientikeskustelusta. *Tiedepolitiikka*, 41(3), 23-34.
- Juusola, H. & Nokkala, T. (2019). Katsaus suomalaista koulutusvientia koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010-2019. Raportit ja selvitykset 2019:11. Opetushallitus.
- Juusola, H. (2020). *Perspectives on Quality of Higher Education in the Context of Finnish Education Export*. [väitöskirja, Tampere University]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/123165>
- Kauko, J., Suominen, O., Gorodski Centeno, V., Piattoeva, N., & Takala, T. (2018). Established and emerging actors in the national political arenas. In *Established and emerging actors in the national political arenas*. Routledge.
- Kauko, J. (2019). *The Finnish comprehensive school: conflicts, compromises, and Institutional Robustness*. Teoksessa 't Hart, P. & Compton, M. (toim.) *Great Policy Successes*. Oxford: Oxford University Press.
- Knight, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34–47. <https://doi.org/10.1177/1028315315602927>
- Kosunen, S. & Kauko, J. (2016). *Valtasuhteet tutkimushaastattelussa*. Tampere University. Haettu 1.12.2021 <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/134917>
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). The expert interview and changes in knowledge production. Teoksessa A. Bogner, B. Littig & M. Wolfgang (toim.), *Interviewing experts*. Palgrave Macmillan.
- Mikecz, R. (2012). Interviewing Elites: Addressing methodological issues. *Qualitative Inquiry*, 18(6), 482–493.
<https://doi.org/10.1177/1077800412442818>
- Moen, A., Mørch, A. I. & Paavola, S. (toim.) (2012). *Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, Concepts* (1. Aufl., Vol. 7). Sense Publishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-004-0>
- Moore, J. (1993). Predators and prey – A new ecology of competition. *Harvard business review*. 71(3), 75–86. (s. 76.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). *Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset*. Valtioneuvoston periaatepäätös. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11.
Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 10.11.2021 osoitteesta
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75525>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Koulutusviennin tiekartta 2016-2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9. Haettu 10.11.2021 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74852>
- Opetushallitus. (2020a). *Koulutusviennin tiekartta 2020—2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:8. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 10.11.2021 osoitteesta
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutusviennin-tiekartta-2020-2023>
- Opetushallitus. (12.06.2020b). *Koulutusviennille tiekartta: suomalaiset toimijat halutaan saada mukaan alan globaaleihin verkostoihin*.
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/koulutusviennille-tiekartta-suomalaiset-toimijat-halutaan-saadamukaan-alaan>
- Opetushallitus. (06.05.2021). *Suomalainen koulutusvienti saavutti jo puolen miljardin euron rajan*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/suomalainen-koulutusvienti-saavutti-jo-puolen-miljardin-euron-rajaa>
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: “trialoginen” tiedonluomisen malli.

- Teoksessa. Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. WSOY Oppimateriaalit. (s. 147- 161.)
- Paavola, S. (2012). Trialoginen oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa* (s. 115-120). Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Opetushallitus. Haettu 15.12.2021 <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laatua-e-oppimateriaaleihin-e-oppimateriaalit-opetuksessa-ja>
- Pfadenhauer, M. (2009). At eye level: The expert interview – a talk between expert and quasi-expert. Teoksessa A. Bogner, B. Littig & M. Wolfgang (toim.), *Interviewing experts*. (s. 81-92). Palgrave Macmillan.
- Reinikka, R., Niemi, H. & Tulivuori, J. (2018). *Suomen rooli globaalien oppimiskriisien ratkaisemisessa*. Ulkoministeriön selvitys. <https://um.fi/documents/35732/0/opetusalan+selvitys+tiivistelma.pdf/660fd319-4fbb-7c29-36ff-b52bbf0c71ad>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. *Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html Viitattu 01.11.2022.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg P. 2012. How GERM is infecting schools around the world? [blogiteksti] *Finnish education reform* <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Sahlberg P. (2015). *Finnish lessons 2.0*. Teachers College Press, 1-13; 143.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbäck, R. *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press, 2015. Print.
- Saltman, K. & Means, A. (2019). Introduction: Toward a transformational agenda for global education reform. Teoksessa K. Saltman & A. Means. *The Wiley handbook of global educational reform*.

- Schatz, M. (2015). Toward One of the Leading Education-Based Economies?: Investigating Aims, Strategies, and Practices of Finland's Education Export Landscape. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 327–340. <https://doi.org/10.1177/1028315315572897>
- Seppänen, P., Rinne, R., Kauko, J. & Kosunen, S. (2019). The Use of PISA Results in Education Policy-Making in Finland. BLOOMSBURY ACADEMIC.
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I. & Thrupp, M. (2020) Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti 'eduekosysteemiä'. *Kasvatus*, 51(2): 95–112.
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. (2019). "Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään" – havaintoja OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa: Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema. Juhlakirja professori Arto Jauhiaisen täyttäessä 60 vuotta* 5.4.2019. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 392–393.
- Sitra. (2021). *Tulevaisuussanasto*. Haettu 10.12.2022 osoitteesta <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/liiketoimintaekosysteemi/>
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: How to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28(5), 612-633.
- Simola, H., Kauko, J. Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. (2017). *Dynamics in Education Politics. Understanding and explaining the Finnish case*. London and New York, NY: Routledge.
- Thompson, C. & Amaral, M. (2019). Introduction: Researching the Global Education Industry. Teoksessa Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (toim.) *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Springer International Publishing AG.
- Tirri, H., & Silvennoinen, H. (2021). Suomalainen koulutus kansainvälisillä markkinoilla – valtionhallinto koulutusviennin mahdollistajana ja koulutuksen maineen vaalijana. *Hallinnon Tutkimus*, 39(4), 271–286. <https://doi.org/10.37450/ht.102252>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- UK Government (2021). *UK revenue from education related exports and transnational education activity* <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/uk-revenue-from-education-related-exports-and-transnational-education-activity/2019>
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. Teoksessa Verger, A., Lubienski, G., & Steiner-Khamsi G. (toim.) *World Yearbook of Education: The global education industry*. Abingdon: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/281744065_The_Emergence_and_Structuring_of_the_Global_Education_Industry_Towards_an_Analytical_Framework
- Välimaa, J. (2012). The Corporatization of National Universities in Finland. Teoksessa Pusser, B. *Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. 101–119.
- Welch, C., Marschan-Piekkari, R., Penttinen, H. & Tahvanainen N. (2002). Corporate elites as informants in qualitative international business research. *International Business Review*, 11, 611-628.
[https://doi.org/10.1016/S0969-5931\(02\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0969-5931(02)00039-2)

8 LIITTEET

Liite 1 Puolistrukturoitu haastattelu runko

- 1) Kuvaa omin sanoin millainen organisaatio on kyseessä?
 - Mikä rooli/toimenkuva organisaatiolla on
 - Millainen visio organisaatiolla on? Mikä on kantava ajatus taustalla?
 - Miksi alueellisuus? Hyödyt/haitat?
 - Mikä rooli / toimenkuva organisaatiolla on liiketoimintaekosysteemissä?
(Mitä tarjoaa /tuottaa muille; mikä on rooli uuden luomisessa? Millaisiin ongelmiin tarjoaa ratkaisua?)
 - Miten organisaation tarjoama (tieto)tuotos kehitetään? (Millaisin käytännön?)
 - Millaisista osista se rakennetaan? (Millaista tietoa sen muodostamiseen käytetään? Millainen tieto huomioidaan?)
 - Käytännön esimerkkejä toiminnasta?
 - Organisaatio siis tarjoaa jotakin muille toimijoille; onko tarjoamalla eroa eri toimijoista riippuen?
 - Onko organisaation tuottaman toiminta ”erillään muista”; Toiminta kuitenkin koskee koko liiketoimintaekosysteemiä, onko jotain ”omaa”? (suunnitelmat, tuotteet yms.)
 - Kerro organisaation historiasta? (Miten toimijoiden määrästä on muuttunut, millainen organisaation rooli/toimenkuva on ollut menneisyydessä (millaisena nähdään tulevaisuudessa), miten organisaatio on kehittynyt (esimerkkejä?)
 - Millaisia toimijoita liiketoimintaekosysteemissä on yhteistyökumppaneina?
 - Millainen organisaation rooli on suhteessa yhteistyökumppaneihin?
 - Millaisia rooleja / toimenkuvia muilla yhteistyökumppaneilla on?
 - Teettekö yhteistyötä liiketoimintaekosysteemin ulkopuolelle muiden toimijoiden kanssa?
 - Minkälainen näiden organisaatioiden rooli on?
- 2) Kuvaa omin sanoin, mitä koulutusviennillä tarkoitetaan?
 - Oman organisaation näkökulmasta?
 - Liiketoimintaekosysteemin näkökulmasta?
 - Voisiko liiketoimintaekosysteemin muilla toimijoilla olla erilaisia määritelmiä? Minkälaisia? (Millaisia ulottuvuuksia koulutusvientä pitää sisällään?)
 - Voisiko eri ulottuvuuksien huomioimisesta olla hyötyä esim. yhteistyön kannalta?

- Tuoko/viekö alueellisuus sen määritelmään jotakin?
 - Miten se vaikuttaa toimintaan? (käytäntöihin, yhteistyöhön, tuotoksiin/tuotteisiin, toimintakäytäntöihin?)
- 3) Kuvaa alueellista toimintaekosysteemiä? (tulee jo esille kohdassa 1; tässä tarvittaessa tarkentaen koko yhteisön kannalta katsottuna)
- Millaista käytännön yhteistyötä on? Esimerkkejä?
 - Onko yhteistä suunnittelua? Yhteisiä tuotteita? Muita tuotoksia?
 - Missä määrin muut toimijat ovat mukana luomassa yhteisiä *tietokohteita*
 - Miten yhteistyötä organisoidaan? Onko enemmän orgaanista vai järjestettyä?
 - Mitä yhteisiä intressejä toimijoilla on?
 - Mitä ongelmia yhteistyössä ilmenee? Onko yhteistyön tiellä jotain haasteita?
 - Institutionaalisia haasteita? Alueellisuuden mukana tuomia haasteita? (Onko tarpeeksi asiantuntijuutta yms.?)
 - Miltä osin yhteistyö on toimivaa?
 - Millaisin toimin yhteistä toimintaa tuetaan?
 - Kehitetäänkö yhteisiä toimintamalleja tietoisesti?
 - Onko jotakin organisaattoria, joka tukee / koordinoi toimintaa eri yhteisillä toiminnan alueilla?
 - Esim. versiointi, keskustelu, tuotosten eri osioiden kehittäminen, suunnittelu, käytännön reflektointi
 - Miten organisaatio tukee muiden toimijoiden tekemistä/oppimista? (sillä/niillä tuotoksen osiolla, jota tarjoaa)
 - Miten se itse oppii tarjoamastaan tuotoksesta muilta?
 - Millaisena näet koulutusviennin tulevaisuuden tällä alueella?
 - Oman organisaation rooli siinä? (muiden?)
- 4) Mitä organisaatio tuo yhteiseen tuotokseen, joka on koulutusvienti? (Pitäisi olla jo selvillä)
- Mitä liiketoimintaekosysteemi tuo yhteiseen tuotokseen, joka on koulutusvienti? (Pitäisi olla jo selvillä)
- Tarjoaako organisaatio *tietotuotoksen* lisäksi käytäntöjä? (Työvälineitä, menetelmiä..?)
 - Tarjoaako liiketoimintaekosysteemin toimijat *tietotuotosten* lisäksi käytäntöjä? (Työvälineitä, menetelmiä..?)
 - Eli mitä käytäntöjä, työvälineitä ja menetelmiä yhteisössä on sille, että yhteistyötä voidaan tehdä? (Eli yhteistä voidaan luoda)
 - Jos ei vielä tullut tarpeeksi hyvin esille; mitä se yhteisö tuo lisäarvona sille tietokohteelle, jota organisaatio kehittää?
 - Onko yhteistyö järjestelmällistä, suunniteltua, tietoista?
 - Millä tavalla informaatio kulkee/siirtyy eri toimijoiden välillä? (Mitä tapoja kommunikoida)

- Millaisia haasteita/hyötyjä esiintyy?
 - Onko tätä koitettu kehittää?
- Missä yhdessä tuotettu informaatio säilyy? (Yksilöiden tasolla, organisaation sisällä, jaetuissa dokumenteissa?)
 - Toisaalta; jos ei ole jo tullut esille, jaetaanko yhden toimijan tuottamaa informaatiota muiden kesken?
- Onko yhteisten tuotosten / tekemisen perusteella reflektiota? (Yhdessä, erikseen?)
- Millainen ilmiö yhteisössä on yhteiselle tekemiselle?
 - Onko organisaatiolla rooli yhteisen tekemisen/kulttuurin muodostamiselle? (Ylipäänsä tai sen tarjoaman tietokohteen näkökulmasta?)
 - Onko eri toimijoilla roolia yhteisen tekemisen/kulttuurin muodostamiselle?
- Millaista käytännön yhteinen osallistuminen on?
- **Miten eri toiminnan käytännöt on kehittyneet?** (Materiaaliset tekijät, työvälineet, toiminnan kulttuuri?)