

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Että uskaltaa tehdä, miettiä ja mennä”

– Suomalaisien motiivit ja kokemukset tutkinto-opiskelussa  
ulkomailla

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MIRA VALKONEN

Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö, elinikäinen oppiminen ja kasvatus

VALKONEN, MIRA: ”Että uskaltaa tehdä, miettiä ja mennä” – Suomalaisien motiivit ja kokemukset tutkinto-opiskelussa ulkomailla

Pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2016

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miksi suomalaiset opiskelijat lähtevät suorittamaan kokonaista tutkintoa ulkomaille. Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi opiskelijoiden opintoihin liittyviä kokemuksia ulkomailla sekä heidän ajatuksiaan ulkomaisen tutkinnon suorittamisen hyvistä ja huonoista puolista. Ulkomailla kokonaista tutkintoa suorittavia suomalaisia on tilastojen mukaan useita tuhansia ja ulkomaille tutkintoa opiskelemaan lähtevien määrä on kasvanut voimakkaasti vuosittain. Puutteellisten tilastojen vuoksi tietoa suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla on äärimmäisen vähän.

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna, fenomenografisella tutkimusotteella aineistolähtöistä sisällönanalyysia apuna käyttäen. Analyysimenetelmän lisäksi fenomenografinen viitekehys on tutkimuksen kokonaisvaltainen lähestymistapa. Tutkimusta varten haastateltiin 13 korkeakoulututkintonsa ulkomailla hiljattain suorittanutta tai suorittamassa olevaa opiskelijaa, joista puolet oli suorittanut kauppatieteellisen tutkinnon ja puolet yhteiskuntatieteelliseksi luokiteltavan tutkinnon jossakin eurooppalaisessa yliopistossa. Haastateltavista kolme oli miehiä ja kymmenen naisia.

Pääasiallisena ulkomaisen tutkinnon suorittamisen motiivina ovat akateemiset, opiskelulliset motiivit, kuten ulkomaisen yliopiston tarjoama erityinen tutkinto tai kansainväliset työelämätoiveet. Ulkomainen tutkinto-opiskelu on tulosten mukaan hyvin opiskeluorientoitunutta, monikulttuurisessa ympäristössä tapahtuvaa ja monin tavoin vaativaa. Myös kokemus omasta identiteetistä on erilainen kotimaassa kuin ulkomailla. Hyvinä puolina ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa pidetään erityisesti itsetuntemuksen lisääntymistä, erilaisten kokemusten saamista sekä kulttuuristen, sosiaalisten ja kielellisten taitojen oppimista. Huonoina puolina nähdään tutkinnon maksullisuus tai lukukausimaksujen korkeus, monien tuttuun asioiden puuttuminen sekä ulkomaisen tutkinnon asema Suomen työmarkkinoilla. Taustalla oleva kulttuuri ja yksilön oma identiteetti vaikuttavat voimakkaasti niin motiiveihin suorittaa ulkomainen tutkinto kuin opiskelukokemuksiin ja käsityksiin ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta.

Tutkimustulokset noudattavat jossain määrin olemassa olevaa, vähäistä tutkimustietoa suomalaisten ulkomaisen tutkinnon suorittamisen motiiveista. Toisaalta kokemusten suhteen tämän tutkimuksen kohderyhmän yhdistävänä luonteen piirteenä voidaan ”kosmopoliittisuuden” sijaan ennemminkin pitää tietynlaista sinnikkyyttä, määrätietoisuutta ja joustavuutta. Suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden kansallinen identiteetti ulkomailla voi olla moninainen, muuttaa sijainnin mukaan muotoaan ja toisaalta erilaisia kansallisia identiteettejä, kuten suomalaisuus ja eurooppalaisuus, voi olla päällä samaan aikaan. Kokonaisuudessaan tutkimus tuo paljon uutta tietoa suomalaisten ulkomailla tutkintoaan suorittaneiden opiskelukokemuksista ja kuvailee eurooppalaisten korkeakoulujen erilaisia opiskelukäytäntöjä ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden käsittämänä. Lisäksi se tarjoaa tuoreita näkökulmia ja ideoita korkeakoulupoliittiseen kansainvälistämiskeskusteluun.

Avainsanat: kansainvälisyys, kansainvälinen liikkuvuus, kansallinen identiteetti, eurooppalaisuus, tutkinto-opiskelu, ulkomainen tutkinto, korkeakoulutuksen kansainvälistyminen, fenomenografia.

The University of Tampere  
School of Education, Life Long Learning and Education  
VALKONEN, MIRA: "So that you have the courage to do, think through and go" – The motives  
and experiences of the Finnish people completing a degree abroad  
Master's thesis, 90 pages, 3 appendices  
Huhtikuu 2016

---

The major objective of this study is to investigate what are the motives for Finnish students to go abroad to complete a degree. Furthermore, this thesis discusses these students' study-related experiences abroad as degree students and their conceptions of pros and cons of completing a degree abroad. According to statistics, there are thousands of Finnish students doing their degree abroad, and the amount of people leaving Finland for studying a full degree is significantly increasing every year. Because of defective statistics, there is very little research done on Finnish degree students abroad.

The study was carried out with a semi-structured interview by using a phenomenographic approach and content analysis. Phenomenographic framework functions in this study, not only as a method for analysing the data, but also as a comprehensive research perspective. Interviews were conducted with 13 respondents and recorded on audiotape. One half of the respondents had completed or was currently completing a degree in Economics and other half in Social Sciences in European universities. Three of the respondents were men and ten of them women.

The main motives were academic and strongly study-related as for instance, a particular degree or to stand a chance to work in international environment in the future. The results indicate that studying a degree abroad is mostly very study-centred, surrounded by multicultural people and very challenging in many ways. Also the sense of identity is different in the country of origin than abroad. The considered advantages of completing a degree abroad are, in particular, having better self-knowledge, gaining different experiences as well as learning various cultural, social and linguistic skills. The disadvantages again are seen as the following: (high) tuition fees, the lack of familiar people and matters, and the status of a foreign degree in Finland's labour market. Studying a degree abroad and its motives and experiences appear to be a complex phenomenon which is influenced strongly by surrounding culture and person's previous experiences

To some extent the results of this study support the findings of the previous, even though scanty amount of the research done on the topic. On the other hand, when it comes to the experiences, the respondents of this study represent rather a persistent, goal-oriented yet flexible character than some universal "cosmopolitanism". The national identity of Finnish degree students abroad can be diverse, change according to the location and, there can be feeling of many different national identities such as local and European at the same time. All in all, this study reveals a lot of new information about the study experiences of the Finnish degree students abroad and describes the different conventions of European universities from the point of view of the foreign degree students. Apart from this, it also contributes to the current discussion about internationality of universities by offering fresh perspectives and new ideas about the matter.

Keywords: internationality, international mobility, national identity, European, degree student, foreign degree, internationalization of higher education, phenomenography.

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>1 KORKEAKOULUJEN KANSAINVÄLISTYMINEN</b> .....	<b>7</b>
<b>2 KORKEAKOULUT JA KANSAINVÄLINEN LIIKKUVUUS</b> .....	<b>10</b>
2.1 KANSAINVÄLISET VAIKUTTIMIT LIIKKUVUUTEEN .....	10
2.2 KANSALLISET VAIKUTTIMIT LIIKKUVUUTEEN .....	12
2.3 VAIHTO-OPISKELU JA TUTKINTO-OPISKELU ULKOMAISISSA YLIOPISTOISSA .....	15
<b>3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA TUTKINTO-OPISKELUSTA ULKOMAILLA</b> .....	<b>17</b>
3.1 SUOMALAISET OPISKELIJAT ULKOMAILLA.....	17
3.2 SUOMALAISET TUTKINTO-OPISKELIJAT ULKOMAILLA .....	18
3.2.1 <i>Suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden motiivit ulkomaiseen tutkintoon</i> .....	22
3.2.2 <i>Opiskelijoiden opiskelukokemukset ja identiteetti ulkomaillla</i> .....	24
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>27</b>
4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
4.2 TUTKITTAVAT .....	28
4.3 AINEISTONKERUU .....	31
4.4 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ TEEMAHAASTATELU .....	32
4.5 TUTKIMUKSELLISENA VIITEKEHYKSENÄ FENOMENOGRAFIA .....	35
4.6 TUTKIMUSAINESTON ANALYYSI.....	37
<b>5 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>43</b>
5.1 TULOSTEN LUKEMISESTA JA TAUSTOISTA TIIVISTETYSTI.....	43
5.2 KÄSITYSTEN KATEGORIAJÄRJESTELMÄ.....	45
5.3 KULTTUURI JA IDENTITEETTI TAUSTAVAIKUTTAJINA .....	46
5.4 MONENLAISET MOTIIVIT .....	47
5.4.1 <i>Houkuttelevat motiivit</i> .....	47
5.4.2 <i>Rajaavat motiivit</i> .....	49
5.5 KASVATTAVAT TUTKINTO-OPISKELUKOKEMUKSET .....	50
5.5.1 <i>Vaativaa ja määrätietoista</i> .....	51
5.5.2 <i>AMK- ja YO-tutkinnon suorittaneiden siirtymä</i> .....	53
5.5.3 <i>Kansainvälistä ja monikulttuurista</i> .....	55
5.5.4 <i>Opettajien asema</i> .....	56
5.5.5 <i>Identiteetin kokemus ulkomaillla</i> .....	58
5.6 KÄSITYKSIÄ ULKOMAISESTA TUTKINTO-OPISKELUSTA .....	62
5.6.1 <i>Hyviä puolia: itsestä oppiminen, taidot ja kokemukset</i> .....	63
5.6.2 <i>Huonoja puolia: maksullisuus ja tuttuuden puuttuminen</i> .....	66
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>70</b>
6.1 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA.....	70
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA .....	74
6.3 TULOSTEN MERKITYS JA IDEOITA SUOMALAISILLE KORKEAKOULUILLE.....	80
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>84</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>91</b>

# JOHDANTO

Ulkomaisen tutkinnon suorittaminen on jatkuvasti suosittumpaa ja muodostaa yhä merkittävemmän osan opiskelijaliikkuvuudesta (Garam 2003). Kuitenkaan kattavaa tutkimustietoa suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla ei ole tehty johtuen lähinnä puutteellisista tilastoista (Garam 2003; Alanen 2006). Vähäinen tutkimustieto liittyy kohderyhmän tavoittamisen vaikeuteen: kun tutkinto-opiskelijat pyrkivät itsenäisesti opiskelemaan ulkomaiseen korkeakouluun, he eivät tilastoidu mihinkään muualle kuin Kelan opintotukitilastoihin ja sinnekin vain siinä tapauksessa, jos he nostavat opintotukea. Vuonna 2014 jopa yli 7500 suomalaista opiskeli kokonaista ulkomaista tutkintoa, mikä vastaa keskikokoisen suomalaisen korkeakoulun opiskelijoiden lukumäärää. Kyseessä on siis merkittävän kokoinen opiskelijajoukko, ja määrään uskotaan olevan vielä olemassa olevia tilastoja reilusti suurempi (Kela 2014/2015a; Alanen 2006.)

Tällainen pitkälti tutkimaton suuri opiskelijajoukko herättää paljon kysymyksiä. Keitä nämä suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla ovat? Miksi he menevät ulkomaille suorittamaan korkeakoulututkintoa? Palaavatko ulkomaisen tutkinnon suorittaneet opiskelijat takaisin Suomeen? Miksi ulkomaisen, usein maksullisen, tutkinnon suorittaminen on vuosi vuodelta suosittumpaa, vaikka Suomessa tutkinnon suorittaminen on opiskelijalle ilmaista? Tutkimuksessa pyritään hahmottamaan suomalaisten motiiveja lähteä ulkomaille Eurooppaan suorittamaan korkeakoulututkintoa, vaikka Suomessa on suoritettuna jo yksi joko ammattikorkeakoulututkinto tai kandidaatin tutkinto. Kiinnostuksen kohteena ovat kauppatieteellisen tai yhteiskuntatieteellisen maisterin tutkinnon ulkomailla hiljattain suorittaneet tai suorittavat suomalaiset, sillä nämä ovat yleisimpiä tutkintoja, joita suomalaiset suorittavat ulkomailla (Kela 2014/2015b). Lisäksi tavoitteena on selvittää millaisia opiskelukokemuksia suomalaisilla tutkinto-opiskelijoilla on ulkomailla ja heidän käsityksiään hyvistä ja huonoista puolista tutkinto-opiskelusta ulkomailla.

Ensimmäisessä luvussa johdetaan lukijan aiheeseen esittelemällä lyhyesti korkeakoulujen kansainvälistymiseen liittyviä taustoja ja koulutuspoliittisia kehityssuuntia Euroopassa. Kappaleen lopussa sivutaan myös monitulkintaista kansainvälisyys-käsitettä korkeakoulutuksen kentällä. Toisessa luvussa paneudutaan tarkemmin korkeakoulujen kansainväliseen liikkuvuuteen ja siihen vaikuttaviin kansainvälisiin sekä kansallisiin vaikuttimiin. Lopuksi eritellään tarkemmin vaihto-opiskelua

ja tutkinto-opiskelua ulkomailla, jotka molemmat osaltaan muodostavat korkeakoulujen kansainvälisen liikkuvuuden kenttää, mutta ovat ilmiöinä melko erilaisia. Kolmannessa luvussa tehdään katsaus aikaisempiin tutkimuksiin tutkinto-opiskelusta ulkomailla. Luvun merkittävin anti tämän tutkimuksen kannalta on suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ja heidän motiiveistaan tehty kappale, joka perustuu lähinnä Garamin (2003) tutkimukseen. Oleellinen on myös luvun viimeinen kappale, jossa käsitellään opiskelijoiden opiskelukokemuksia ja kansallista identiteettiä ulkomailla.

Neljännessä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutusta tutkimuskysymyksistä tutkimusaineiston analyysiin. Tutkimus toteutetaan teemahaastattelulla fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen. Analyysissa käytetään konkreettisenä metodina ja käytännöllisenä apuvälineenä aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka yhdistyy laajemmin fenomenografiseen lähestymistapaan. Viidennessä luvussa syvennytään tutkimustuloksiin, joissa eritellään tarkemmin motiiveja ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen, tutkittavien opiskelukokemuksia ja heidän käsityksiään hyvistä ja huonoista puolista ulkomaisen tutkinnon suorittamisessa. Luvussa 5.2 on esitetty visuaalinen käsitysten kategoriajärjestelmä, josta näkyy tulosten lisäksi niiden hierarkkiset suhteet. Kuudennessa kappaleessa päästään käsiksi tuloksiin pohjautuneisiin johtopäätöksiin ja toisaalta arvioidaan tulosten luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi lopuksi pohditaan tulosten merkitystä kolmen eri näkökulman kautta ja esitetään korkeakouluille tutkittavien kertomia ideoita korkeakoulupolitiikkaan ja kansainvälisyyteen liittyen.

Alanen (2006) kirjoittaa, että erilaisten arvioiden mukaan suomalaisia opiskelee korkeakoulutason tutkintoa yhä kasvava joukko, reilusti yli 10 000, ja pääosin he eivät saa Kelan tukea opintoihinsa eikä ole olemassa tutkittua tietoa heidän lähtönsä tai paluunsa syistä (vrt. Garam 2003, 11.) Alanen (2006) kirjoittaa opiskelijoiden määrän olevan ”sen verran suuri, että heistä olisi syytä pyrkiä tekemään syvällisempi analyysi arvailujen sijaan”, sillä hän uskoo, että näillä opiskelijoilla voi olla tärkeä rooli globalisoitumisen edetessä. Tartun tässä pro gradu- tutkielmassa haasteeseen ja pyrin tuomaan yhden tieteellisen näkökulman tähän lähes tutkimattomaan ilmiöön, suomalaisten tutkinto-opiskeluun ulkomailla. Tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tätä kokonaisvaltaisesti tutkimatonta ja kasvavaa ilmiötä, antaa ääni sen kohteille ja toisaalta tuoda lisää näkökulmia sekä ideoita korkeakoulupoliittiseen kansainvälisyyskeskusteluun.

# 1 KORKEAKOULUJEN KANSAINVÄLISTYMINEN

Tässä luvussa esittelen lyhyesti korkeakoulujen kansainvälistymiseen liittyviä taustoja ja koulutuspoliittisia kehityssuuntia Euroopassa. Kappaleen lopussa sivuan myös monitulkintaista kansainvälisyys-käsitettä korkeakoulutuksen kentällä. Lopuksi kerron lyhyesti korkeakoulujen kansainvälisyystutkimuksen tilasta Suomessa.

Kansainvälistyminen ja kansainvälisyys ovat muodostuneet korkeakoulupolitiikassa paljon käytyiksi muotisanoiksi, joihin on kiinnitetty kasvavissa määrin huomiota 1980-luvun lopulta lähtien. Yliopistot olivat ensimmäisenä kansainvälistymispyrkimysten edistämässä mukana, kun taas ammattikorkeakouluihin kansainvälisyys on kuulunut luontevammin jo perustamisestaan lähtien (Arhinmäki 2003, 3; Nokkala 2007, 28; Garam 2012). Toisaalta historiallisesti katsoen kansainvälinen liikkuvuus on ollut osa yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden koulutusta jo 1300-luvulta lähtien ja kansainväliset tiedeyhteisötkin muodostuivat jo 1600- ja 1700-luvuilla. Yliopistojen kansainvälistymisellä on siis historiaa tarkastellen pitkät perinteet (Sallinen 2003, 9). Tänä päivänä, hitaasta kehityksestään huolimatta, koulutuksen kansainvälistyminen on yksi suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisimpiä painopisteitä sekä kansainvälistä yhteistyötä ja korkeakoulutuksen kansainvälistämistä pidetään tärkeänä (Nokkala 2007, 26).

Kansainvälistämisen tarpeelle on nähty kolmenlaisia perusteita, jotka liittyvät työvoiman osaamiseen, kulttuuriseen ymmärrykseen sekä koulutuksen laatuun. On siis esitetty, että suomalaiset ja eurooppalaiset työmarkkinat tarvitsevat kansainvälisiä taitoja omaavia, kielitaitoisia työntekijöitä. Lisäksi kansainvälistymistä pidetään tärkeänä, jotta erilaisia kulttuureja opitaan ymmärtämään ja eri kansallisuuksia edustavien ihmisten kanssa tekemään yhteistyötä. Viimeisimpänä kansainvälistäminen korostuu koulutuksen laadun kontekstissa, sillä ajatellaan, että uusien tutkimustietojen ja parhaat opetusmenetelmät vaativat kansainvälisiä kontakteja. Koulutusjärjestelmään kohdistuvat suoraan tai epäsuorasti tällaiset taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset paineet, joten siksi koulutuspolitiikka on merkittävässä roolissa kansainvälistymispyrkimyksissä (Ollikainen & Honkanen 1996, 9-10.)

Taloudellisen yhteistyön, kasvun sekä innovaatiopolitiikan tavoitteiden lisäksi (European Commission 2010) kansainvälistymisellä on pyritty edistämään myös eurooppalaista ulottuvuutta (European dimension) koulutuspolitiikassa. Tavoitteena on ”vahvistaa eurooppalaista identiteettiä tai kansallisuutta, kasvattaa tietoisuutta yhteisistä sosiaalipoliittisista aiheista ja lisätä tietoa historiallisista ja kulttuurista puolista Euroopasta osana Euroopan unionia” (Papatsiba 2006, 101). Sallisen (2003, 19) mukaan maailmassa on tällä hetkellä karkeasti kaksi lähestymistapaa suhtautua koulutukseen: kulttuurinen ja kaupallinen. Euroopassa kulttuurista lähestymistapaa korkeakoulutukseen pidetään tärkeänä niin kansainvälisessä liikkuvuudessa kuin muutenkin, ja koulutukseen on suhtauduttu enemmän perusoikeutena kuin kauppatavarana (vrt. Antikainen & Rinne 2012). Toisaalta Sallinen (2003, 7) myös huomauttaa, että viimeaikainen keskustelu kansainvälisyydestä painottaa taloudellisia argumentteja unohtaen tärkeät sosio-kulttuuriset arvot kuten yhteiskunnallinen vakauden, ihmillisen hyvinvoinnin ja sivistyksen. 2000-luvun alusta lähtien, Lissabonin prosessin myötä, Euroopan unionin korkeakoulupolitiikka onkin voimakkaasti keskittynyt kilpailukykyyn, tehokkuuteen, työllistävyyteen ja laatuun suunnattuihin toimiin ja korostanut korkeakoulutuksen kansainvälistymistä markkinanäkökulmasta (Nokkala 2007, 28-29; Antikainen & Rinne 2012, 469; vrt. Teichler 2003, 37-38.)

Toisaalta korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen liittyvät käsitteet voidaan nekin ymmärtää eri tavoin eikä niille ole muodostunut yhteistä teoreettista pohjaa (Knight 2004, 5-6; de Wit 2002). Muutamit tutkijat ovat paneutuneet korkeakoulun kansainvälistymisen terminologiaan ja rakentaneet niiden pohjalta malleja käsitteille (ks. esim. Söderqvist 2001, 48). Knight (1994, 7) määrittelee kansainvälistymisen (internationalization) ”prosessiksi, jossa kansainväliset tai kulttuurien väliset ulottuvuudet yhdistyvät opetukseen, tutkimukseen tai muihin koulutuksen palvelutoimintoihin.” Laajemman määritelmän kansainvälistymiselle tarjoaa van der Wende (2001, 253), joka painottaa korkeakoulujen panosta vastata paremmin globaalien yhteiskuntien, talouden ja työmarkkinoiden vaatimuksiin ja muutoksiin kansainvälistymällä. Myöhemmin myös Knight (2004, 11) täydentää kansainvälistymisen määritelmäänsä lisäämällä siihen globaalin ulottuvuuden ja korostamalla koulutuksen tarkoitusta, toimintoja ja koulutustarjontaa kansainvälistymisprosessissa. Söderqvist (2002, 29) taas näkee kansainvälistymisen muutosprosessina kansallisesta kansainväliseen instituutioon, joka näkyy korkeakoulun hallinnossa kokonaisvaltaisesti. Tämän taas tulee johtaa opetuksen laadun ja oppimistulosten paranemiseen sekä haluttujen kompetenssien saavuttamiseen.



Kansainvälistyminen ja kansainvälisyys näkyvät siis korkeakouluissa monella tasolla, hallinnollisista toimenpidekokonaisuuksista opiskelijoiden ja henkilökunnan arkeen asti. Ne ovat myös jatkuvassa muutoksessa, kansainvälisten ja kansallisten poliittisten toimenpiteiden aaltoliikkeen alla. Kuitenkaan kansainvälisyydestä koulutuksessa ei ole juurikaan Suomessa tehty akateemista tutkimusta, joka pureutuisi kriittisesti kansainvälisyyden ja koulutuksen suhteeseen, kansainvälisyyden perusluonteeseen sekä sen syihin ja seurauksiin. Lisäksi yhteisesti ymmärretyt tieteelliset käsitteet korkeakoulujen kansainvälisyystutkimuksessa ovat teoreettisesti melko hataralla pohjalla (ks. Knight 2004; de Witt 2002; van der Wende 2001.) Kansainvälisyys-käsitettä korkeakoulutuksessa käytetään eri tavoin ja omien intressien mukaisesti, jolloin sitä on mahdotonta käyttää systemaattisesti korkeakoulutuksen arviointiin ja kehittämiseen (de Wit 2002, 114). Kokonaisuudessaankin tietoa koulutuksen kansainvälisyydestä on olemassa vähän ja hajanaisesti, Suomessa lähinnä yksittäisten selvitysten tai pro gradu- tutkielmien muodossa. Lisäksi usein opiskelijan näkökulma kansainvälisyyteen jää hyvin vähälle huomiolle (Ollikainen & Honkanen 1996, 11; Taajamo 1999, 14-16; Garam 2003, 4.) Tässä tutkimuksessa onkin tarkoitus tuoda uusia näkökulmia ajankohtaiseen keskusteluun korkeakoulujen kansainvälistymisestä ja kansainvälisestä liikkuvuudesta suomalais-ten ulkomailla tutkintonsa suorittaneiden henkilöiden perspektiivistä.

# 2 KORKEAKOULUT JA KANSAINVÄLINEN LIKKUVUUS

Opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta ymmärtääkseen on perehdyttävä sekä suomalaiseseen korkeakoulupolitiikkaan tarkemmin sekä lisäksi myös sen globaaleihin yhteyksiin ja niiden aiheuttamiin vaikutuksiin yliopistojen kansainvälisyyspolitiikassa. Kansallista koulutuspolitiikkaa tehdään yhä kansainvälistyvämmässä ympäristössä ja usein kansainvälisten järjestöjen aktivoimana ja ohjaamana. Seuraavissa luvuissa perehdyn niin kansainvälisiin kuin kansallisiin vaikuttimiin korkeakoulujen kansainvälisen liikkuvuuden taustalla. Lopuksi erittelen tarkemmin vaihto-opiskelua ja tutkinto-opiskelua ulkomailla, jotka molemmat osaltaan muodostavat korkeakoulujen kansainvälisen liikkuvuuden kenttää.

## 2.1 Kansainväliset vaikuttimet liikkuvuuteen

Euroopan yhentyminen ja Euroopan unionin muodostuminen ovat olleet ”kansainvälistymisboomin” tärkeimmät moottorit koulutuspolitiikassa (Ollikainen & Honkanen 1996, 10; vrt. Antikainen & Rinne 2012, 450). Kansainvälisistä vaikuttimista Euroopan unionin lisäksi muun muassa Pohjoismaat ja erityisesti OECD ovat olleet merkityksellisiä ja ohjanneet vahvasti suomalaista korkeakoulun kehittymistä hallitsemalla taloudellisen ja kulttuurisen globalisaation vaikutuksia (Antikainen & Rinne 2012, 448). Söderqvist (2001, 42) nostaa kansainvälistyvän koulutuksen taustavaikuttimiksi pyrkimykset kulttuuriseen ymmärrykseen ja rauhaan, ja Unescon asiakirjoissa painotetaan näitä teemoja. Myös Kansainvälinen valuuttarahasto (IMF), Maailman kauppajärjestö (WTO), Maailmanpankki ja lukuisat muut kansainväliset organisaatiot suuntaavat omilla toimillaan koulutuspolitiikan alaista kansainvälistä talous- ja yhteiskuntapoliittista keskustelua. Nämä järjestöt eivät ole tavoitteiltaan tai teemoiltaan yhtenäinen ryhmä, vaan niillä on usein toisistaan paljonkin eroavia tavoitteita ja toimintatapoja (Antikainen & Rinne 2012; Nokkala 2007, 39.)

Pohjoismaat pitivät aikaisemmin tiiviimmin yhtä koulutuksen kansainvälisyyteen liittyvissä kysymyksissä ja Pohjoismaiden neuvosto on ollut virallisen pohjoismaisen yhteistyön parlamentaarinen elin, jonka vaikutus koulutuspoliittisen yhteistyön suhteen oli merkittävä 1960-luvulta 1990-luvulle. Kuitenkaan Antikaisen ja Rinteen (2012, 450) mukaan ”mikään muu kansainvälinen orga-

nisaatio ei ole vaikuttanut läntisten teollisuusmaiden koulutuspolitiikkaan siinä määrin kuin OECD”, joka sijoitetaan Maailmanpankin edustaman ”kovan linjan” ja Unescon edustaman ”pehmeän linjan” korkeakoulupolitiikan välimaastoon. OECD:n analyyssejä pidetään arvokkaina ja kattavina apuina koulutuspoliittisille päätöksenteolle varsinkin silloin, kun oman maan tilannetta suhteutetaan muihin jäsenmaihiin. OECD on siinä mielessä erilainen ylikansallinen järjestö, että sen ohjausvalta perustuu tiedonhallintaan eikä se tee sitovia koulutuspoliittisia suosituksia tai päätöksiä. OECD:n keskeiset koulutustutkimukset liittyvät laadun tarkkailuun ja koulutuksen arviointitutkimuksiin (Mt. 450-452.)

1990-luku oli Euroopassa korkeakoulujen kansainvälistymisessä vahvasti opiskelijavaihdon vuosikymmen. Opiskelijavaihdolle asetettiin kansalliset tavoitteet, siitä tuli osa korkeakoulujen tuloksellisuuskriteeristöä ja korkeakouluihin kehitettiin opiskelijavaihtoa tukevia hallinnollisia rakenteita (mm. Garam 2003). 1990-luvulla unionin koulutuspoliittinen toiminta painottui siis vahvasti koulutus- ja liikkuvuusohjelmien kehittämiseen ja laajentamiseen (Antikainen & Rinne 2012, 459). 1990-lukua voitaisiin kutsua korkeakoulujen kansainvälistymisen ensimmäiseksi vuosikymmeneksi, sillä tällä ajalla luotiin toiminnalle pohja ja perusteet. Euroopan unionin koulutusohjelmiin ja verkostoihin osallistuminen laittoivat korkeakoulujen kansainvälistymisen käyntiin (Aalto 2003, 8.)

Bolognan prosessi sai alkunsa 1990-luvun loppupuolella, ja sillä oli suuri konkreettinen tavoite yhteisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen synnyttämiseksi vuoteen 2010 mennessä. Tavoitteena oli lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna ja siihen pyrittiin yhdenmukaistamalla jäsenmaiden tutkintorakenteita, koulutuksen laatua ja opintojen mitoitusjärjestelmiä. Bolognan prosessia seurasi Lissabonin strategia, joka merkitsi ”uuden ajan alkua unionin koulutuspolitiikassa” pyrkien tekemään Euroopan unionista maailman kilpailukykyisimmän tietoon perustuvan talouden vuoteen 2010 mennessä parantamalla laatua, tehokkuutta, osallistuvuutta ja työllistyvyyttä (Nokkala 2007, 28). Tällöin pantiin alulle Koulutus 2010 (Education and Training 2010) -ohjelma. Antikaisen ja Rinteen (2012, 459) mukaan ohjelman hyväksyminen tarkoitti unionin muuttumista ”eurooppalaisesta koulutusyhteistyön tuki- jasta sen ylikansalliseksi koordinoijaksi”.

## 2.2 Kansalliset vaikuttimet liikkuvuuteen

Historiallisesti tarkasteluna kansallisvaltioiden kehityksen myötä korkeakoulutus muuttui Pohjoismaissa, niin Suomessakin, kansalliseksi intressiksi 1800-luvulla ja kansainvälinen liikkuvuus korkeakouluissa lähti seuraavan kerran kunnolla käyntiin vasta toisen maailmansodan jälkeen (Sallinen 2003, 10). Kun nykyhetkessä korkeakoulutuksen kehitystä tarkastellaan kansainvälisellä ja kansallisen tasolla, voidaan niissä molemmissa huomata merkittäviä yhteneväisyyksiä kuten kilpailukykyiseen kasvuun pyrkiminen ja uuden julkisjohtamisen vaateet korkeakoulun hallinnossa (Nokkala 2007, 39; Antikainen & Rinne 2012, 469). Globaalissa maailmassa kansallisvaltioiden kyky säädellä omaa ympäristöään heikkenee ja kansainväliset vaikutteet määrittelevät yhä enemmän myös kansallista koulutuspolitiikkaa (esim. Sallinen 2003; Kallo 2009). Ahola ja Mesikämmen (2003, 60-61) tuovat elävästi esille harmonisointipaineet integroituvassa Euroopassa ja katsovat unionin jopa harjoittavan aktiivista koulutuspolitiikkaa, jossa kansallinen koulutuspolitiikka jää kansainvälisten, yhdenmukaistuvien koulutusmarkkinoiden alle (ks. myös Ollikainen 2000, 36; vrt. van der Wende 2001, 254). Yhtäältä voidaan ajatella myös niin, että kansainvälistyminen aukaisee uusia kehitysnäkymiä kansallisille tieteille ja auttaa niiden tunnettuuden lisäämistä (Sallinen 2003, 6-9.)

Suomen koulutuspolitiikassa 90-luku, tuo kansainvälisen liikkuvuuden teemavuosikymmen, näyttäytyi lisääntyneenä kiinnostuksena EU:n liikkuvuusohjelmiin. Toisaalta Suomen vuoden 1993 ankara lama hidasti hieman kansainvälistymispyrkimyksiä yliopistojen määrärahojen leikkauksien takia. Kuitenkin hitaasti kansainvälistyminen tunkeutui korkeakoulupolitiikan jokaisen kulmaukseen ja erityisesti kansainvälinen liikkuvuus otti tuulta purjeisiinsa. Suomessa asetettiin esimerkiksi tavoite, että 90-luvun loppuun mennessä 5000 yliopisto-opiskelijan ja 8000 ammattikorkeakouluopiskelijan sekä toisen asteen opiskelijoiden tulisi opiskella ainakin yksi lukukausi ulkomaisessa opinahjossa. Kokonaisuudessaan kansainvälistyminen alettiin nähdä koulutuksen laadun parantajana, joka taas parantaisi Suomen mainetta kansainvälisten tutkijoiden ja opiskelijoiden silmissä. Lisäksi korkeakoulujen kansainvälistymisen uskottiin edesauttavan myös kansallisten tavoitteiden toteutumista, kuten kansallisen innovaatiojärjestelmän kehittämistä (Nokkala 2007, 26-27.)

Lähestyttäessä 2000-lukua myös Suomen korkeakoulujen kansainvälistämispolitiikkaa ohjasivat kilpailukykyyn, tehokkuuteen, työllistävyyteen ja laatuun suunnatut toimet. Näihin vaikuttivat Euroopan unionin merkittävät koulutuspoliittiset muutokset, kuten Bolognan prosessi ja Koulutus 2010-ohjelma. Toisaalta Suomen tavoitteena oli se, että jäsenmaiden koulutuspolitiikkaa ei tulisi

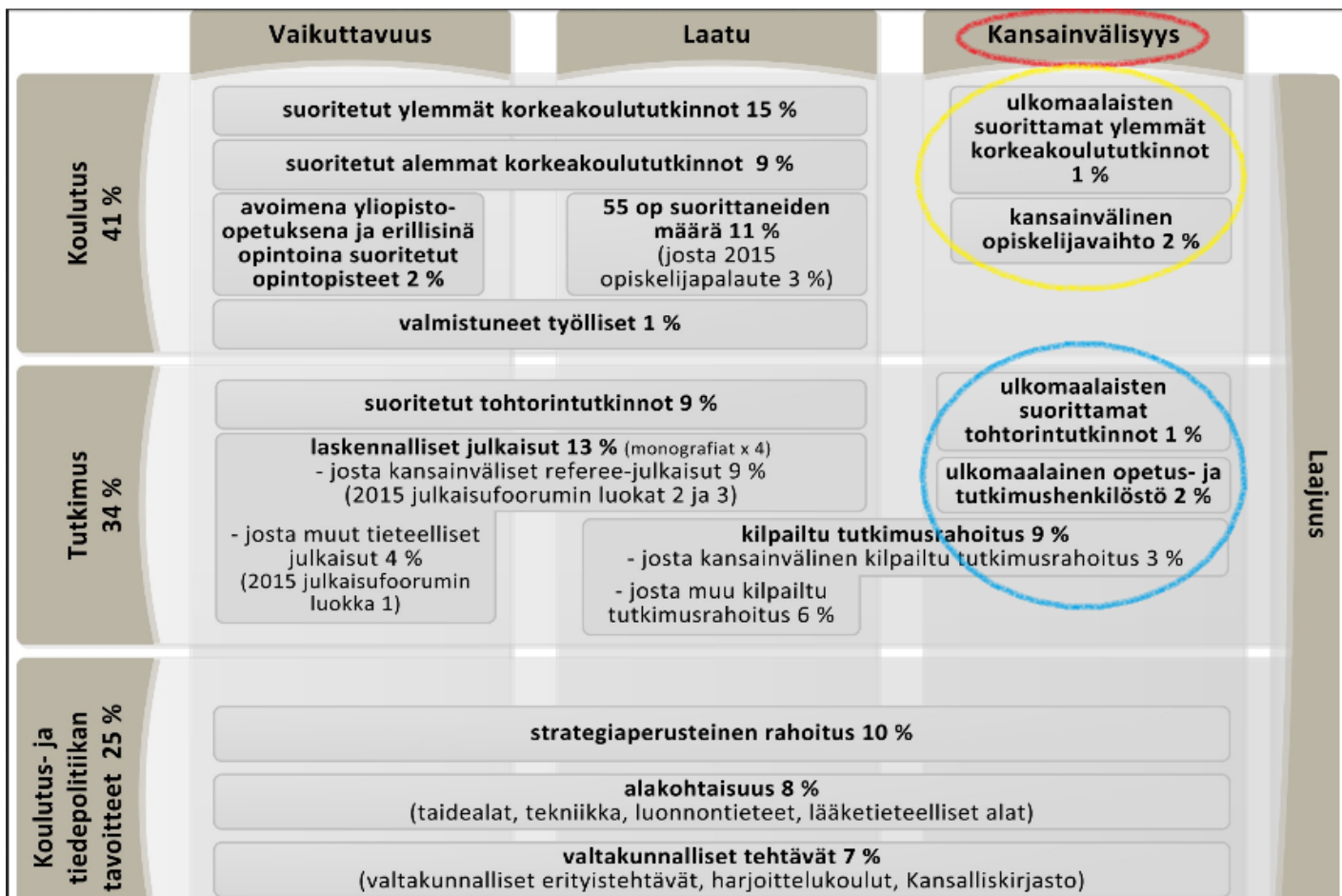
siirtää Euroopan unionin rakenteisiin vaan lisätä avoimuutta, läpinäkyvyyttä ja yhteistyötä jäsenmaiden välillä (Nokkala 2007, 28; Ollikainen 2000, 34-37.). Kokonaisuudessaan kuitenkin yhtä lailla Suomessa tutkintorakenteita ja opintojen mitoitusjärjestelmiä yhdenmukaistettiin, laadunarviointia pyrittiin uudistamaan ja tavoitteena oli luoda yhtenäinen, liikkuva eurooppalainen korkeakoulualue (Antikainen & Rinne 2012, 458-461).

Kansallisella tasolla korkeakoulujen nykyistä kansainvälistymistilannetta voidaan tarkastella lähemmin esimerkiksi erilaisia koulutuspoliittisia mietintöjä, työryhmien muistioita ja korkeakouluneuvostojen julkaisuja tutkimalla (ks. Ollikainen & Honkanen 1996, 81). Tässä otan katsauksen kansalliseen korkeakoulupolitiikkaan korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian 2009-2015 valossa. Siinä kansainvälistymiselle on asetettu viisi tavoitetta: aidosti kansainvälinen korkeakoulu-yhteistyö, laadun ja vetovoiman lisääminen, osaamisen vienti, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja globaali vastuu. Strategian mukaan ”korkeakoulujen kansainvälistyminen edistää ympäröivän yhteiskunnan ja elinkeinoelämän monipuolistumista, kansainvälistä verkostoitumista, kilpailu- ja innovaatio kykyä sekä kansalaisten hyvinvointia, osaamista ja sivistystä” (OPM 2009, 9.) Kokonaisuudessaan Suomen korkeakoulut ja tutkimus ovatkin kansainvälistyneet ajan myötä runsaasti: korkeakoulujen pohjoismainen yhteistyö on kohtuullisen tiivistä, esimerkiksi ulkomaisien tieteellistä jatkotutkintoa suorittavien määrä on kasvanut huomasti ja korkeakouluissa on lisätty tutkintoon johtavaa englanninkielisen opetuksen määrää ja vaihto-opiskelijoiden määrä on kymmenen vuoden aikana nelinkertaistunut (OPM 2009, 12-14). Vaikka vaihto-opiskelu kokonaisuudessaan on lisääntynyt, kansainvälistä korkeakoulutusta Euroopassa tutkivan yhdistyksen EAIE:n (European Association for International Education) mukaan Suomessa korkeakoulutuksen kansainvälisten asioiden kanssa työskentelevät työntekijät kokevat kotimaisten opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden lisäämisen suurimmaksi haasteeksi päivittäisessä työssään (EAIE 2014). Lisäksi uusimmista tilastoista käy ilmi, että suomalaisten vaihto-opiskelun määrä ei ole enää noussussa vaan pysyy paikallaan (CIMO 2015).

Kansainvälistymisstrategian mukaan kilpailijoihin verrattuna Suomen heikkoutena on myös vähäinen kansainvälisyys ja kansainvälistymiskehitys nähdään globalisaation kehitykseen verrattuna hitaana tai jopa pysähtyneenä (OPM 2009). Lisäksi puhutaan aivovuoto-ilmioistä, eli Suomesta muuttaa enemmän ulkomaille korkeasti koulutettuja kuin heitä muuttaa ulkomailta Suomeen. Tässä suhteessa Suomi kuuluu OECD-maiden vähemmistöön. Myös korkeakoulujen henkilökunnassa on vähän ulkomaisia tutkijoita ja kansainvälisesti kokeneita opettajia sekä opiskelijoiden kiinnostus suorittaa opintoja ulkomailta on vähenemässä. Lisäksi maahanmuuttajat suorittavat verrattain

vähän korkeakoulututkintoja Suomessa ja maahanmuuttajien työttömyysaste on isompi kuin kantaväestön. Strategian mukaan myöskään osaamisen vientiä tai korkeakoulujen pääsyä koulutusmarkkinoille ei ole osattu hyödyntää (OPM 2009, 14-15.)

Kun puhutaan kansainvälistymisestä kansallisella tasolla, on myös perusteltua lyhyesti mainita korkeakoulujen rahoitukseen liittyviä seikkoja kansainvälistymisen taustalla. Tässä tutkimuksessa kiinnostus on lähinnä tutkinto-opiskelussa yliopistossa, joten tarkastelun kohteena on kansallinen yliopistojen rahoitusmalli eikä ammattikorkeakoulujen rahoitusmallia ole tarkasteltu. Vuodesta 2013 voimassa ollut yliopistojen rahoitusmalli korostaa entiseen rahoitusmalliin verrattuna enemmän laatua, tuloksellisuutta ja kansainvälistymisen tärkeyttä. Tarkoituksena on lisätä opiskelijaliikkuvuutta ja kannustaa kansainvälisen korkeakouluuyhteisön rakentumista.



Kuvio 1 Yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2013 alkaen.

Rahoitusmallilla pyritään osaltaan kannustamaan yliopistojen työtä kansainvälistymisen vahvistamiseksi numeerisin mittarein. Koulutusosiossa kansainvälistymisen rahoitustekijöinä ovat yliopistosta lähtevien ja yliopistoon saapuvien kansainvälisten opiskelijavaihtojen määrä (2 %) sekä ul-

komaalaisten yliopistossa suorittamien ylempien (maisterin) tutkintojen määrä (1 %). Rahoitusmallin mukaan tällaisilla rahoituskriteereillä kannustetaan yliopistoja tutkimustoiminnan kuten tutkimushenkilöstön, tutkijankoulutuksen ja tutkijanuran kehittämiseen, tutkimustoiminnan edellyttämän infrastruktuurin vahvistamiseen ja kansainvälistymiseen. Tutkimusosio kattaa tutkimuksen EU-puiteohjelmat, kansainväliset säätiöt ja rahastot sekä muun kilpaillun kansainvälisen rahoituksen (OPM 2009). Opiskelijavaihtojen osalta on katsottu tarkoituksenmukaiseksi huomioida vain pitkät, kolme kuukautta tai enemmän kestävät vaihdot. Ne ovat strategian mukaan vaikuttavuudeltaan riittäviä ja niihin on luotettava tietopohja. Koulutusosiossa huomioidaan erikseen rahoitustekijänä vain ylemmät korkeakoulututkinnot, mikä tarkoittaa sitä, että ulkomaiset tutkinto-opiskelijat Suomessa ovat lähinnä maisterin tutkintoa opiskelevia henkilöitä.

### **2.3 Vaihto-opiskelu ja tutkinto-opiskelu ulkomaisissa yliopistoissa**

Korkeakoulujen kansainvälistymisessä yksi keskeisimmistä tekijöistä on opiskelijoiden liikkuvuus, jolla tarkoitetaan useimmiten vaihto-opiskelua eli osan tutkinnosta, kuten yksittäisien kurssien tai opintokokonaisuuksien suorittamista ulkomaisessa korkeakoulussa. Kansainväliseen liikkuvuuteen kuuluu kuitenkin myös kokonaisen tutkinnon suorittaminen eli tutkinto-opiskelu ulkomailla. Tutkinto-opiskeluun ulkomailla on kuitenkin kiinnitetty vähemmän huomiota, sillä sen tilastoiminen ja tutkimuksen tekeminen on haastavampaa.

Kansainvälisen liikkuvuuden muotoja on siis olemassa kolme: yleisin niistä on liikkuvuus jonkin ohjelman (esimerkiksi Erasmus-ohjelma) kautta, kuten jo mainittu vaihto-opiskelu tai kansainvälinen harjoittelu. Toisena on liikkuvuus korkeakoulujen välisten sopimusten perusteella, joihin on myös mahdollista tehdä vaihto-opiskelujakso tai kansainvälinen harjoittelu. Näihin kahteen liikkuvuuden muotoon – vaihto-ohjelmien tai korkeakoulujen kahdenvälisten sopimusten kautta toteutettuun liikkuvuuteen – saa apurahan (Kurki 2015). Kuitenkin kolmanneksi opiskelijat liikkuvat paljon myös omien järjestelyjen tai rahoituksen tuloksena (Garam 2013, 3.) Useimmiten omiin järjestelyihin perustuvaa kansainvälistä liikkuvuutta on ulkomailla tapahtuva kokonaisen tutkinnon opiskelu, mikä on tämän tutkimuksen pääkiinnostuksen kohteena. Tämän tutkimuksen kohderyhmän tutkiminen on haastavaa, sillä kaikki kokonaista ulkomailla tutkintoa opiskelevat opiskelijat eivät tilastoidu Suomessa mihinkään rekistereihin, eivät edes opintotukirekisteriin.

Opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta tilastoivat monet eri tahot. Ammattiin opiskelevien ja korkeakouluopiskelijoiden ulkomaanjaksoja (esimerkiksi kansainväliset vaihdot ja harjoittelut)

tilastoivat kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO, mutta tutkinto-opiskelijoiden liikkuvuuteen liittyviä tilastoja on saatavilla Kelasta ja Tilastokeskukselta. Tarkemmin sanottuna Kelalla on tilastot niistä suomalaisista tutkinto-opiskelijoista, jotka saavat opintotukea ulkomaille ja Tilastokeskuksella on erilaisia aineistoja ja tilastoja ulkomaalaisista tutkinto-opiskelijoista Suomessa. Ulkomaalaisista tutkinto-opiskelijoista Suomessa onkin olemassa huomattavasti enemmän tutkimustietoa (esim. Shumilova, Cai & Pekkola 2012; Niemelä 2008; SAMOK 2008; Taajamo 2005; Aalto 2003) kuin suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla vaillinnaisista tilastotiedoista johtuen (Garam 2003, 4).

On huomionarvoista painottaa, että tutkinto-opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden lähteminen ovat ilmiöinä hyvin erilaisia ja usein motiivit ulkomaille lähtemiseen ovat näillä kahden ryhmän välillä toisistaan eroavia. Vaihto-opiskelu perustuu pääasiassa korkeakoulujen välisiin vaihtosopimuksiin ja tapahtuu niissä maissa, missä korkeakoulut tekevät yhteistyötä. Tutkinto-opiskelu taas liittyy globaaleihin koulutusmarkkinoihin, kuten esimerkiksi parempiin mahdollisuuksiin päästä sisään korkeakouluun ulkomailla tai korkeakoulun kansainväliseen maineeseen (Garam & Korkiala 2013.) Vaihto-opiskeluun lähdetään hakemaan ennemminkin kokemuksia ja kielitaitoa, ei niinkään opintosuorituksia (esim. CIMO yms. 2013; Garam 2000; Taajamo 1999; Forsström 2000). Ulkomaille kokonaista tutkintoa suorittamaan taas lähdetään pääasiallisesti opiskelullisista syistä ja ammattiin liittyvien preferenssien takia (Garam 2003). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan suomalaisten korkeakoulutason *tutkinto-opiskelusta* ulkomailla ja siihen liittyvistä motiiveista sekä kokemuksista.



## 3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA TUTKINTO- OPISKELUSTA ULKOMAILLA

Tässä luvussa kerron lyhyesti kansainvälisestä liikkuvuudesta Suomesta ulkomaille, toisin sanoen siitä, missä suomalaiset ulkomaille menevät ja kuinka paljon heitä tilastojen mukaan ulkomaille opiskelee. Seuraava kappale taas koskee tämän tutkimuksen kohderyhmää eli suomalaisia *tutkinto-opiskelijoita ulkomaille* ja heihin liittyvien tilastojen ja tutkimusten puutteellisuutta. Sitten perehdytän tarkemmin siihen, miksi suomalaiset lähtevät tekemään tutkintoa ulkomaille. Viimeisessä kappaleessa teen katsauksen ulkomaille opiskelevien opiskelijoiden kokemuksiin sekä identiteettiin. Kappaleiden tiedot pohjautuvat enimmäkseen vuoden 2012-2013 tilastotietoihin (Kela). Tarkempien tietojen kohdalla viitataan Garamin ja Korkialan (2013) tarkemmin erittelemiini tietoihin suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomaille sekä Garamin (2003) tekemän lomake- ja haastattelututkimuksen tuloksiin.

### 3.1 Suomalaiset opiskelijat ulkomaille

Kansainvälistä liikkuvuutta tilastoidaan suurimmilta osin tarkasti niin Suomessa kuin koko Euroopassakin (esim. Garam 2013; Garam & Korkiala 2013; OECD 2015). Vaihto-opiskelu voi olla pitkä- tai lyhytkestoista, mutta enemmän huomiota kiinnitetään niin tilastoinnissa kuin korkeakoulujen rahoituspohjassakin pitkäkestoiseen liikkuvuuteen, joka määritellään yli kolmen kuukauden ulkomaanjaksoksi (Garam 2013; OKM 2013). Kokonaisuudessaan melko suuri lukumäärä suomalaisia opiskelijoita lähtee ulkomaille joko määräaikaikaiselle opiskelujaksolle tai suorittamaan koko tutkintoa. Kaikista korkeakouluopiskelijoista 3,3 % lähtee ulkomaanjaksolle opiskelemaan ja olemassa olevien tilastojen valossa ainakin 1,9 % suomalaista suorittaa koko tutkintoa ulkomaisessa oppilaitoksessa (Garam & Korkiala 2013, 4).

Vuonna 2012 Suomen korkeakouluista vaihto-opiskelemassa ulkomaille oli yhteensä siis yli 7383 henkilöä, joista lähes 4500 oli yliopistoista ja hieman alle 3000 ammattikorkeakouluista. Jos harjoittelut ulkomaille (2631) lasketaan mukaan, Suomen korkeakouluista ulkomaanjaksolla oli yhteensä 10 014 korkeakouluopiskelijaa (Garam 2013). Uudemmat tilastot (CIMO 2015) vuodelta 2014 näyttävät, että suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden ulkomaanjaksot ovat parissa vuodessa

kasvaneet vain vähän, sillä kokonaismäärä (10 171) on pysynyt pientä nousua lukuun ottamatta lähes samana. Toisaalta pidemmän aikavälin tarkastelussa määrien kasvua voidaan pitää ripeänä, sillä kymmenessä vuodessa ulkomaanjaksolle lähtevien korkeakouluopiskelijoiden ja ulkomailla tutkintoa suorittavien määrä on kasvanut peräti kolmanneksella. Myös jos seurataan pelkästään suomalaisten ulkomailla opiskelevien *tutkinto-opiskelijoiden* määrien kehitystä kahdenkymmenen vuoden säteellä, Kelan opintotukea saavien ulkomailla tutkintoaan opiskelevien suomalaisten määrä on kaksinkertaistunut 1980-luvulta 2000-luvun alkuun (Garam 2003, 7). Käsittelen tarkemmin koko tutkintoaan ulkomailla suorittavia suomalaisia seuraavassa kappaleessa.

Mihin maihin suomalaisten kansainvälinen liikkuvuus sitten enimmäkseen suuntautuu? Kokonaisuudessaan suomalaisten kansainvälinen liikkuvuus on korkeakoulusektorilla hyvin Eurooppakeskeistä, vaikka Aasian asema liikkuvuudessa vahvistuu koko ajan (Garam & Korkiala 2013). OECD:n vuoden 2012 tilastojen mukaan kaikista suomalaisista ulkomailla opiskelevista korkeakoulussa Englannissa on 24,8 %, Ruotsissa 23,3 %, Saksassa 8,1 %, Virossa 6,7 % ja Alankomaisissa 2,9 % (OECD 2015, 358-359). Suomalaiset naiset opiskelevat ulkomailla useammin kuin miehet, alasta riippumatta. Yliopistoista eniten ulkomaanjaksoille menevät kauppatieteen, teknillistieteen, humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen alan opiskelijat.

### **3.2 Suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla**

Tässä tutkimuksessa keskitytään suomalaisiin opiskelijoihin, jotka suorittavat kokonaisen tutkinnon ulkomailla. Käytän heistä nimitystä ”suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla”, jotta ero suomalaisiin vaihto-opiskelijoihin ulkomailla ymmärrettäisiin mahdollisimman selkeänä.

Tutkinto-opiskelu eli kokonaisen tutkinnon suorittaminen ulkomaisessa yliopistossa tapahtuu yleensä itsenäisesti oppilaitokseen hakemalla, ellei kyseessä ole yhteistutkinto (joint degree) tai kaksoistutkinto (double degree). Yhteistutkinnolla tarkoitetaan sellaista korkeakouluohjelmaa, jossa osa opinnoista suoritetaan eri maassa tai maissa olevissa korkeakouluissa ja kaikki opinnot suoritettuaan saa yhden tutkinnon. Kaksoistutkinnolla taas viitataan vastaavanlaiseen osin eri maissa suoritettavaan yhteiskoulutusohjelmaan, mutta se johtaa yhden sijasta kahteen tai useampaan tutkintoon. Yhteistutkinto-ohjelmia on suomalaisissa korkeakouluissa toistaiseksi hyvin vähän, vaikka korkeakoulut ovat ”etenevässä määrin kiinnostuneita kansainvälisenä yhteistyönä toteutettavien tutkintojen kehittämisestä” (OKM 2014, 2; CSC kooste 21.8.2015). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin puhtaasti niihin suomalaisiin korkeakouluopiskelijoihin, jotka ovat suorittaneet tut-

kintonsa ulkomailla itsenäisesti oppilaitokseen hakemalla, ilman mitään yhteistyötä tai yhteisohjelmaa suomalaisen korkeakoulun kanssa.

Kiinnostus yleisesti tutkinto-opiskelijoihin ulkomailla alkoi hieman lisääntyä vasta 2000-luvun alussa, kun silloinen opetusministeriö (nyk. opetus- ja kulttuuriministeriö) alkoi kiinnittää enemmän huomiota kansainvälisen toiminnan strategiassaan kokonaista korkeakoulututkintoa suorittaviin ulkomaisiin opiskelijoihin Suomessa. Strategian työryhmän tavoitteena oli ottaa kantaa muun muassa ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määrän lisäämiseen ja pohtia tarvetta kansainvälistymisen ja koulutusmarkkinoiden monimuotoistumisesta johtuviin uusiin laadunvarmistusjärjestelmiin (OPM 2001). Kiinnostus suomalaisiin tutkinto-opiskelijoihin ulkomailla on pysynyt tutkimuksellisesti ja hallinnollisesti kuitenkin edelleen melko vähäisenä. Toisaalta viime vuosien aikana esimerkiksi mediassa on otettu aktiivisesti esille suomalaisten lähteminen ulkomaille suorittamaan tutkintoa ja ”ulkomaanopintojen kasvava suosio on yllättänyt jopa opintotukea myöntävät viranomaiset”, sillä syytä määrän kasvuun ei tiedetä (esim. Keski-suomalainen 20.1.2016; Yle uutiset 2.3.2015; Hänninen, 5/2015 artikkeli).

Kuten jo aikaisemmin on mainittu, suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla ei ole olemassa kokonaisvaltaisia tilastoja. Kun tutkinto-opiskelijat pyrkivät itsenäisesti opiskelemaan ulkomaiseen korkeakouluun, he eivät tilastoidu mihinkään muualle kuin Kelan opintotukitilastoihin. Tämäkin vain siinä tapauksessa, mikäli he ovat suomalaisen opintotuen piirissä ja nostavat opintotukea. Oikeus opintotukeen on siinä tapauksessa, jos opinnot vastaavat tuettavia opintoja Suomessa ja henkilöllä on ollut kotikunta Suomessa vähintään kaksi vuotta alkamista edeltävien viiden vuoden aikana. Lisäksi vaaditaan, että oleskelu ulkomailla on tilapäistä (Kela 2016). Kelan tilastot suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ovat siis suuntaa antavia ja edustavat niitä opiskelijoita, joilla on vielä tuoreet yhteydet Suomeen (Garam 2003, 11.) Ne suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla, jotka eivät kuulu Kelan opintotuen piiriin, eivät tilastoidu lainkaan Suomen opintotilastoihin.

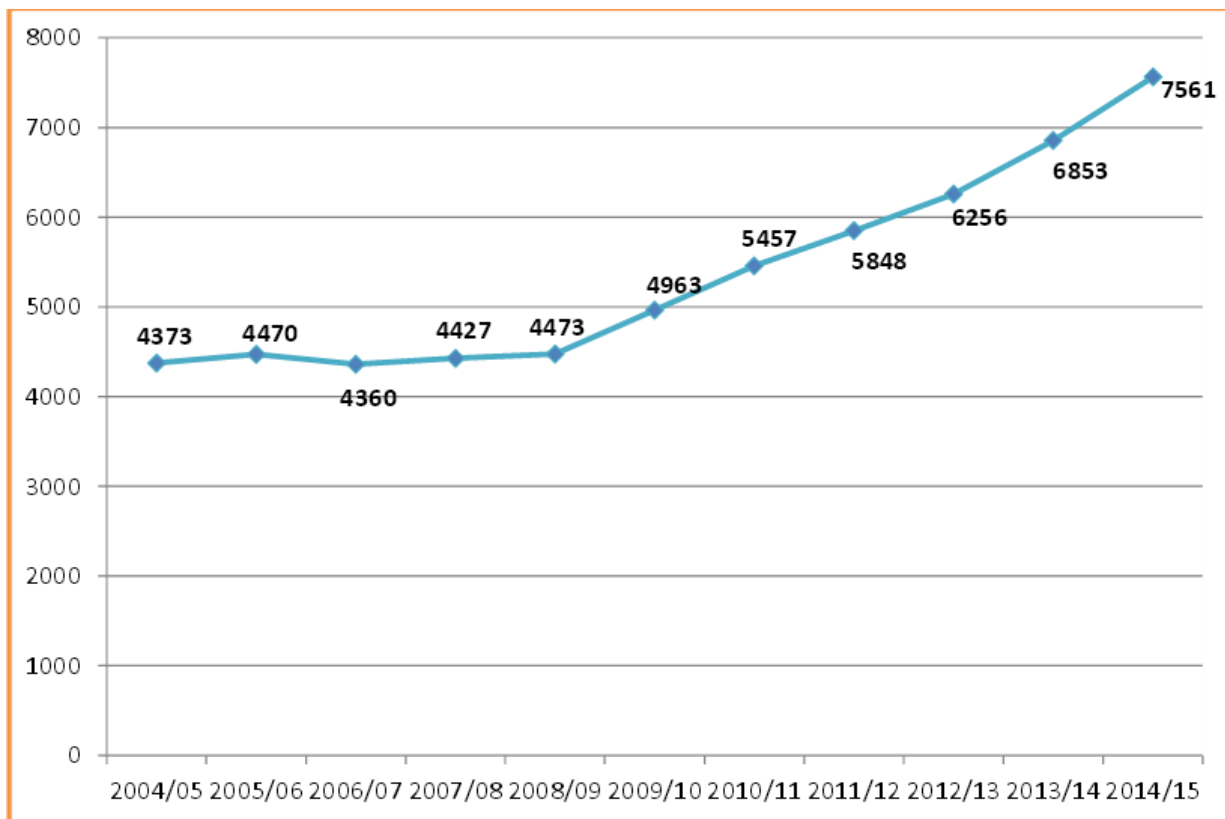
Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus (1978, 126) arvioi kolmekymmentä vuotta sitten, että todellinen tutkinto-opiskelijoiden määrä ulkomailla olisi peräti kaksin – tai kolminkertaisesti enemmän kuin opintotukea nostavien määrä. Myös Tilastokeskuksessa päädyttiin jo kymmenisen vuotta sitten erilaisten arvioiden ja laskelmien mukaan siihen johtopäätökseen, että jo vuonna 2003 ulkomaisissa korkeakouluissa tutkintoon opiskelevia suomalaisia olisi 10 400 - 10 500 eli yli puolet enemmän kuin silloisten Kelan tietojen mukaan opintotukea nostavista (Alanen 2006; vrt. Garam 2003, 11).

Tärkein tietolähde suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla Kelan tietojen lisäksi on OECD-maiden poikkileikkaustiedot ulkomaisista opiskelijoista. Esimerkiksi OECD:n (2015) tilastoista selviää kuinka monta prosenttia suomalaisista on ilmoittautunut minkäkin maan korkeakouluun opiskelemaan. Toisaalta näistä luvuista ei erotella sitä, kuinka moni on tutkinto-opiskelijana ja kuinka moni vaihto-opiskelijana kyseisissä yliopistoissa. Lisäksi kyseiset tilastotiedot kerätään kohdemaassa ilmoittautuneiden mukaan, joten tiedot kuvastavat ennemminkin ulkomailta tulevia opiskelijoita kyseisissä maissa kuin ulkomaille lähteviä opiskelijoita (OECD 2015, 352). Kokonaisten tilastoiden puuttumisesta johtuen suomalaisista tutkinto-opiskelijoista on vaikeaa tehdä tutkimusta, vaikka Alasen (2006) mukaan juuri nämä tilastoimattomat suomalaiset muodostavat suurimman osan suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla (vrt. Garam 2003, 11). Kokonaisuudessa korkeakoulututkintoa ulkomailla suorittavat ovat iso osa kansainvälistä opiskelijaliikkuvuutta ja vähintään yhtä merkittävässä osassa korkeakoulujen kansainvälistymisessä kuin vaihto-opiskelijat (Garam 2003, 4). Alanen (2006) kirjoittaaakin opiskelijoiden määrän olevan niin suuri, että heistä tulisi tehdä syvällisempiä analyysejä arvailujen sijaan.

Kuitenkin suomalaisista ulkomaisen tutkinnon opiskelijoista tehdyt tutkimukset voidaan laskea yhden käden sormilla. Vanhempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia ovat 1990-luvun alussa tehty pro gradu- tutkielma (Heinänen 1992) ja jo mainittu Keski-Suomen taloudellisen tutkimuskeskuksen tekemä selvitys (1978) useamman vuosikymmenen takaa. Kattavin tutkimuksista onkin Garamin (2003) tekemä tutkimus, jossa saatiin yli 1000 kyselylomakevastausta ja seitsemän sähköpostihaastattelua suomalaisilta tutkinto-opiskelijoilta ulkomailta. Garamin (2003) tutkimus painottuu erityisesti ulkomailla opiskelun syihin, käsityksiin työllistymisestä ja ulkomaisen tutkinnon arvosta sekä tulevaisuuden suunnitelmiin. Tutkimuksessa on myös eritelty tilastollista tietoa esimerkiksi opiskelijoiden opiskelualasta ja muista taustatiedoista. Tällaisia tarkempia ja tuoreempia tilastollisia taustatietoja suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla tarjoilee osin Garamin ja Korkialan (2013) tutkimus. Suomalaisten ulkomailla tutkintoaan opiskelevien henkilöiden taustoista ja tilastoista puhuttaessa viitataan siis useimmiten Garamin ja Korkialan (2013) tutkimukseen. Kun taas puhutaan sisällöistä, kuten motiiveista, kokemuksista ulkomailla tai käsityksistä, viitataan yleensä Garamin (2003) tutkimukseen.

Ulkomailla tutkintoaan suorittavat suomalaiset ovat Kelan tilastojen mukaan kasvaneet määrällisesti hyvin voimakkaasti viime vuosina. Kelan tietojen mukaan vuonna 2014-2015 suomalaisia tutkinto-opiskelijoita opiskeli ulkomaisissa korkeakouluissa peräti 7561 opiskelijaa, kun luku oli

kymmenisen vuotta sitten reilu 3000 opiskelijaa pienempi (ks. kuvio 2). Luku on ollut jatkuvasti voimakkaassa nousussa, mistä kertoo se, että esimerkiksi viimeisen kahden vuoden tutkinto-opiskelijoiden määrän kasvu on suhteessa iso. Vuonna 2014-2015 suomalaisia tutkinto-opiskelijoita ulkomailla oli noin 1300 opiskelijaa enemmän kuin kaksi vuotta sitten (2012-2013) (Kela 2014/2015a).



**Kuvio 2 Suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla (Lähde: Kela)**

Kelan tietojen (2012) mukaan suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla ovat pääasiassa Euroopassa (87%) ja Euroopan sisällä jakautuneet kolmeen suosituimpaan maahan eli Britanniaan (1834), Ruotsiin (1039) ja Viroon (817). Myös Saksassa ja Alankomaissa on useampi sata suomalaista tutkinto-opiskelijaa. Maiden suosioon vaikuttavat todennäköisesti ainakin läheinen sijainti ja suomalaisten opiskelijoiden hallitsema kieli (Garam & Korkiala 2013, 13.) Suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla suurin osa opiskelee Kelan tilastotietojen (2012) mukaan kaupallista koulutusta (23,3 %), humanistista koulutusta (21,7 %) tai yhteiskuntatieteellistä koulutusta (19,6 %) (Garam & Korkiala 2013, 26). Uudemmat tilastot (Kela 2014/2015b) toisaalta osoittavat, että yhteiskuntatieteellisen tutkinnon suorittaminen ulkomailla on tullut suosituimmaksi kuin humanistisen tutkinnon suorittaminen. Garamin (2003) mukaan ulkomailla tutkintoaan opiskelevat ovat iältään keskimäärin 23-vuotiaita ja suurin osa, yli 70 % on naisia. Lisäksi suomalaiset ulkomailla tutkinto-

aan suorittavat opiskelijat vaikuttavat olevan kokeneita kansainvälisyyskonkareita jo ennen kyseisen tutkintonsa suorittamista, sillä jopa 61 % oli kokemusta aikaisemmin ulkomailla asumisesta (Garam 2003, 18).

Ulkomaista tutkintoa tekevät suomalaiset, heidän motiivinsa tutkinnon tekemiseen ja kokemuksen sa ulkomaisesta tutkinnosta, pysyvät kuitenkin aikaisempien vähäisten tutkimuksien perusteella melkoisena mysteerinä. Tämän tutkimuksen pääasiallisen teoreettisen taustan muodostaakin Garamin (2003) tutkimus, jossa selvitettiin suomalaisten ulkomailla tutkintoaan suorittavien opiskelijoiden syitä ulkomailla opiskelulle, opiskelua ja elämää ulkomailla, työelämään siirtymistä ja tulevaisuudensuunnitelmia.

### 3.2.1 Suomalaisen tutkinto-opiskelijoiden motiivit ulkomaiseen tutkintoon

Erittäin vähäisen tutkimustiedon takia on hankalaa tehdä kattavia analyyseja tai arvioita suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden motiiveista suorittaa kokonainen tutkinto ulkomailla. Olemassa olevan tutkimustiedon valossa suomalaisille tutkinto-opiskelijoille on kuitenkin tyypillistä, että ulkomaille on lähdetty nimenomaan opiskelun takia ja se on ollut valtaosalla (80 %) ensisijainen perustelu, eivät muut syyt (Garam 2003, 20, ks. kuvio 3).

**Taulukko 14.** Pääasiallinen syy sille, miksi alun alkaen muutti nykyiseen opiskelumaahan

	Lkm	%
Opiskelu	848	80
(Avo)Puolison mukana / luokse	70	7
Työ	47	4
Vaihto-opiskelu	19	2
Perheen mukana	6	1
harjoittelu	3	0
Muu syy	71	7
<b>Yhteensä</b>	<b>1064</b>	<b>100</b>

**Kuvio 3** Syyt opiskelumaahan muuttamiselle (Garam 2003).

Garamin (2003) tutkimuksessa on havaittavissa, että ulkomaille lähtöön vaikuttavat kaksisuuntaiset motiivit: toisaalta on olemassa työntäviä syitä lähteä pois Suomesta ja toisaalta taas houkuttelevia syitä ulkomaille lähtöön itsessään. Myös Heinäsen (1992, 39-40) pro gradu- tutkielmassa oli saatu

samantyyppisiä tuloksia ”työntävien” ja ”vetävien” perusteluiden suhteen suorittaa tutkinto ulkomailla. Garamin (2003) tutkimuksessa työntäviä syitä Suomesta pois ovat vaikeus päästä suomalaisiin korkeakouluihin ja joidenkin erityisalojen opetuksen puuttuminen. Houkuttelevia syitä lähdölle ovat uusien kokemusten jano, koulutuksen taso ja maine, kielitaidon parantuminen, kiinnostus uuteen kulttuuriin ja sosiaaliset kontaktit opiskelumaassa, joita edustavat lähinnä ystävät tai puoliso.

On myös huomioitava, että Garam (2003) on selvityksessään kysynyt *syitä* ja *perusteluja* ulkomaisen tutkinnon suorittamiselle. Käsitteellä *motiivi* taas viitataan yleensä laajempaan ymmärrykseen kuin syy tai perustelu, enemmänkin omiin sisäisiin ajattelun prosesseihin, toiminnan psyykkiseen puoleen. Voidaan siis pohtia, olisivatko eri käsitteet kysymyksissä muodostaneet erilaisia vastauksia. Toisaalta kvantitatiivinen, pääosin strukturoituun lomakkeeseen perustuva tutkimus tuottaa kokonaisuudessaankin erityyppistä tietoa kuin esimerkiksi laadullinen haastattelututkimus, joten Garamin (2003) tutkimus tarjoaa enimmäkseen tilastollisia suuntaviivoja, arvioita ja tulosten vertailumahdollisuuksia, vaikka tutkimuksessa olikin seitsemän opiskelijan kohdalla syvennetty vastauksia myös sähköpostihaastattelulla.

Garamin (2003) tutkimuksen vastauksista selviää työntävien tekijöiden suhteen esimerkiksi se, että vajaa puolet (43%) vastaajista, erityisesti lääketieteen, kasvatustieteen ja taidealojen opiskelijat, korostivat sisäänpääsyn vaikeutta suomalaisiin korkeakouluihin. Lisäksi runsas neljännes vastaajista (29%) kertoi ulkomaille lähdön motiivina olleen erityisen aineyhdistelmän tai erikoistumisalan puuttuminen Suomessa. Houkuttelevina tekijöinä ulkomailla tutkinnon suorittamiseen taas mainittiin oppilaitoksen taso ja maine (45 %, usein taideopiskelijat) ja sekä se, että opiskelua pidettiin arvostetumpana kuin Suomessa opiskelua (18 %, usein kauppatieteen opiskelijat). Toisaalta vajaa viidennes (23 %) kertoi lähdön motiivin olevan kokemusten saaminen ja vaihtelunhalun. Kokonaisuudessaan avoimissa vastauksissa korostui opiskelupaikan valinnan syitä kuvattaessa omien mahdollisuuksien ja resurssien realistinen pohdinta, ei niinkään pää pilvissä idealististen unelmien toteuttaminen (Garam 2003, 71.)

Kansainvälisesti ulkomaisen tutkinnon suorittamisen motiiveihin voisi paneutua tarkemminkin, sillä siitä on olemassa jonkin verran tutkimusta (ks. esim. Tan 2015; Mazarol & Soutar 2002; Hwang 1998). Tämän tutkielman koon vuoksi tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan syvennytä tarkemmin valinnan motiiveista tehtyyn kansainväliseen kirjallisuuteen, vaan rajataan se tähän Garamin (2003) suomalaisista tutkinto-opiskelijoista tehtyyn tutkimukseen. Lisäksi motiivien kohdalla on mielekkäämpää tarkastella suomalaisista tehtyä tutkimusta, sillä tällöin motiiveihin vaikuttavat kulttuuri-

set, taloudelliset ja institutionaaliset taustavaikuttimet tulevat todennäköisemmin paremmin tulkituksi.

Toisaalta yksilön motiiveja ja kansainvälisiä koulutusvalintoja voitaisiin tarkastella myös globaalimmasta mittakaavasta. Choudaha ja de Wit (2014) korostavatkin talouden reunaehtojen, muuttuvan maahanmuuttopolitiikan ja maantieteellisten muutosten merkitystä kansainvälisessä liikkuvuudessa. He nostavat ulkoisista tekijöistä esiin esimerkiksi 9/11 terroristihyökkäyksen ja vuonna 2008 alkaneen maailmanlaajuisen taloudellisen laman ja eurokriisin vaikutukset tiukentuneeseen maahanmuuttopolitiikkaan ja samalla kansainväliseen liikkuvuuteen. Vaikka tätä näkökulmaa en myöskään tässä tarkemmin pohdi, tutkijana tiedostan kuitenkin sen, että Nurmen ja Salmela-Aron (2002) sanoin yksilön koulutustien valinta onkin ennen kaikkea persoonallinen valintamalli, joka on ympäröity institutionaalisilla mahdollisuuksilla ja rajauksilla.

### **3.2.2 Opiskelijoiden opiskelukokemukset ja identiteetti ulkomailla**

Suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksista tai identiteetistä ulkomailla on olemassa hyvin vähän laadullista tutkimusta. Toiseen maahan muuttaminen vaatii sitä, että sopeutuu paikalliseen kulttuuriin ja käytäntöihin, mikä taas muuttaa osaltaan ihmisen identiteettiä, arvoja ja asenteita. Garamin (2003) tutkimuksessa sivutaan näitä teemoja, kun selvitettiin lomakkein ja sähköpostihaastatteluiden avulla opiskeluun, kieleen, ystäviin ja asumistasoon liittyviä asioita. Kokonaisuudessaan opiskelijat olivat tyytyväisiä ulkomaan opintoihin ja opintojen ohjaukseen eivätkä kokeineet jääneensä yksin opintoihin liittyvien ongelmien kanssa. Valtaosa suoritti opintonsa englannin kielellä, mutta osa suoritti opintoja myös muilla kielillä, esimerkiksi ruotsiksi tai saksaksi. Kolmasosa vastaajista koki kieliongelmiä opinnoissa paljon tai kohtalaisesti. Puolet vastaajista koki asuinmaansa kielen taidon hyväksi maahan muuttaessa, puolet taas kohtalaiseksi tai heikoksi. Englanninkielisissä maissa kieliongelmat olivat melko vähäisiä ja kielen taso parempi maahan muuttaessa kuin muissa maissa. Lisäksi suomalaisten ulkomailla tutkintoa opiskelevien ystäväpiiri on melko moninainen sisältäen suomalaisia, ulkomaalaisia ja paikallisia. Toisaalta joka viidennellä vastaajista ei ollut lainkaan paikallisia opiskelijoita ystäväpiirissään, vaikka yhteyttä paikallisiin pidettiin tärkeämpänä kuin yhteyttä omanmaalaisiin tai kansainväliseen opiskelijayhteisöön. Tutustumisen paikallisiin koetaan siis toteutuneen jopa huonommin kuin suomalaisiin (Mt. 39-42.)

Ystävät ja kielitaito olivat myös merkittävässä roolissa opiskelijoiden maahan sopeutumisen kokemuksessa (Garam 2003, 45.) Erityisesti kontaktit paikallisten kanssa lisäsivät tunnetta sopeutu-



misesta maahan, jossa tutkittavat opiskelivat tutkintoaan. Opiskelijat, joiden ystäväpiirissä oli ensisijaisesti paikallisia, kokivat sopeutuneensa huomattavasti muita enemmän niin asuinmaahansa kuin opiskeluyhteisöönsä. On mahdotonta sanoa, että onko paikallisten tunteminen syy vai seuraus sille, että suomalainen tutkinto-opiskelija kokee sopeutuneensa paremmin paikalliseen kulttuuriin, mutta vahva yhteys näiden kahden tekijän välillä on. Paikallisen kielen osaaminen oli myös tärkeässä asemassa sopeutumisen kokemuksen suhteen, sillä sen avulla hoidetaan käytännön asioita ja sosiaalisia suhteita (Mt. 47-49).

Myös Heinänen (1992) on tutkinut pro gradu- tutkielmassaan suomalaisten opiskelijoiden syitä lähteä opiskelemaan tutkintoaan ulkomaille, opiskeluun liittyviä ongelmia ulkomailla sekä hieman myös opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla elämisestä ja opiskelusta. Tutkimus toteutettiin kuitenkin osana Valtion opintotukikeskuksen ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiön tutkimusprojektia, joten tutkielman pääpaino on vahvasti opintojen rahoitukseen sekä opiskelijoiden talouteen, toimeentuloon ja opintotukeen liittyvissä kokemuksissa. Heinänen (1992, 70-71) tutkimus osoittaa kuitenkin sen, että kokonaisuudessaan suomalaiset opiskelijat näkevät ulkomailla karttuneet kokemukset myönteisinä, elämää rikastuttavina ja kasvattavina. Myös ongelmat yleisesti ulkomailla opiskellessa olivat enimmäkseen samoja kuin kotimaassakin ja liittyivät asumiseen sekä elämisen ja opiskelun rahoitukseen (vrt. esim. Brown & Joughin 2007, 57-64). Opintojen alkuvaiheessa ongelmia tuottivat kielivaikkeudet, opintojen erilaiset suoritustavat sekä kulttuuriset eroavaisuudet. Opiskelun parhaimpina puolina kuvailtiin haluamansa alan tutkinnon saamista, karttunutta kielitaitoa sekä maailmankuvan avartumista. Heinänen (1996, 53) toisaalta muistuttaa, että tutkittavien vastauksista löytyi toisistaan hyvinkin eroavia elämäntarinoita ja erilaisia kokemuksia, mutta arvelee ulkomailla opiskelevien suomalaisten kokonaisuudessaan edustavan ”kosmopoliittista” elämänasennetta, jossa tunnusomaista on ”halu irtautua kotimaasta ja kuulua sitä suurempaan yhteisöön”.

Ulkomailla muuttaminen ja siellä opiskelu vaatii tietynlaisen sopeutumisprosessin läpikäymistä ja tämä prosessi vaikuttaa usein vahvasti ihmisen identiteettiin (ks. esim. Streitwieser & van Winkle 2014; Taajamo 1999). Pietilä (2013) kuvailee kulttuuriin sopeutumista jatkuvana, vuorovaikutteisena ja kaikkien osapuolten yhteisenä prosessina. Kulttuurisen sopeutumisen prosessi on toisaalta kuitenkin myös yksilöllinen ja sopeutumiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät, kuten kanssakäyminen toisen kulttuurin ihmisten kanssa, dialogin tasavertaisuus sekä oma henkilökohtainen motivaatio (ks. myös Garam 2013, 46). Prosessissa oppimisen muotoja ovat esimerkiksi itsetunteen kehittyminen, kokemus ja reflektio (Pietilä 2013.)

Taajamo (1999) taas kuvailee vieraaseen kulttuuriin sopeutumista ja ulkomailla opiskelua kulttuurisena kehitystehtävänä, johon kuuluu monia opiskelijan minään ja identiteettiin liittyviä ulottuvuuksia. Näitä ulottuvuuksia ovat muun muassa ulkomailla opiskelun psyykkinen rasittavuus, oppimiskokemuksen reflektointi, vieras kieli kommunikointiympäristönä sekä motivaatiotekijät. Ulkomailta paluun jälkeen opiskelijoiden identiteetti on muuttunut niin, että muun muassa heidän itsevarmuutensa on lisääntynyt, itsetuntemuksensa kasvanut ja ennakkoluulonsa vähentyneet. Taajamo (1999, 68) pitää tutkimuksensa perusteella ulkomailla opiskelua tietynlaisena voimaantumisprosessina (empowerment) johon vaikuttavat niin kulttuuri kuin ne tekijät, jotka liittyvät muuttuneeseen identiteettiin ja itsensä näkemiseen eri tavalla.

Identiteetin muuttumista ulkomailla opiskelun seurauksena voidaan myös lähestyä kansallisuuden näkökulmasta (esim. Killick 2013; Duchesne, S. & Frogner, A. 2008; Dolby 2004). Esimerkiksi Streitwieser ja van Winkle (2014) tutkivat laajassa laadullisessa tutkimuksessaan sitä, miten Erasmus-vaihto-opiskelijat kokevat kansallisen identiteetin ja miten vaihto-opiskelu on vaikuttanut kokemukseen identiteetistä. Tutkimuksen mukaan suurin osa siihen osallistuneista (87 %) koki vaihto-opiskelun jollakin tapaa vaikuttaneen identiteettinsä kehitykseen. Muutoksen kuvailussa oli paljon vaihteluita, mikä kertoo yksilöllisen kokemuksen ja piirteiden vaikutuksesta. Lisäksi mielenkiintoisena löydöksenä tutkijat havaitsivat, että kansallinen identiteetti voidaan käsittää hyvinkin laajana käsitteenä. Sitä ei nähdä vain maakohtaisena vaan siihen liittyy vahvasti kokemus johonkin kuulumisesta, sosiaalisista ja kulttuurisista kokemuksista sekä maailmankatsomuksesta.

Myös Killickin (2013) näkemys identiteetistä tukee tätä käsitystä, ja hän käyttää siitä termiä globaali kansalaisuus. Se on maailmassa olemisen ja toimimisen tapa monella tasolla: niin henkilökohtaisen itsen tasolla, sosiokulttuurisella tasolla kuin maailmassakin. Globaali kansalaisuus syntyy eletyissä kokemuksissa ja toisessa maassa usein monikulttuurisessa ympäristössä, jolloin kiinnostus ja uskallus erilaisiin elämysympäristöihin lisääntyy. Streitwieserin ja van Winklen (2014) tutkittavista enemmistö koki ensisijaisesti itsensä lähtömaansa kansalaiseksi ja noin 10 % ensisijaisesti euroopan kansalaiseksi. Toisaalta he huomasivat tutkimuksessaan, että opiskelijoiden identiteetti voi olla samanaikaisesti yhtä vahvasti niin kansallinen kuin eurooppalainen tai globaali. Opiskelijoilla onkin ulkomailla usein monia päällekkäisiä ryhmiä ja erilaisia identiteettejä samaan aikaan. (Streitwieser & van Winkle 2014, 267.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutuksen vaiheita alun tutkimuskysymyksen muotoutumisesta tutkimusaineiston analyysin kuvailuun asti. Aluksi kerron tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista sekä tutkimuskysymyksistä. Sitten kerron valitsemieni tutkittavien taustatiedoista, sekä kirjallisesti että taulukkomuodossa ja perustelen tekemäni valinnat. Kuvailen myös aineistonkeruun vaiheet ja vaikeudet. Lopuksi avaan tutkimuksen toteuttamisen menetelmää ja aineiston analyysia. Tutkimus toteutetaan teemahaastattelulla fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen. Analyysissa käytetään konkreettisenä metodina ja käytännöllisenä apuvälineenä aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka yhdistyy laajemmin fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Fenomenografinen viitekehys on tutkimuksen kokonaisvaltainen lähestymistapa.

## 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on saada lisää tietoa suomalaisten motiiveista lähteä ulkomaille suorittamaan korkeakoulututkintoa. Lisäksi tavoitteena on selvittää millaisia opiskelukokemuksia suomalaisilla tutkinto-opiskelijoilla on ulkomailla ja heidän käsityksiään hyvistä ja huonoista puolista tutkinto-opiskelusta ulkomailla. Henkilökohtaisesti tämä tutkimusaihe on kiinnostava sen kansainvälisyysaspektin vuoksi, sillä olen itse asunut ja opiskellut pari vuotta ulkomailla, en kuitenkaan tutkinto-opiskelijana. Lisäksi aiheesta oleva vähäinen tutkimustieto kiehtoo tarttumaan haasteeseen ja saamaan siitä selville lisää tietoa. Alasuutarin (2011) mukaan tieteellinen tutkimus pyrkii aina ratkaisemaan arvoituksen eli tuottamaan uutta tietoa. Tämä tutkimus onkin osaltaan yksi ratkaisuyritys melko tutkimattomaan ilmiöön, suomalaisten tutkinto-opiskeluun ulkomailla, josta on saatavilla hyvin vähän tietoa. Suurempana tavoitteena on siis esittää yksi tieteellinen näkökulma tästä kansainvälisen liikkuvuuden ”mysteerijoukosta” ja saada lisää tietoa kokonaisvaltaisesti tilas-toimattomasta ja vähäisesti tutkitusta, kasvavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen tavoitteena on paitsi antaa ääni tutkimuksen kohteille itselleen, myös ajatus siitä, että tutkittavien kokemusten ja näkemysten esiin tuominen voisi tuoda arvokasta lisätietoa korkeakouluille ja uusia näkökulmia ajankohtaiseen keskusteluun kansainvälisestä liikkuvuudesta. Tavoitteet muokkaantuivat tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymysten tarkentamisen ja rajaami-

sen muodossa sekä hieman myös suurempien tavoitteidenkin kohdalla. Tutkimusaineistoa kerätessäni huomasin, että todella moni halusi osallistua tutkimukseen ja saada äänensä kuuluviin. Haastatteluprosessin aikana oli helppo yhtyä Eskolan ja Vastamäen (2007, 26) tunteeseen siitä, että ”tutkimushaastattelu on suora kanava päättäjien tai vaikutusvaltaisten henkilöiden ja tavallisten ihmisten välillä siinä kuin joku Hannu Karpon ohjelmakin.” Pysin antamaan valituille tutkittaville mahdollisuuden siihen rajaamatta kysymyksiä liian tiukasti, vaikuttamatta liikaa haastateltavan ajatuksiin ja analysoimalla haastattelut huolellisesti. Lisäksi haastattelujen aikana moni tutkittava kertoi haastattelun olleen heille hyvä tapa jäsentää ja pohtia kokemustaan sekä aiheen olevan itselleen hyvin tärkeä ja kiinnostava. Tällaisten huomioiden myötä tavoite tutkittavien oman äänen ja ajatusten esille tuomiseen kasvatti merkitystään, vaikka suuremmat tavoitteet pysyivätkin pääosin samoina.

Varsinaiset tutkimusongelmat hioutuivat seuraaviksi kysymyksiksi:

1. Miksi suomalaiset lähtevät suorittamaan korkeakoulututkintoa ulkomaille?
2. Millaisia opiskelukokemuksia suomalaisilla tutkinto-opiskelijoilla on opinnoistaan ulkomailta?
3. Millaisia hyviä ja huonoja puolia suomalaiset tutkinto-opiskelijat näkevät ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrin löytämään tutkittavien motiiveja ulkomaisen tutkinnon tekemiseen. Tarkoituksena on hahmottaa heidän käsityksiään ja omaa kuvausta lähdön motiiveista. Toisella kysymyksellä pyrin tavoittamaan tutkittavien tutkinto-opiskeluun liittyviä omia kokemuksia ja käsityksiä, joista kysyn haastattelussa aluksi hyvin laajasti ja myöhemmin hieman tarkemmin (ks. liite 1, haastattelurunko). Pääpaino toisessa tutkimusongelmassa on nimenomaan opiskeluun liittyvissä kokemuksissa eli esimerkiksi opiskeluympäristössä tapahtuneissa kokemuksissa tai suhtautumisessa opiskeluun. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pureudutaan tutkittavien käsityksiin siitä, mikä on hyvää ja huonoa ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa. Tarkoituksena on paneutua tutkittavien omiin kokemuksiin ja käsityksiin, ei yleiseen mielipiteeseen tai uskomuksiin.

## **4.2 Tutkittavat**

Haastattelin tutkimukseen yhteensä 14 tutkintonsa ulkomailta suorittanutta suomalaista opiskelijaa tai jo valmistunutta opiskelijaa, joista yksi oli esihaastattelu. Varsinaiseen analyysivaiheeseen va-

litsin siis 13 haastattelua, jotka on esitetty alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 1). Suomalaisella tarkoitan tässä yhteydessä suomen kansalaisuuden omaavaa henkilöä. Haastateltavista kuusi opiskeli tai oli suorittanut kauppatieteellisen tutkinnon ja seitsemän yhteiskuntatieteelliseksi luokiteltavan tutkinnon jossakin eurooppalaisessa yliopistossa. Kaikilla haastateltavilla oli pohjakoulutukseen joko kandidaatin tutkinto suomalaisesta yliopistosta tai suomalainen ammattikorkeakoulututkinto (ks. \*\*poikkeus).

### TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot.

Tutkittavat	Ikä	Sukupuoli	YO/AMK-pohjatutk.	Tutkintomaa	Kesto (ECTS/aika)	Valmistuminen (vuotta sitten)	Asuunyt
KA01	-	-	-	-	-	-	-
KA02	28	nainen	AMK	Alankomaat	60 / 12 kk	n. 4 v.	eri, EU
KA03	25	mies	AMK	Britannia	12 kk*	opiskelija	sama
KA04	24	nainen	YO	Alankomaat	90 / 18 kk	opiskelija	sama
KA05	27	mies	AMK	Alankomaat	60 / 12 kk	alle 1 v.	eri, EU
KA06**	23	nainen	YO(ei val.)	Saksa	180 / (kand.)	opiskelija	sama
KA07	26	nainen	AMK	Itävalta	120 / 24 kk	alle 1 v.	eri, EU
YH01	28	nainen	YO	Britannia	12 kk*	n. 2 v.	eri, muu
YH02	26	nainen	YO	Ranska	120 / 24 kk	alle 1 v.	eri, EU
YH03	37	nainen	AMK	Ruotsi	60 / 24kk***	alle 1 v.	eri, EU
YH04	25	mies	YO	Britannia	12 kk*	alle 1 v.	Suomi
YH05	30	nainen	AMK	Britannia	12 kk*	alle 1 v.	Suomi
YH06	30	nainen	YO	Ruotsi	120 / 24 kk	alle 1 v.	eri, EU
YH07	29	nainen	YO	Britannia	12 kk*	n. 5 v.	Suomi

KA= kauppatieteellisen maisterin tutkinnon opiskelija

YH= yhteiskuntatieteellisen maisterin tutkinnon opiskelija

\*Usein Iso-Britannian yliopistoissa on käytössä erilainen opintopistejärjestelmä (credit) kuin muissa muissa Euroopan yliopistoissa (ECTS). Taulukkoon on tästä syystä merkitty vain opiskeluaika.

\*\*Poikkeus: kauppatieteellisen kandidaatin tutkinnon opiskelija. Suomessa suoritettuja yliopistopintoja, mutta ei valmista kandidaatin tutkintoa.

\*\*\*Tutkinto on mahdollista suorittaa kokoaikaisina opintoina vuodessa (12 kk) tai osa-aikaisina opintoina kahdessa vuodessa (24 kk).

Kaikki haastateltavat suorittivat yliopistossa maisterin tutkintoa lukuun ottamatta yhtä haastateltavaa (KA06), joka opiskeli kandidaatin tutkintoa Saksassa. Valitsin hänet kuitenkin niin haastateltavaksi kuin analyysivaiheeseen mukaan, sillä hän oli aikaisemmin opiskellut Suomen yliopistossa kandidaatin tutkintoa, joten hänellä oli kokemusta ja vertailupohjaa myös suomalaisessa korkeakoulussa opiskelusta muiden haastateltavien tavoin. Lisäksi hän opiskeli Saksassa, josta minulla ei ollut muita tutkittavia, mutta joka on suosituin suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden vaihtoopiskelun kohdemaana ja jossa suomalaisia tutkinto-opiskelijoitakin on yli 200 (Garam & Korkiala 2013).

Haastateltavat olivat iältään 23-37-vuotiaita ja heidän keskimääräinen ikänsä oli 27,5. Haastateltavista kolme oli miehiä ja loput kymmenen naisia. Suomalaisen ammattikorkeakoulututkinnon ja yliopistotutkinnon suorittaneet jakautuivat puoliksi, sillä yhteensä kuudella haastateltavalla oli taustallaan ammattikorkeakoulututkinto ja seitsemällä yliopisto-opintoja Suomesta, joko kandidaatin tutkinto tai kandidaatin ja maisterin tutkinnot (ks. \*\*poikkeus). Suurin osa haastateltavista suoritti tutkintonsa Britanniassa, kolme haastateltavaa Alankomaissa, kaksi Ruotsissa ja yksi haastateltava Itävallassa, Ranskassa sekä Saksassa kussakin. Suomalaisista ulkomailla tutkintoaan suorittavista opiskelijoista suurin osa (87%) opiskelee Euroopassa ja 63 % opiskelee Britanniassa, Ruotsissa ja Virossa (Garam & Korkiala 2013, 14.) Tästä syystä valitsin haastateltavat vain Euroopassa tutkintoaan suorittavista henkilöistä. Lisäksi oli mielekästä haastatella useampaa Britanniassa ja Ruotsissa tutkintonsa suorittanutta suomalaista. Tutkimukseen ei valikoitunut yhtäkään Virossa tutkintoaan suorittavaa tai suorittanutta suomalaista, mikä saattaa selittyä sillä, että suomalaiset menevät usein Viroon opiskelemaan lääketiedettä eivätkä kauppa- tai yhteiskuntatieteellistä tutkintoa (Garam & Korkiala 2013, 26).

Valitsin tutkimuskohteekseni kauppatieteellistä ja yhteiskuntatieteellistä tutkintoa suorittavat suomalaiset, sillä saatavilla olevien Kelan tilastotietojen (2012) mukaan suurin osa suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla opiskelee joko kaupallista koulutusta (23,3 %), humanistista koulutusta (21,7 %) tai yhteiskuntatieteellistä koulutusta (19,6 %) (Garam & Korkiala 2013, 26). Humanistista tutkintoa opiskelevat rajasin pois sen takia, että heihin sisältyy usein eri kielten opiskelijat, joille ulkomaisen tutkinnon suorittamisen motiivit saattaisivat luontevasti liittyä myös pääaineensa kielen opiskeluun. Olen enemmän kiinnostunut näistä kahdesta muusta isosta ulkomailla tutkintoaan suorittavasta ryhmästä, joiden motiivit ja kokemukset ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen liittyen olisivat vieläkin enemmän ennalta arvioimattomia ja hämärän peitossa. Lisäksi uudemmat

tilastot (Kela 2014/2015b) osoittavat, että yhteiskuntatieteellisen tutkinnon suorittaminen ulkomailla on tullut suosittumaksi kuin humanistisen tutkinnon suorittaminen. Uusimpien tietojen mukaan siis kaupallisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkinnon tekeminen ulkomailla olivat kaikista yleisimpiä tutkintoja, joita suomalaiset suorittavat ulkomailla, joten oli tämänkin vuoksi mielekästä tutkia näitä tutkintoja opiskelevia henkilöitä (Kela 2014/2015b).

Suurin osa haastateltavista suoritti maisterin tutkintonsa yhden vuoden (12 kk) aikana, mikä on melko tyypillistä monessa eurooppalaisessa yliopistossa. Kahdessa vuodessa (24 kk) maisterin tutkinnon suoritti Ruotsissa, Ranskassa ja Itävallassa opiskelevat tutkinto-opiskelijat, jolloin heidän tutkintonsa laajuus oli tavallisesti 120 ECTS opintopistettä. Opintopisteiden suhteen maisteriohjelmassa oli jonkin verran vaihtelua ja niiden vertailu on jossain määrin myös hankalaa, sillä esimerkiksi Britanniassa käytetään erilaista opintopistejärjestelmää (credit) kuin useissa muissa Euroopan yliopistoissa (ECTS). Tämä ei kuitenkaan ole tutkimuksen kannalta ongelmallista, sillä kiinnostukseni on tutkinnon keston tai opintomäärän sijaan opiskelijoiden motiiveissa lähteä ulkomaille ja heidän kokemuksissaan ulkomailla tehdyistä opinnoista.

Kaikki tutkittavat olivat haastatteluhetkellä joko opintojensa loppupuolella tai hiljattain valmistuneita, suurin osa vuoden sisällä valmistuneita. Vain kolmella haastateltavalla oli opinnoista kulunut useampi vuosi. Tämä oli tutkimuksen kannalta oleellista, sillä tällöin ulkomaille lähtemiseen liittyvät ajatukset ja opintokokemukset ovat todennäköisesti paremmin muistissa. Haastatteluhetkellä kolme haastateltavista oli palannut tutkinnon tekemisen jälkeen Suomeen ja asui haastatteluhetkellä Suomessa. Kokonaisuudessaan kaikki muut paitsi yksi asuivat Euroopassa, mutta kukaan jo valmistuneista ei asunut enää siinä maassa missä suoritti ulkomaisen tutkintonsa.

### **4.3 Aineistonkeruu**

Harkitsin tutkimusluvan hakemista Kelalta, jotta voisin saada ulkomailla tutkintoaan suorittavien suomalaisten yhteystietoja, mutta päädyin hylkäämään tämän vaihtoehdon siitä syystä, että luvan saamisesta ei ollut täyttä varmuutta ja prosessi olisi vienyt paljon aikaa. Vuoden 2014 marraskuussa ja joulukuussa lähetin tiedotteen (ks. liite 2) todella moniin sähköisiin kanaviin, joista uskoin löytäväni yhteensä yli kymmenen ulkomaisen kauppatieteen ja yhteiskuntatieteen tutkinnon ulkomailla suorittanutta suomalaista, joita voisin haastatella. Lähetin tiedotteen Tampereen yliopiston kauppatieteen ja yhteiskuntatieteen ainejärjestöjen sähköpostilistalle, jotka tavoittavat lähes kaikki Tampereen yliopistossa näitä aineita opiskelevat opiskelijat. Lisäksi lähetin tiedotteen useamman

muun ainejärjestön sähköpostilistalle. Parhaiten tiedote sai kuitenkin näkyvyyttä sosiaalisessa mediassa, jossa se myös lähti nopeasti leviämään. Julkaisin tiedotteen Twitterissä ja useissa Facebookin ryhmissä, joissa monet ulkomailla tutkintoaan suorittavat opiskelijat voisivat olla. Tiedote tavoitti nopeasti useita tuhansia ihmisiä, sillä esimerkiksi ”Finnish people in London”-ryhmässä oli tiedotteen lähettämishetkellä yli 5000 jäsentä, ”suomalaiset Saksassa”-ryhmässä yli 3000, ”Ruotsin suomalaiset”-ryhmässä lähes 4000 ja kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO:n sosiaalisen median sivuilla yli 2000 jäsentä.

Tiedotteen julkaisun jälkeen sain noin 45 sähköpostia muutamassa päivässä ja myöhemmin vielä muutamia yksittäisiä viestejä henkilöiltä, jotka olisivat kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun. Tutkittavat olivat lähtökohtaisesti hyvin motivoituneita osallistumaan tutkimukseen ja levittämään tietoa kohderyhmään kuuluville tutuilleen tai ystävilleen. Kyselin sähköpostitse minua lähestyneiltä henkilöiltä tarkempia taustatietoja ja rajasin niiden perusteella haastateltaviksi 14 henkilöä (ks. taulukko 1). Heistä yhdelle suoritin esihaastattelun, jolla testasin haastattelukysymyksieni toimivuutta käytännössä ja kysyin palautetta haastattelusta. Tein myös muutamia sähköpostihaastatteluja sellaisille henkilöille, jotka eivät täysin sopineet hakemaani kohderyhmään, mutta joiden vastauksia olisin voinut tarvittaessa käyttää aineistoni tukena. Myöhemmin haastatteluaineistoa analysoidessani päädyin kuitenkin keskittymään ainoastaan keräämiini 13 haastatteluun, sillä nämä haastattelut olivat melko laajoja ja syvällisiä eivätkä keräämäni sähköpostihaastattelut olisi tuoneet niihin merkittävästi uutta tietoa.

Keräsin suurimman osan haastatteluja joulukuussa 2014 ja loput haastattelut tammikuussa 2015. Haastattelut nauhoitettiin tutkittavien luvalla ja ne kestivät ajallisesti keskimäärin noin tunnin verran. Ajallisesti pisin haastattelu kesti 83 minuuttia ja lyhyin haastattelu 46 minuuttia. Haastatteluita 11 tehtiin Skypein välityksellä käytännöllisistä syistä, sillä suurin osa haastateltavista ei ollut haastatteluhetkellä Suomessa. Loput kolme haastattelua toteutin kasvotusten; kaksi niistä Suomessa ja yhden ulkomailla. Kaikki haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuntemattomia lukuun ottamatta esihaastattelun osallistujaa, jonka tunsin etäisesti.

#### **4.4 Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu**

Toteutin tämän tutkimuksen laadullisesti teemahaastatteluna, fenomenografisella tutkimusotteella aineistolähtöistä sisällönanalyysia apuna käyttäen. Päädyin käyttämään haastattelua tiedonkeruumenetelmänä, sillä tarkoituksena oli saada syvällistä tietoa tutkittavista itsestään; heidän motiiveis-



ta, kokemuksistaan ja käsityksistään. Halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden kertoa omin sanoin, mahdollisimman vapaasti ja aidosti ajatuksistaan ulkomaisen maisterin tutkinnon suorittamisesta sekä kokemuksistaan ja käsityksistään siihen liittyen. Hirsjärven Remeksen ja Sajavaaran (2008, 200-201) mukaan haastattelun käyttämisen etuja on muun muassa se, että tutkittava nähdään merkityksiä luovana osapuolena, tutkimusalue on vähän kartoitettu ja halutaan syventää saatavia tietoja. Näiden perusteluiden lisäksi päädyin haastatteluun siksi, että se oli menetelmänä minulle tuttu kandidaatintutkielmastani, jonka ajattelin edesauttavan tutkimuksen onnistumista ja vähentävän haastattelun virhelähteitä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 35).

Valitsin teemahaastattelun (ks. liite 1) tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi siksi, että sen avulla pystyin rajaamaan tutkimuksen kiinnostuksen kohteita tarkemmin ja toisaalta varmistumaan siitä, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu ainakin jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat voivat auttaa aineiston analyysin tekemistä johdonmukaisesti ja jäsentyneesti (ks. Eskola & Suoranta 1998, 88). Toisaalta Laine (2007, 37) kirjoittaa, että teemahaastattelu ei ole hyvä tapa päästä kokemuksiin käsiksi, sillä haastattelukysymysten täytyisi olla mahdollisimman avoimia ja vähän vastausta ohjaavia. Tarkoitukseni on kuitenkin suoran kokemuksen tutkimisen sijaan selvittää haastateltavien *käsityksiä*, joten uskon melko avoimilla kysymyksillä varustetun teemahaastattelun soveltuvan siihen hyvin (ks. Eskola & Vastamäki 2007, 28; Hirsjärvi & Hurme 2011, 169). Laineikin myöntää, että ”tutkijan lähtökohdat ovat joka tapauksessa aina tutkimuksen toinen osapuoli, sen lähestymisnäkökulma”, joten siinä mielessä täysin avoimen haastattelun tekeminen on mahdotonta (Mt. 37).

Teemahaastattelu voi olla kvantitatiivista tai kvalitatiivista, poikittaistutkimusta tai pitkittäistutkimusta, enemmän tai vähemmän syvälle menevää. Teemahaastattelussa olennaisinta on se, että haastattelussa paneudutaan tiettyihin teemoihin yksityiskohtiin keskittymisen sijaan. Haastattelun hahmottaminen teemojen avulla tekee teemahaastattelusta puolistrukturoidun menetelmän, joka ei välttämättä eroa paljoakaan syvähaastattelusta ja jolla on mahdollista päästä syvälle käsiteltäviin teemoihin (Eskola & Vastamäki 2007, 28). Merkityksellistä teemahaastattelussa on se, että se ”vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin”. Toisaalta haastateltavan vastaukset perustuvat vuorovaikutteisessa tilanteessa kuitenkin aina siihen, mitä osallistuja ajattelee olevan tilanteessa merkittävää (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12.) Tieteenfilosofisesti tarkasteltuna teemahaastattelussa pidetään keskeisinä ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioille antamiaan merkityksiä, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48).

Teemahaastattelun teemat jakautuvat kahteen osaan (ks. liite 1): ensimmäisessä osassa selvitin motiiveja lähtöön, kokemuksia ja tulevaisuudenodotuksia ja toisessa osassa taas käsityksiä suomalaisesta korkeakoulujärjestelmästä ja sen kehittamisestä ulkomailla saatujen kokemusten perusteella. Hain ideoita teemojen rakentamiseen Garamin (2003) pääosin kvantitatiivisesti tehdystä tutkimuksesta, jossa pyrittiin saamaan lisätietoa suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla. Kyseinen tutkimus on kuitenkin toteutettu enimmäkseen määrälliseen tietoon ja lyhyisiin vastauksiin pyrkivällä kyselylomakkeella, joten se antoi lähinnä suuntaviivoja haastattelurungon hahmottamiseen. Muuta tutkimustietoa ulkomailla tutkintonsa suorittaneista suomalaisista opiskelijoista ei juuri ole, joten kokonaisuudessaan muodostin teemoja lähinnä omien tutkimusongelmien ympärille niitä syventäen ja ”sosiologista mielikuvitusta” apuna käyttäen (ks. esim. Alasuutari 2011). Kiinnostukseni suuntautuu lähinnä haastateltavien motiiveihin suorittaa tutkinto ulkomailla ja opintoihin liittyviin kokemuksiin ja käsityksiin ja myöhemmin analyysivaiheessa rajasinkin tulevaisuudenodotukset analyysin ulkopuolelle. Valitsemani teemat ja kysymykset antoivat väljät, mutta kuitenkin sopivasti rajaavat raamit haastateltaville kertoa vapaasti kokemuksistaan ja toisaalta nostaa esiin sellaisiakin aiheita, joita ei kysymyksissä suoraan kysytty.

Teemahaastattelussa pyrinkin käymään tiettyjä teemoja läpi niin, että ne eivät ohjailisi liikaa tutkittavan ajatuksia vaan että haastateltava voisi mahdollisimman aidosti ja vapaasti kertoa ajatuksistaan. Esimerkiksi kun halusin selvittää tutkittavan opintokokemuksia ulkomailla, aloitin teemaan paneutumisen hyvin avoimilla kysymyksillä kuten ”millaisia kokemuksia sinulla on ulkomailla opiskelusta” ja ”millainen fiilis siitä ajasta on sinulle kokonaisuudessaan jäänyt”. Tällaisten laajojen kysymysten avulla pyrin rentouttamaan tilannetta, saamaan haastateltavan oman äänen kuuluviin ja toisaalta tuomaan esille sen, että oikeita tai väriä vastauksia ei ole. Muistutin haastattelun aikana myös usein siitä, että olen kiinnostunut haastateltavan *omista* ajatuksista ja kokemuksista enkä esimerkiksi ”yleisestä mielipiteestä”, kaverin kertomasta tai jonkin maan hallinnollisesta näkemyksestä. Mikäli haastateltava nosti esille jotakin edellisiin viittaavia kommentteja, tein tarkentavia kysymyksiä siitä, miten hän itse ajattelee tai kokee jonkin asian. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 168-169) sanojen mukaan pyrin siis toteuttamaan tehtävääni fenomenografisen haastattelun tekijänä, jossa ”haastattelijan tehtävä on saattaa haastateltava eräänlaisen metatietoisuuden tilaan, siis tietoisuuteen tietoisuudesta”. Tavoitteenani oli siis päästä aidosti käsiksi tutkittavien omiin kokemuksiin ja käsityksiin sekä tuoda tämä tavoite näkyväksi haastattelun aikana.

## 4.5 Tutkimuksellisena viitekehyksenä fenomenografia

Fenomenografinen viitekehys on tutkimukseni kokonaisvaltainen lähestymistapa analyysimenetelmän lisäksi. Se on laadullisesti suuntautunut, alun perin oppimiseen ja ajattelun tapoihin keskittynyt tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä maailmasta. Fenomenografiassa pyritään siis kuvaamaan sitä, miten joku asia ilmenee yksilölle (Uljens 1989). Fenomenografinen lähestymistapa on erityisen käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mikä kertoo osaltaan sen alkujuurista: se sai alkunsa kun ruotsalainen tutkimusryhmä lähti tutkimaan opiskelijoiden oppimista ja ymmärryksen tasoa akateemisessa tehtävänannossa. Fenomenografian kehittäjänä voidaankin pitää ruotsalaista professoria Ference Martonia, joka lähti tutkimusryhmineen kehittämään tutkimusotetta eteenpäin 1970-luvun lopussa (esim. Marton 1981, 1988; Huusko & Paloniemi 2004.) Toisaalta fenomenografian kaltaista tutkimusta on tehty jo paljon aikaisemminkin esimerkiksi Piagetin, eräiden antropologien ja hahmopsykologien toimesta (Järvinen & Järvinen 2004).

Niikon (2003, 7) mukaan on osittain fenomenografian ansiota, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on alettu kiinnostua käyttäytymisen ja opetuksen tutkimisen sijaan oppimisen ja ajattelun prosesseista. Fenomenografia onkin saavuttanut vakiintuneen aseman tieteellisen tutkimuksen kentällä erityisesti Pohjoismaissa ja Englannissa (Järvinen & Järvinen 2004). Kuitenkin fenomenografian olemuksesta niin tieteenfilosofisesti, metodologisesti kuin käytännön menetelmänä käydään jatkuvasti keskustelua (esim. Huusko & Paloniemi 2004; Niikko 2003; Häkkinen 1996; Marton 1996). Fenomenografiaa onkin pyritty määrittelemään monella tavalla. Marton ja Booth (1997, 111) määrittelevät fenomenografian tavaksi ”identifioida, muotoilla ja käsitellä tiettyjä tutkimusongelmia, erikoistumishaara, joka on erityisesti suuntautunut oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin” (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 168). Toisaalta esimerkiksi Hasselgren (1996, 68-69) taas näkee fenomenografian puhtaasti metodina ennemminkin kuin monitulkintaisena erikoistumishaarana tai lähestymistapana. Suurin osa tutkijoista on kuitenkin päätenyt Huuskon ja Paloniemen (2004, 163) sanoin siihen, että fenomenografia on tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus eikä vain tutkimus- tai analyysimenetelmä (esim. Uljens 1989; Syrjälä & Syrjälä 2004; vrt; Niikko 2003.) Myös tässä tutkimuksessa suhtaudun fenomenografiaan kokonaisvaltaisena tutkimussuuntauksena; tutkimuksellisena viitekehyksenä, jonka perusteella olen tehnyt monia niin menetelmällisiä kuin tutkimusasetelmallisia valintoja tutkimusprosessin kehittyessä.

Fenomenografia on tutkimussuuntauksena kiinnostunut erityisesti ihmisten erilaisista käsityksistä ja tavoista ajatella jostakin tietystä asiasta. Se on kuitenkin enemmän kiinnostunut ajattelun sisällöistä kuin esimerkiksi perinteinen psykologia. Fenomenografiassa ajattelu kuvataan siten, mitä on havaittu ja miten on ajateltu; tutkimus ei koskaan erottele havainnon kohdetta ja ajattelun sisältöä toisistaan (Marton 1988, 145.) Nämä kaksi tiedon ulottuvuutta, havainnon kohde ja ajatteluprosessi kulkevat käsi kädessä, toisistaan riippuvaisina siten, että ajattelun sisältö suuntaa ja muokkaa sen, miten havainnon kohde nähdään (Uljens 1989; Häkkinen 1996). Fenomenografian tarkoituksena on kokonaisuudessaan löytää näitä erilaisia ”ajattelujen sisältöjä” eli ymmärryksiä, joita ihmisillä on ilmiöistä ja lajitella ne käsitteellisiin kategorioihin (Marton 1988; Uljens 1989).

Uljens (1989) käyttää näistä kahdesta ulottuvuudesta nimityksiä ’mitä’ ja ’miten’-näkökulmat. Tiedolla nähdään siis olevan kaksi lähdettä: kokemus ja kokemuksen kohde, joista voidaan puhua myös merkitysulottuvuutena (referential aspect) ja käsitysten rakenneulottuvuutena (structural aspect) (Huusko & Paloniemi 2004, 164-165). Mitä-näkökulmassa painotetaan ajattelun kohdetta, jossa on tärkeintä *sisällön* tulkinta eli yksilön käsitys jostakin tietystä asiasta. Miten-näkökulma kuvaa sitä, miten ajattelun kohde rajataan ja siihen liittyvää *ajatteluprosessia*. Nämä kaksi näkökulmaa nähdään toisistaan erottamattomina, mutta kuitenkin niin että miten-näkökulma määrittää mitä-näkökulman muodostumisen. Millä tavalla (miten) näemme jonkin ilmiön määrittelee sen, mitä siinä näemme (Uljens 1989, 23-24.)

Marton (1988, 145) muistuttaa, että fenomenografit eivät siis tee väittämiä maailmasta itsestään vaan ihmisten käsityksistä maailmasta. Tämä on fenomenografian lähtökohta, ensimmäisen asteen näkökulma, jonka mukaan ihmiset suhtautuvat, ovat suhteessa, jollakin tavalla ympäröivään maailmaan ja siitä voidaan tehdä päätelmiä (Järvinen & Järvinen 2004, 83). Varto (2005, 85-86) kirjoittaa tästä suhteesta osuvasti merkityssuhteena laadullisessa tutkimuksessa, jossa ”koettu mielellinen sisältö asettuu suhteeseen maailman tai jonkin sen osan kanssa siten, että maailma tai sen osa merkitsee ihmiselle sitä, mitä hän kokee” (ks. Rauhala 1989). Fenomenografia ei paneudu fenomenologian tavoin suoraan kokemukseen itsessään tai heihin kohteena, jotka kokevat tai ajattelevat jotakin tiettyä ilmiötä. Tarkoituksena ei myöskään ole lähteä etsimään yhtä oikeaa ”totuutta” vaan ymmärtää, että yksilö on aina suhteessa maailmaan tai joihinkin sen osiin ja pyrkiä kuvaamaan näitä suhteita siten kuin ne yksilölle ilmenevät. Fenomenografit kutsuvat tätä toisen asteen näkökulmaksi (second-order perspective), eli sitä, kun pureudutaan ihmisten ajatuksiin ja käsityksiin maailmasta, heidän kokemuksiinsa siitä, ja tehdään päätelmiä näistä kokemuksista ja käsityksistä (Marton 1988.)

## 4.6 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston fenomenografinen analyysi oli tutkijana itselleni monivaiheinen ja haasteellinen prosessi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi tapahtuu usein monissa eri osissa rinnakkaisesti, ei vain yhdessä tutkimusprosessin vaiheessa. Yleensä aineistoa siis analysoidaan ja kerätään jossain määrin samanaikaisesti (Hirsjärvi ym. 2008, 21.) Alasuutari (2011, 39) jopa kirjoittaa, että laadullisessa analyysissä on vain kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen, jotka käytännössä nivoutuvat aina yhteen (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 150). Eskola ja Suoranta (1998, 138) tuovat esiin, että laadullisen analyysin tarkoitus – aineiston selkeyttäminen ja siten uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta asiasta – on usein ongelmallista niin selkeiden ohjeiden puuttumisen kuin annetun opetuksen keveyden takia (ks. myös Alasuutari 2011, 191). Laadullisen analyysin tekemisen on kuvattu olevan ”yhtä ylämäkeä” (Eskola 2007, 159) sekä erityisen aikaa vievä ja tuskallinen työ (Hirsjärvi & Hurme 2011, 135). Sitä on kuvailtu hämmentäväksi prosessiksi, joka on aivan kuin kohtaisi uuden ihmisen, jonka kanssa täytyisi viettää paljon aikaa, jotta se tulisi tutuksi (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 9).

Laadullisen analyysin tekeminen ja sen erilaiset vaiheet näyttäytyvät myös itselleni melko aikaa vievinä ja haastavina prosesseina, joista on vaikea tarkalleen erottaa tarkkoja erillisiä vaihteita, vaikka analyysin kuluessa niistä olinkin kirjoittanut huolelliset muistiinpanot. Haastavaa analyysin teossa oli hyvien päätelmien tekeminen aineistoa osiin purkamalla aineistolähtöisestä näkökulmasta, jolloin analyysia ei suoraan ohjaa mikään teoria tai aikaisempi viitekehys (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009). Lisäksi fenomenografisen tutkimussuuntauksen sisäistäminen ja käytännön hyödyntäminen laadullisessa analyysissä vaati itseltäni tutkijana paljon perehtymistä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Analyysitapaani voi kuvailla aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi, jota laajempaan metodologisena viitekehystenä ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Sisällönanalyysia voidaan pitää niin yksittäisenä metodina kuin väljänä teoreettisena kehyksenä, jota voidaan yhdistää muihin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tässä tutkimuksessa suhtaudun sisällönanalyysin siis konkreettisenä metodina ja käytännöllisenä apuvälineenä, joka yhdistyy laajemmin fenomenografiseen lähestymistapaan.

Kuten jo aikaisemmin mainittu, fenomenografisessa analyysissä vaihteita on useita ja ne ovat monesti päällekkäisiä, jonka takia niistä on haastavaa raportoida yksityiskohtaisesti, vaikka siihen olisi huolellinen pyrkimys (ks. Haapaniemi 2013). Jos vaihteita pyritään kuitenkin kuvailemaan tarkemmin ja erottelemaan toisistaan, niiden voi analyysissani ajatella jakautuvan viiteen eri pää-

vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa litteroin tekemäni haastattelut lähes sanatarkasti tekstinkäsittelyohjelmalla. Saatoin jättää tiettyjä ymmärtämistä vaikeuttavia täytesanoja (esim. ”niinku”, ”to-ta”) pois, jos ne esiintyivät samassa lauseessa monta kertaa, mutta muuten kirjoitin haastattelut sanatarkasti. Halusin näin varmistaa, että aineisto pysyy mahdollisimman autenttisena ja uskollisena tutkittavien kannalta ajateltuna koko analyysiprosessin ajan, mutta jälkikäteen ajateltuna olisi ollut ajallisten resurssien valossa järkevämpää tehdä litterointiprosessi vähemmän huolellisesti. Lisäksi fenomenografisessa analyysissä korostuu puheen sisältö ja tutkittavien käsitykset eikä puheen tapa, joten sanatarkka litterointi ei olisi ollut välttämätöntä (vrt. Uljens 1989, 11-12) En kuitenkaan kirjoittanut ylös esimerkiksi taukoja tai huokauksia, sillä kyseessä ei ollut keskustelu-analyysi tai puheen tapaan liittyvä analyysi, jossa ne olisivat olleet merkittäviä. Esimerkiksi naurahduksen tai nauramisen kirjoitin ylös, mikäli tilanteen konteksti sitä vaati. Litteroinnin yhteydessä alleviivasin alustavasti myös eri teemakysymysten vastauksia eri värein, jotta aineiston hahmottaminen myöhemmissä analyysin vaiheissa helpottuisi. Litteroitua tekstiä muodostui näin kokonaisuudessaan 137 liuskaa esihaastattelun kanssa ja ilman esihaastattelua 126 liuskaa. Analyysiin otin tarkasteltavaksi nämä 126 liuskaa.

Toisessa vaiheessa luin litteroidut haastattelut useampaan kertaan läpi saadakseni kokonaiskuvan haastatteluista ja tein alustavia huomioita aineistosta. Toisinaan myös kuuntelin haastatteluja lukemisen lisäksi, sillä haastattelujen sävyjen hahmottaminen ja haastattelukokonaisuuden ymmärtäminen kontekstissaan helpottui haastatteluja kuuntelemalla. Häkkinen (1996, 39) muistutti minua siitä, että fenomenografisessa analyysissä ei tarkastella vastauksia yksittäisinä tapauksina vaan pyritään muodostamaan niistä kokonaisuus ja ymmärtämään ilmiön osat osana kokonaisuutta. Ahonen (1994, 124-125) taas innoitti minua eläytymään aineistoon ja tutkimushenkilöiden tilanteeseen tavoittaakseni heidän ilmaisunsa merkityksiä. Lukiessani litteroituja haastatteluja ja kuunnelllessani haastattelunauhoja monta kertaa läpi kirjoitin ylös muistiinpanoja ja kiinnostavia huomioita aineistosta. Tarkastelin huolellisesti aineistosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä kiinnostavia erityispiirteitä.

Analysoin haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti eli pyrin sulkeistamaan aikaisemman teorian tiedon ja omat ennakkokäsitykseni ulkopuolelle niin, etteivät ne vaikuttaisi analyysiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Laineen (2007, 35) sanoin pyrin laittamaan aikaisemmat tutkimustulokset ja arki-kokemukseni ”hyllylle” eli ottamaan niihin etäisyyttä analyysin teon ajaksi. Aineiston tarkastelu tällä tavalla aineistolähtöisesti ei ollut vaikeaa siksi, koska tällaista haastattelututkimusta ei ole aikaisemmin tehty eikä siitä ole olemassa mitään suoraan ohjaavaa taustateoriaa (ks. Garam 2003).

Käytännössä se oli kuitenkin haastavaa haastattelurungon teemojen sekä omien ennakkoletuksieni vuoksi, jotka parhaani mukaan pyrin häivyttämään taustalta pois analyysin ajaksi.

Kolmannessa vaiheessa lähdin karsimaan tutkimukselle epäolennaisia asioita pois aineistosta, perehtymään monipuolisemmin tutkimusmetodologiseen kirjallisuuteen, tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni ja koodaamaan olennaisimpia ilmauksia tekstistä. Tämä vaihe oli analyysin teossa itselleni kaikista haastavin, sillä tutkijana minun tuli rajata mitä ilmiötä tarkemmin lähdän aineistossa tarkastelemaan, vaikka aineisto oli pullollaan todella mielenkiintoisia asioita, joihin olisin halunnut paneutua lähemmin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) muistuttamana päätin kuitenkin rajata kiinnostuksen kohteeni tutkimuksessa tiukemmin ja jättää ”tulevaisuudenodotukset” analyysistä pois. Tätä vaihetta voisi kutsua myös aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi, eli aineistosta lähdetään tiivistämään informaatiota tai pilkkomaan sitä osiin karsien epäolennainen tutkimuksesta ulos (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pääkiinnostukseni tiivistyi siis opiskelijoiden ulkomaille opiskelemaan lähdön motiiveihin ja opiskelukokemuksiin ulkomailla. Lisäksi halusin selvittää, mitä hyvää ja huonoa ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa on. Tämä kiteytyi viimeiseksi tutkimuskysymykseksi eli ”millaisia hyviä ja huonoja puolia opiskelijat näkevät ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa”. Viimeistään tämän tutkimuskysymyksen tarkka muotoileminen ja tutkimusmetodologiaan syvällisempi perehtyminen varmisti minulle sen, että fenomenografia oli sopiva valinta ja tutkimusote tämän aineiston käsittelyyn. En ollut kiinnostunut fenomenologisen tutkimussuuntauksen tavoin kokemuksesta itsessään, enkä niinkään etsinyt ”yhtä oikeaa” totuutta vaan halusin ennen kaikkea päästä selvittämään tutkittavien erilaisia *käsityksiä* ja niiden variaatioihin ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta.

Tässä kolmannessa vaiheessa lähdin siis pilkkomaan aineistoa osiin aineistolähtöisesti, kuten edellä jo kuvasin. Fenomenografisessa analyysissä tärkeää on yksittäisten lauseiden tai sanojen sijaan löytää merkityksellisiä kokonaisuuksia, jotka kuvaisivat tutkittavan käsitystä tietystä asiasta. Häivyitin haastattelurungon teemat taustalta ja kävin haastatteluaineistoa läpi lause lauseelta. Esitin aineistolle myös kysymyksiä analyysin aikana, jotta osasin löytää haastateltavien muodostamat käsitykset eri aiheista. Tutkimuskysymykset eli tutkittavien motiivit lähteä ulkomaille suorittamaan tutkintoa, opiskelukokemukset ja käsitykset hyvistä ja huonoista puolista ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa, ohjasivat merkitysyksiköiden etsintää aineistosta. Alleviivasin isommista merkitysyksiköistä oleellisen ja ryhmittelin näin niitä eri tutkimuskysymysten alle. Alla muutama esimerkki merkitysyksiköistä, joita analyysissä ryhmittelin alustavasti isomman kategorian ”motiivit” alle.

*KA02: -- en ollut koskaan käynyt vaihdossa ulkomailla, et se niinku tavallaan oli myös semmonen tekijä siinä. Että mä aina halusin lähteä vaihtoon tuolta ammattikorkeakouluopinnoista, mutta se ei ollu siinä tilanteessa mahdollista, niin se tavallaan olikin osa sitten sitä päätöksentekoo, et mä haluan sit tehdä sen koko tutkinnon ulkomailla... Kun siitä saa sit tavallaan sitä kansainvälistä kokemusta sitä kautta.*

- ➔ *ei koskaan käynyt vaihdossa ulkomailla*
- ➔ *halu lähteä vaihtoon, mutta ei aikaisemmin mahdollista*
- ➔ *kansainvälisen kokemuksen kerryttäminen*

*KA03: Tietysti tää kieli [englanti] oli varmasti ykköstekijä... tää tutkinto pelas kans merkittävää roolia, että se oli semmonen mitä ei Suomessa tarjottu. Ja mä todellakin halusin opiskella tätä alaa. Ja tätä tarjottiin Englannissa useissa yliopistoissa. Niinku kieli ja tää koulutusohjelma, niin ne oli ne merkittävimmät [motiivit lähteä].*

- ➔ *kieli, jota osaa (jotta tutkinnon suorittaminen mahdollista)*
- ➔ *tutkinto, jota ei Suomessa tarjottu*
- ➔ *(halu opiskella alaa, jota ei Suomessa tarjottu)*

Kuten yllä olevat esimerkit osoittavat, monet ajatuskokonaisuudet sisältävät useita motiiveja ja niitä voidaan jakaa pienempiin merkitysyksikköihin. Tämä oli toisinaan haasteellista, sillä pyrin pilkkomaan merkitysyksiköitä pienempiin osiin niin, että en väkivaltaisesti ottaisi niitä pois kontekstistaan ja toisaalta tiedostaisin sen, että jotkut motiivit ovat mahdollisesti olleet yhtä merkittäviä tai toisiinsa sidonnaisia motiiveja lähtöön. Tällaisen tarkemman analysoinnin jätin kuitenkin myöhempään vaiheeseen. Kuten esimerkissä näkyy, aluksi lähdin alleviivaamaan eri käsityksiä ja näin pilkkomaan aineistoa pienempiin osiin. Analyysin syvetessä löysin aineistosta myös uusia kategorioita, joiden alle lähdin keräämään merkitysyksiköitä. Näitä löydöksiä edelsi yleensä tutkimuskysymysten esittäminen aineistolle. Mitkä kaikki haastateltavan kertomat asiat ovat olleet motiiveja lähtöön? Ovatko motiivit erillisiä, mitkä motiivit liittyvät toisiinsa, mihin muuhun kerrotut motiivit liittyvät? Mitä tietyistä opiskelukokemuksista puhuminen kertoo? Millaisia eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia haastateltavien kertomasta löytyy? Mitä ilmauksien taustalla on, miten haastateltavien merkitykset ovat syntyneet? (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 167-168.)

Uusien kategorioiden löytäminen vaati jo olemassa olevien kategorioiden ja yksittäisten merkitysyksiköiden suhteuttamista koko aineistoon ja uusiin kategorioihin. Pyrin vertailemaan kategorioita toisiinsa ja määrittämään niiden rajoja hahmottamalla niiden eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia. Pohdin myös käsityksen ja mielipiteen eroa ja pyrin huolellisesti tekemään päätelmiä aineistossa esiintyviin käsityksiin liittyen mielipiteiden sijasta. Fenomenografiassa käsitykset nähdään



mielipidettä syvällisempänä ja kokonaisvaltaisempana merkityksenantoprosessina, joka kuvastaa ymmärrystä jostakin ilmiöstä (Häkkinen 1996, 23). Pyrin ottamaan merkitysyksiköissä myös huomioon niiden kontekstisidonnaisuuden ja näkemään yksittäisten merkitysyksiköiden ”taakse”, ja löytämään sellaisia kategorioita, joita ei suoraan mainittu. Tätä vaihetta kutsutaan fenomenografisessa analyysissä ensimmäisen tason kategorioiden tekemiseksi (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168-169; Uljens 1989 39-45; Marton 1988, 146-148.)

Neljättä vaihetta edelsi ajallisen etäisyyden ottaminen aineistoon. Uskon tämän olleen analyysin kannalta hyvä asia, sillä pystyin palaamaan analyysin pariin ”uusin silmin” ja ”raikkain mielin”, mikä on tärkeää kun analyysissä mennään syvemmälle ja kategorioita lähdetään kuvaamaan abstraktimmalla tasolla. Neljännessä vaiheessa lähdin siis tarkentamaan ja muokkaamaan kategorioita sekä hahmottelemaan niiden välisiä suhteita. Listasin ylös kategorioiden tärkeimpiä piirteitä ja pohdin niiden erojen ja samanlaisuuksien lisäksi sitä, miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Visualisoidakseni kategorioita ja niiden suhteita otin käyttöön myös luovempia menetelmiä: kirjoitin nimeämäni kategoriat lapuille ja lähdin järjestelmään lappuja sijoittamalla niitä suhteessa toisiinsa. Luin prosessin aikana jatkuvasti aikaisemmin tekemiäni alustavia jaotteluja ja kategorioita sekä toisinaan palasin myös alkuperäiseen aineistoon. Muokkasin kategorioiden nimiä, vaihdoin kategorioiden sijainteja pyrkien löytämään niiden suhteita toisiinsa ja varmistin aineistosta, että kaikki merkitysyksiköt sopivat hahmottelemaani kategorijärjestelmään. Visualisointi auttoi hahmottamaan eri kategorioiden väliset suhteet ja pikkuhiljaa ne alkoivat muodostua hierarkkiseksi kokonaisuudeksi, jossa on nähtävissä kategorioiden eri tasoja.

Käytin analyysin tekemiseen paljon aikaa, jotta saisin ilmiön variaation ja suhteet mahdollisimman monipuolisesti esille ja pyrin myös kuvailemaan prosessin huolellisesti lukijalle haastavuudestaan huolimatta. Toisaalta Haapaniemi (2013, 65) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen vaiheet eivät ole täysin eksplikoitavissa, mutta se lienee osin tarkoituksenmukaista, sillä ”ihmisten erilaisen kokemisen tai käsittämisen tapojen selvittäminen on eräänlaista löytämistä, eikä löytämiseen ole saatavilla yksityiskohtaisia ohjeita” (ks. Marton 1988, 154). Koin myös itse tutkijana olevani aineiston analyysin teossa ikään kuin löytöretkeilijä, joka ei tee vain havaintoja ja löydöksiä vaan pyrkii vastaamaan mitä-kysymysten lisäksi myös miksi-kysymyksiin ja selvittämään ”mysteeriä” (ks. Alasuutari 2011, 216). Halusin Kvalen (1996) metaforan mukaan olla tutkijana tuttua reittiä kulkevan ”matkaajan” sijaan ”kaivaja”, joka etsii aineistoista piiloisia, syvempiä merkityksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 138). Tässä kaivuutyössä eli fenomenografisessa analyysissä on kuitenkin muistettava, että muodostettujen kategorioiden täytyy olla selvärajaisia toisiinsa nähden niin,

etteivät ne sekoitu toisiinsa (Häkkinen 1996,43). Lisäksi jokaisen merkitysyksikön on sovittava kategoriajärjestelmään, eli koko ilmiön kirjo, niiden osat ja suhteet tulevat kategoriajärjestelmässä esille. Toisin sanoen fenomenografiassa sellainenkin ilmiö, joka on mainittu vain kerran, on kiinnostava, sillä tällöin tutkittavan ilmiön variaatio kasvaa. Kiinnostus kohdistetaan siis käsitysten laadullisiin eroihin ennemminkin kuin määrään (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Käsitysten laadullisten erojen hahmottaminen vaatiikin tutkijalta fenomenografisen tutkimusotteen syvällistä ymmärtämistä. Tutkijana minun oli sisäistettävä ajatus siitä, että tutkittavien kertomat ovat käsityksiä, jotka ovat kokemuksellisia ja henkilökohtaisia, siis subjektiivisia. Tutkittavan ilmiön kokonaisuus muodostuu pienistä osista, eli näistä subjektiivisista käsityksistä ja niiden erilaisista variaatioista. Näin ollen kuvauskategoriakin syntyy aineiston pohjalta, eli niistä osista ja rakenteellisista eroista, jotka kuvastavat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografinen analyysi ei siis ole pelkkää empiirisen aineiston järjestelyä kuten puhtaassa sisällönanalyysissa, vaan todellisuuden tavoittamista tutkittavien jäsenysten kautta (Häkkinen 1996, 39-44.) Vaikka käytin analyysissa käytännön tutkimusmetodina sisällönanalyysia ja siihen tarvittavia konkreettisia välineitä käsityskategorioiden rakentamiseen, pyrin tekemään analyysia alusta loppuun ”fenomenografisin silmin”. Käsitysten kategoriajärjestelmä (ks. kappale 5.2.) muodostui aineiston pohjalta ja siinä on nähtävissä uusia käsitysjärjestelmiä ja erilaisia tasoja sekä käsitysten välisiä hierarkkisia suhteita, vaikka toisaalta olemassa olevat tutkimuskysymykset osaltaan asettuvat luontevasti jaottelemaan käsitysjärjestelmää.

# 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa syvennyttään tutkimustuloksiin, joissa eritellään tarkemmin motiiveja ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen, tutkittavien opiskelukokemuksia ja heidän käsityksiään hyvistä ja huonoista puolista ulkomaisen tutkinnon suorittamisessa. Aluksi kerron tiivistetysti tietoja, joiden avulla tulosten lukeminen on helpompaa ja selkeämpää. Luvussa 5.2 esitän visuaalinen käsitysten kategoriajärjestelmän, josta näkyy tulosten lisäksi niiden hierarkkiset suhteet toisiinsa.

## 5.1 Tulosten lukemisesta ja taustoista tiivistetysti

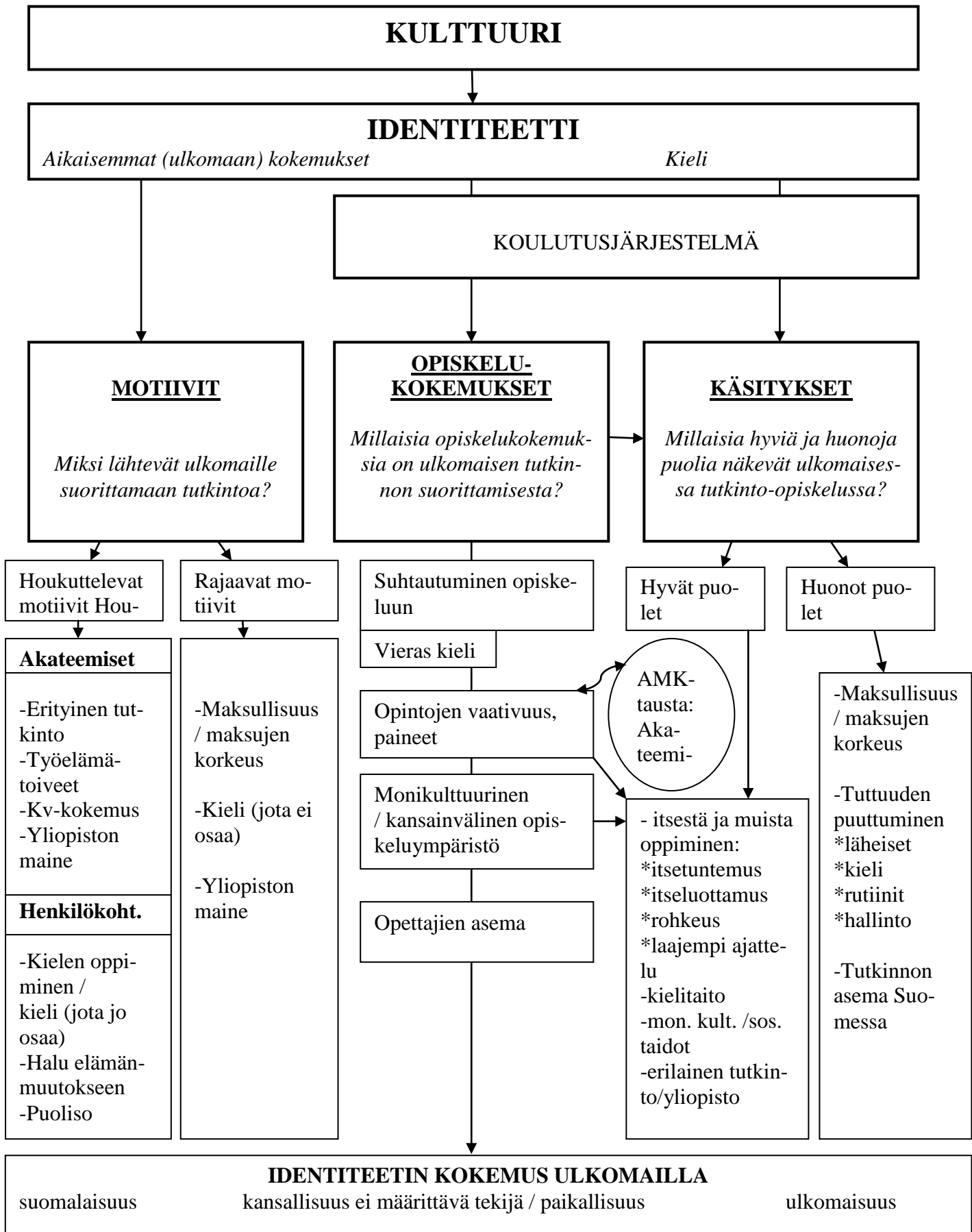
Suomalaisten tutkinto-opiskelu ulkomailla näyttäytyy monipuolisena ilmiönä kauppatieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden motiivien, opiskelukokemusten ja käsitysten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimustuloksissa painottuu maisterin tutkinnon suorittamiseen liittyvät seikat, sillä 13 haastateltavasta vain yksi suoritti kandidaatin tutkintoa ja loput suorittivat parhaillaan tai olivat suorittaneet maisterin tutkinnon ulkomailla. Kaikilla haastateltavilla oli pohjalla – yhtä lukuun ottamatta – tehty tutkinto suomalaisesta korkeakoulusta, joko yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta.

Kauppatieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden välillä ei ollut merkittäviä eroja ulkomaiseen tutkintoon liittyvissä motiiveissa, opiskelukokemuksissa tai käsityksissä. Myöskään aikaisemman suomalaisen yliopistotutkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden välillä ei ollut muita suuria eroja kuin se, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet kokivat siirtymän ulkomaiseen tutkinto-ohjelmaan haastavampana kuin yliopistotutkinnon suorittaneet. Muuten tutkittavia ja aineistoa käsitellään tässä mielessä yhtenäisenä joukkona.

Oheisesta kategoriajärjestelmästä on nähtävissä haastattelujoukon motiivit, opiskelukokemukset ja käsitykset ulkomaisen tutkinnon suorittamisesta. Kategoriajärjestelmässä näkyy tulosten hierarkkisuus eli suhteet toisiinsa, joita kuvataan nuolilla. Esimerkiksi kulttuuri vaikuttaa identiteettiin, joka vaikuttaa niin motiiveihin, kokemuksiin kuin käsityksiinkin. Ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa kerrytetyt kokemukset myös vaikuttavat uudenlaiseen identiteetin kokemukseen ulkomailla. Hierarkkisten suhteiden lisäksi kategoriajärjestelmässä on vertikaalinen ulottuvuus eli aiheet esiintyvät laskevassa järjestyksessä niiden merkityksellisyyden, tässä tapauksessa yleisyysasteen perusteella.

Näin ollen kulttuuri ja identiteetti voidaan nähdä ”kattokäsityksinä”, joiden alle tulevat muut aiheet. Lisäksi esimerkiksi motiivien houkuttelevista motiiveista ”akateemiset motiivit” olivat yleisemmin mainittuja kuin ”henkilökohtaiset motiivit” ja toisaalta akateemisten motiivien sisällä ”erityinen tutkinto” oli enemmän mainittu kuin ”työelämätoiveet” ja niin edelleen.

## 5.2 Käsitusten kategoriajärjestelmä



### 5.3 Kulttuuri ja identiteetti taustavaikuttajina

Taustalla oleva kulttuuri ja yksilön oma identiteetti vaikuttavat voimakkaasti niin motiiveihin suorittaa ulkomainen tutkinto kuin opiskelukokemuksiin ja käsityksiin ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta. Taustalla olevalla kulttuurilla tarkoitetaan tässä yhteydessä arvoineen ja normeineen sitä yhteiskuntaa, missä tutkintonsa ulkomailla suorittanut henkilö kulloinkin on tai on ollut. Identiteetillä tarkoitetaan tässä yhteydessä ihmisen käsitystä itsestään ja sen osina näyttäytyvät korostuneesti tässä tutkimuksessa aikaisemmat ulkomaan kokemukset ja kieli.

Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa yksilön identiteettiin, josta käsin tarkastellaan esimerkiksi uutta koulutusjärjestelmää, joka taas vaikuttaa käsitysten ja kokemusten muodostumiseen. Sen hetkistä kulttuuria verrataan siis aiempiin käsityksiin, eli tässä tapauksessa Suomen kulttuuria ja käytäntöjä ulkomaisiin vastaaviin. Oman identiteetin osat, kieli ja aikaisemmat kokemukset, ovat merkityksellisesti läsnä haastateltavien kertoessa erityisesti opiskelukokemuksia ja käsityksiä ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta. Motiivien kohdalla, eli kun perustellaan sitä, miksi on päättänyt opiskella ulkomaisen tutkinnon, korostuvat aikaisemmat ulkomaan kokemukset tai niiden puute. Ympäröivän kulttuurin ja identiteetin merkitys on usein haastateltavien kertomassa läsnä kokonaisvaltaisesti taustalla ilman, että niitä erillisinä tekijöinä nostetaan esille.

Yksi haastateltavista sanoittaa osuvasti ympäröivän kulttuurin ja identiteetin merkityksen ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa. Hän tulee samalla määritelleeksi kansainvälisyyden toisaalta lisääntyneeksi ymmärrykseksi niin muita kuin itseään kohtaan. Erilaisessa kulttuurissa eläminen on jotakin, mitä ei voi oppia kirjasta ja toisaalta oma identiteetti voi kehittyä tietynlaiseksi ”mielentilaksi” ulkomaan kokemusten myötä. Hän siis kuvailee kulttuurin ja oman identiteetin merkitystä karttuneiden kokemusten ja oman ajattelun kehittymisen kautta.

*Se [kansainvälisyys] on semmonen mielentila, joka sulla on, koska sä oot ollu paljon ulkomailla tai sulla ei oo, kun sä et oo ollu. Semmonen avoimuus ja ymmärtäväisyys muita kohtaan, kyky arvostaa erilaisuutta ja kyky kohdata erilaisuutta ja myöskin reflektoida sitä itsees, ja kehittyä. -- Koska sä et koskaan opi kirjasta sitä, mitä sä opit kanssakäymisessä. Ihan kielitaidosta kulttuurintuntemukseen ja siis myös erilaisiin tapoihin oppia, sä voit oppia ihan hirveesti siitä. Se on vaan niin erilainen altistuminen vaikutteille, kun sun pitää harjotella kansainvälistä kanssakäymistä, ja sitä vaan ei voi oppia missään muualla. (YH02)*

## 5.4 Monenlaiset motiivit

Haastateltavilla on ollut useita motiiveja siihen, miksi he ovat menneet ulkomaille opiskelemaan tutkintoa. Esioletukseni oli, että motiivit ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen voisi jakaa kaksiosaisesti: ensisijaisesti maan tai sitten ensisijaisesti tutkinnon mukaan (ks. liite 1). Kuitenkaan jako ei ollut näin selkeä vaan valintaan vaikuttavat usein monet tekijät kokonaisuudessaan, ei lähökohtaisesti pelkkä tietty maa tai tutkinto.

Motiiveista on erotettavissa *houkuttelevia* ja *rajaavia* motiiveja, joista houkuttelevat motiivit jakautuvat vielä akateemisiin ja henkilökohtaisiin motiiveihin. Alla kuvaan molempia motiiveja tarkemmin.

### 5.4.1 Houkuttelevat motiivit

Aineistossa korostuvat houkuttelevina motiiveina akateemiset motiivit, kuten ulkomaisen yliopiston tarjoama erityinen tutkinto tai kansainväliset työelämätoiveet, joita ulkomaisen tutkinnon suorittamisen uskotaan edistävän. Opiskelulliset syyt olivat siis suurimmalla osalla ensisijaisia syitä ulkomaisen tutkinnon tekemiseen. Esimerkiksi haluttu tutkinto oli niin erityinen, että sellaista ei Suomessa tarjottu tai ulkomaisen tutkinnon ajatellaan avaavan työmahdollisuuksia kansainvälisessä työympäristössä.

*Tää tutkinto pelas merkittävää roolia, että se oli semmonen mitä ei Suomessa tarjottu. Ja mä todellakin halusin opiskella tätä alaa. (KA03)*

*-- että minkä takia lähdin, että oliko sen itse opiskelun vai jonkun muun takia, niin se oli kyllä ihan puhtaasti opiskelullisista, akateemisista syistä. Plus sitten se itsensä haastaminen, että jos mä teen tutkinnon ulkomailla, niin siitä tulee varmaan olemaan mulle hyötyä myös työelämässä. (KA05)*

*Mä halusin – vaikka mulla oli oli ylempi korkeakoulututkinto Suomessa kesken – englanninkielisen tutkinnon englanninkielisestä maasta. -- mä aattelin, että se vois olla yks keino, sekä laajentaa sitä osaamista sekä osoittaa, että mä pystyn sillä kielellä toimimaan kun haen jossain kansainvälisessä työympäristössä olevia työpaikkoja. (YH01)*

*Ehdottomasti muutin Englantiin se tutkinto edellä. Sen yliopiston profiili on [yhteiskunta-tieteellisessä aineessa] hyvä ja tosi arvostettu ja ne mitä ne tutkii siellä on tosi lähellä mun omia henkilökohtaisia intressejä, mistä mä oon kiinnostunut. (YH04)*

Lisäksi akateemisista motiiveista monelle yliopiston arvostus ja maine ovat merkittäviä motiiveja tutkinnon suorittamiseen ulkomailla. Haastateltavien puheessa toistuvat sanat ranking-lista, huippuyliopisto, laatu ja maine. Ulkomaista yliopistoa valitessa esimerkiksi kansainväliset arvostelut ovat tärkeässä asemassa ja yliopiston maineeseen perehdytään usein huolellisesti ennen ulkomaisen yliopiston valintaa. Ulkomaiselta yliopisto-opetukselta ja tutkinnolta odotetaan korkeaa tasoa, maineensa veroista opetusta ja tunnettuja tutkijoita.

*-- ylempi korkeakoulututkinto englanniksi, käydä kursseja tollasessa tosi korkeelle rankatussa yliopistossa, joka oli maailman top100 rankingeissa... se kiehtoi mua se itsensä haastaminen. (KA05)*

*-- mä en nähnyt mitään järkee siinä, että mä oisin mennyt johonkin niistä muista [ulkomaisista] yliopistoista, siis tavallaan huonomaineiseen, joka ei ollut tunnettu. Se oli mulle yks ehto, kun mä aloin niitä yliopistoja kartoittaa, että sen on oltava Russell Group-jäsen. (YH01)*

*Maailman huippuyliopistot, joissa puhutaan sellaista kieltä mitä minä osaan, ovat jenkeissä ja briteissä. Sitä kautta valikoitui Britannia, hain sinne muutamaan eri ohjelmaan. -- Ja sen kurssin perusteella, yks professori, jonka tekstejä oltiin luettu, työskentelee siinä yliopistossa, niin se oli mulle yks tärkeä vaikutin, että mihin mä haen. (YH07)*

Henkilökohtaiset motiivit, kuten halu oppia uutta kieltä, puolison maantieteellinen sijainti tai halu elämänmuutokseen nousevat esiin joko akateemisten motiivien yhteydessä tai erikseen mainittuina, ensisijaisina motiiveina lähtöön. Kokonaisuudessaan henkilökohtaisia motiiveja ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen kerrotaan vähemmän kuin akateemisia motiiveja. Vain kaksi haastateltavaa kertoo puolison olleen ulkomaille lähdön motiivina, kun he ovat lähteneet ulkomaista tutkintoa suorittamaan. Yhteensä kolme haastateltavaa sanoo uuden kielen oppimisen tai kielitaidon parantamisen olleen merkittävä motiivi ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen. Henkilökohtaisista motiiveista kuitenkin eniten korostuu halu elämänmuutokseen, joko vaihtelunhalu nykyiseen opiskelutilanteeseen tai elämään muuten.

*No se elämänmuutoksen hakeminen oli se suurin syy siihen muuttoon ja jotenkin se sellainen. -- Ensimmäinen oli se, että mä haluan jonkinlaisen elämänmuutoksen, mielellään ulkomailla, ja sitten haluan opiskella, niin tää ala tuli vähän sattumalta... ettei se elämä olis pelkästään sitä, että istut jossain toimistossa ja teet ihan hulluna rahaa. (YH03)*

*Mä olin vähän kyllästynyt, mä olin hakenut jo uusia töitä jonkun aikaa, mutta mikään ei oikeen tärtänyt ja mä ajattelin, että nyt täytyy saada vähän jotain muutosta tähän. (YH06)*



*Suomen [tietyssä] yliopistossa oli semmosia organisatorisia muutoksia -- Mä en tiedä ta-  
pahtuiko sille tutkinnon substanssille sinänsä mitään, mutta mun mielestä se oli vaan niin  
älytön juttu, repi sen koko jutun juurilta. Se oli myös se, miks mä halusin vaihtaa yliopis-  
toa. (YH04)*

*Mulla oli edessä maisteriopinnot Suomessa ja siellä ois ollu lähinnä kirjatenttejä ja gra-  
dun tekemistä, hyvin itsenäistä työskentelyä ja mä kaipasin vähän mielenkiintoisempaa,  
osallistavampaa opetusta. (YH07)*

Huomionarvoista on myös se, että suurimmalla osalla haastateltavista on taustalla aikaisempia ulkomaan kokemuksia ennen ulkomaisen tutkinnon suorittamista, esimerkiksi vaihto-opiskelujakso tai asumista ulkomailla esimerkiksi vanhempien työn takia. Ne ovat monelle haastateltavalle jonkinlaisia taustakimmokkeita lähteä uudestaan ulkomaille ja pienentävät kynnystä lähtemiseen. Aikaisemmat ulkomaan kokemukset voivat siis innostaa ja herättää halun haastaa itseään toisella tavalla. Toisaalta pari haastateltavaa sanoo, että juuri ulkomaan kokemusten puuttuminen lisää intoa lähteä ulkomaille suorittamaan tutkintoa tai epäsuorasti niin, että vaihtoon lähtemättömyys on jäänyt harmittamaan ja tilanne halutaan nyt ottaa takaisin ulkomaisen tutkinto-opiskelun muodossa.

*-- No oikeestaan, en mä ollut ikinä edes kuvitellut, että mä haluan asua ulkomailla, ennen kun mä menin sinne vaihtoon. Se oli semmonen tosi hyvä kokemus ja sitten siitä se idea lähti, että vois mennä muuallekin tekemään maisterin tutkintoa. -- jotenkin ehkä se kansainvälinen ympäristö kiehtoivat mua, ja sen takia sitten halusin jatkaa sitä rataa. (KA04)*

*-- mä olin ollu vaihdossa puoli vuotta Yhdysvalloissa ja sitten mä innoistuin siitä -- Sit mä aloin miettiä, että 'okei, mä oon nyt Suomessa opiskellut', että vähän haastetta. Sit mä mietin, että mulla ei välttämättä tuu toista mahdollisuutta niinku opiskella, tai asua ulkomailla ylipäätään, ja se oli semmonen, että 'hei vau, että mä haluan tehdä tän' (KA05)*

*-- en ollut koskaan käynyt vaihdossa ulkomailla, et se niinku tavallaan oli myös semmonen tekijä siinä. Että mä aina halusin lähteä vaihtoon tuolta ammattikorkeakouluopinnoista, mutta se ei ollu siinä tilanteessa mahdollista, niin se tavallaan olikin osa sitten sitä päätöksentekoo, et mä haluan sit tehdä sen koko tutkinnon ulkomailla. (KA02)*

*Mä en ollut vaihtarina aikaisemmin ja mua jäi vähän harmittamaan, että miks mä en koskaan ottanut sitä mahdollisuutta vähän nähdä muita maita, niin sekin oli siellä taustalla [motiivina]. (YH06)*

#### **5.4.2 Rajaavat motiivit**

Ulkomaisen tutkinnon suorittamisen rajaavia motiiveja tuodaan esille kokonaisuudessaan paljon vähemmän kuin houkuttelevia motiiveja. Rajaavina motiiveina korostuu lähes jokaisessa vastauk-

nessa tutkinnon maksullisuus tai lukukausimaksujen korkeus vaikka niistä ei haastattelussa kysytäkään tavalla (ks. liite 1). Haastateltavat myös usein palasivat tutkinnon maksullisuuteen monessa muussa yhteydessä ja toivat sitä voimakkaasti esille niin motiivien, kokemusten kuin käsitystenkin osittaisena määrittäjänä. Muita rajaavia motiiveja ovat kielelliset syyt, eli toisin sanoen se, että ei osaa tiettyä kieltä tarpeeksi hyvin tai lainkaan, joten tällä kielellä toimivat yliopistot rajataan automaattisesti pois yliopiston valintaa tehdessä. Lisäksi osa haastateltavista suhteuttaa ulkomaisen yliopiston sekä tutkinnon maineen lukukausimaksujen korkeuteen ja tekee näin vertailua eri yliopistojen välillä. Rajaavana tekijänä yliopiston maine on siis myös siinä mielessä, että ulkomaiselta tutkinnolta odotetaan ”enemmän” kuin Suomen yliopistosta saatavalta tutkinnolta: siitä ei välttämättä olla valmiita maksamaan paljon enempää kuin Suomen vastaavasta, erityisesti siinä tapauksessa, jos ulkomaisen tutkinnon laadusta ei ole takeita.

*Ehkä toinen, painavampi kriteeri mulla oli se, että mäkin oon siinä elämänvaiheessa, että on asuntolaina ja on ihan työelämässä ollut jo ihan pidempään, niin sitten mä ajattelin, että jos mun pitää olla pois töistä kaks tai kolme vuotta, niin se on tässä vaiheessa liikaa, mä en pysty taloudellisesti oikeen siihen. (YH05)*

*Ensimmäisenä mä halusin mennä maahan, missä puhutaan englantia. -- Oli suurin piirtein tällainen järjestys: Yhdysvallat, Britit, Kanada, Austraalia, eli johonkin näistä. Sit kun mä aloin selvittää niitä lukukausimaksuja, niin mulla ei ois sitte ollu varaa niihin. (KA05)*

*Mä en ollut valmis esimerkiksi maksaa mitään 20 000 mun tutkinnosta, elikkä se jo rajasi ihan hirveesti mahdollisuuksia pois. No sit mä ajattelin, että okei, mä voin mennä muihin Pohjoismaihin, missä mä saan hyvän koulutuksen ja hyvän tutkinnon ilmaiseksi tai sit mä voin mennä sellaseen maahan, missä mä joudun ehkä maksaa jonkun pienen lukukausimaksun, mutta että taso on yhtä hyvä. (KA02)*

## **5.5 Kasvattavat tutkinto-opiskelukokemukset**

Haastateltavien opiskelukokemukset liittyvät vahvasti taustalla olevaan koulutusjärjestelmään ja sen käytäntöihin, mutta myös laajemmin taustalla olevaan kulttuuriin. Myös identiteettiin ja kansallisuuteen liittyviä kysymyksiä pohditaan usein opiskelukokemusten kautta. Suomalaisen korkeakoulututkinnon suorittaneena siirtymä ulkomaisen tutkinnon suorittajaksi on useimmiten erilainen ammattikorkeakoulutaustaisilla ja yliopistotaustaisilla tutkittavilla. Haastateltavien puheessa korostuvat tutkinto-opiskelun vaatavuuteen liittyvät asiat, kansainvälinen ja monikulttuurinen opiskeluympäristö, opettajien asema sekä identiteetin kokemus ulkomailla.

### 5.5.1 Vaativaa ja määrätietoista

Suurin osa haastateltavista vastaa alussa kysyttäessä avoimesti ”millaisia kokemuksia sinulla on ulkomailla opiskelusta”, että tutkinto-opiskelu ulkomailla on raskasta, vaativaa ja kaikin puolin haastavaa. Vaativuutta kuvaillessa korostuu monesti tutkintojen tiukka hallinnollinen rakenne ja koulutusinstituution tietynlaiset suorittamiskäytännöt, jotka luovat painetta opiskeluun. Haastateltavat kertovat byrokraattisista opiskelujärjestelyistä sekä tutkinnon tiiviistä suorittamistahdistista, josta ei käytännössä voi poiketa, sillä muuten saattaa joutua maksamaan ylimääräisen lukuvuoden maksun tai jopa aloittamaan tutkinnon suorittamisen alusta. Opiskelujen vaativuudesta puhuessa korostetaan uudenlaisten opiskelumethodien opettelua ja intensiivisen opiskeluorientoitunutta mieltä koko tutkinnon opiskelun ajan.

*-- Että pitää oikeesti tehdä aikataulut, että koska sä teet tietyt jutut. -- Että tää tutkinto oli niin intensiivinen, että joskus oli oikeesti pakko olla kirjastossa johonkin kolmeen asti yöllä. (KA03)*

*Mä koen sen vähän silleen, että täällä on rankempaa ja tiukempi tahti. -- on semmosia kaikenmaailman säännöksiä, että yhtä koetta, sitä ei voi uusia kun kaksi kertaa ja jos ei sitenkään pääse läpi, niin sen tutkinnon suorittaminen loppuu siihen. -- vähän semmonen paine tuolla niskassa, että entä jos mä en pääse tätäkään läpi. (KA06)*

*Opinnot oli hirveen rankat. Ne siis vaati ihan hirveesti. Meillä oli kaikessa läsnäolopakko, ja vaikka oli minkälainen pää kainalossa-meininki, vaikka mikä lääkärintodistus, niin silti oli läsnäolopakko. Se vaati hirveesti. (KA07)*

*Ja ehkä se ite opiskelu, se vuosi, se oli tosi intensiivinen ja rankka, kun se maisterin tutkinto on puserrettu siihen yhteen vuoteen, kahteentoista kuukauteen. Että oli se tosi rankka vuosi. -- sä meet sinne lokakuun alussa ja sun pitää palauttaa sun gradu syyskuun alussa. Että ei sulla oo tavallaan semmosta akateemista vapautta tavallaan ettii ittees, ehkä haahuillakin. (YH04)*

Oma määrätietoinen suhtautuminen opiskeluun onkin yksi piirre, joka toistuu lähes kaikkien haastateltavien puheessa monessa yhteydessä. Ulkomainen tutkinto-opiskelu on työntäyteistä puurtamista, johon ollaan toisaalta oltu jo jossain vaiheessa varautuneita ennen opiskelemaan lähtemistä. Opintojen kuvaillaan määrittävän koko ulkomaisen tutkinto-opiskelun maailman. Taloudellinen paine, eli mahdollisesti suuren henkilökohtaisen lainan ottaminen ja korkeat lukukausimaksut pitävät opiskelujen mallikkaan etenemisen prioriteettien kärjessä. Tiukat suorittamiskäytännöt ja tutkinnon hallinnolliset rakenteet lisäävät opiskelujen sujuvaan etenemiseen liittyvää painetta. Lisäksi opintojen tahtia pitävät yllä kunnianhimoiset vertaisopiskelijat, jolloin paine tiivistyy. Myös opet-

tajat aiheuttavat painetta opiskeluun ja muistuttavat opiskelukilpailun raa'asta pelistä, joskus jopa lievän pelottelun muodossa.

*-- ensimmäisellä luennolla proffan sanat menee jotenkin tyyliin, että 'opiskeleminen on todella rankkaa, että jos te ette nyt ensimmäisenä päivänä aloita tätä lukemista, niin te ette pääse kokeista läpi. Se menee aina näin, että toisena vuonna teitä on vaan puolet täällä, enempää ei'. Että okei, kiitos näistä rohkaisevista sanoista. \*nauraa\* (KA06)*

*Ensimmäisenä tuli mieleen se, että se oli ihan hemmetin rankkaa. -- en mä oikeen tehnyt mitään muuta kun luin ja kirjoitin. Eli se työn rankkuus ja se tosi totaalinen suhtautuminen siihen opiskeluun. -- Kirjasto oli aina täynnä – se oli sama, että olit sä siellä maanantai-aamuna vai perjantai-iltakaheksalta vai lauantai-iltakaheksalta, se oli aina yhtä täynnä. (KA05)*

*Mä otin siihen tosi ison lainan ja mä olin orientoitunut siihen vuoteen, ehkä liikaakin, että mä meen opiskelemaan sinne. Se oli tavallaan semmonen taakkakin, joka painoi, että mä kieltäydyin ehkä joistakin kivoista tapahtumista, mulla oli se mindset, että mä oon tullu tänne opiskelemaan, se tuli aina etusijalla. -- Kyllä ne opinnot määrittä sen koko maailman. (YH04)*

*Se oli todella vaativa ympäristö ja mä otin sen tosi raskaasti -- Mä luulen, että tommosiin huippukouluihin änkee tosi kunnianhimoiset ihmiset. Että sitten kun sä pistät fiksua ja superkunnianhimoisia ihmisiä yhteen, niin kyllä ne paineet siinä kasvaa. -- Siitä maksettiin ja sinne oli vaikeä päästä, niin kyllä se motivaatiokin oli ihan eri. (YH07)*

Toisaalta yhdellä haastateltavalla on hyvin erilainen käsitys tutkinto-opiskelun haastavuudesta. Hänen opiskelukokemuksensa eivät olleet haastavia akateemisessa mielessä, sillä hänen käsityksensä mukaan tutkijat ”tekivät parodiaa tieteestä”. Haastavaa hänen käsityksensä mukaan oli lähinnä pysyä keskittyneenä tunneilla ja jaksaa kuunnella opettajien keskinäistä jutustelua.

*Se oli semmosta aika chilliä, sä pystyisit kuuntelemaan, kun ne proffat jutteli toisilleen ja kurssin lopussa vaan heitit hatusta esseeseen ja sait hyvän arvosanan. -- Se on enemmän semmosta elämänkoulua. Se oli semmonen tutkimusinstituutti, jossa ne tutkijat keskenään jutteli ja teki parodiaa tieteestä; esitteli toistensa kirjoja ja sitten ne aina puhu, että 'te ootte niin mahtava ja ihana ja että kun mä oon oppinut tästä' ja mä taas olin, että olipa maailman tylsin luento. (YH02)*

Kieli on myös yhtenä osana haastateltavien ulkomaisissa tutkinto-opiskelukokemuksissa. Kukaan haastateltavista ei koe vieraan kielen käyttämistä ongelmana niissä tutkinnoissa, joissa opiskelukieli on englanti pientä alun kankeutta lukuun ottamatta. Niissä tutkinnoissa, joissa kieli on joku muu, koetaan hankaluuksia eniten alussa. Kokonaisuudessaan kielen kanssa täytyy tehdä enemmän töitä ja käyttää opiskeluun enemmän aikaa, esimerkiksi abstraktin ajattelun suhteen. Kieleen liittyviä

vaikeuksia ei kuitenkaan nähdä ylitsepääsemättöminä, vaikka alussa vieraan kielen kanssa ollaan saatettu joutua hyvin haastaviin opiskelutilanteisiin.

*Ja kun sut laitetaan pitämään esitelmää akateemisille ihmisille aiheesta 'urbanisaatio 30-luvun Brasiliassa' ranskaksi - nimimerkillä sen tehnyt – niin se oli silleen aika kova paikka. -- Että se maan valinta oli ihan tietoinen juttu, että opetellaan uimaan hyppäämällä 200 metrin altaaseen, niin se oli vähän samanlainen. (YH02)*

*Kun se on kuitenkin vieras kieli se saksa, niin se ei mee heti ihan selkäyttimeen heti yksösyrittämällä, niin sitten pitää kerrata ja kerrata ja kerrata... Niin sitten se alkaa hitaasti mutta varmasti luonnistumaan. Eli ymmärrän kyllä asiat, mutta sitten se soveltaminen ja abstrakti ajattelu on edelleen haastavaa, mutta ei mahdotonta. (KA06)*

Toisaalta englanninkielisen tutkinnon tehneillekin vieraan kielen käyttäminen aiheutti hämmennystä lukuisten ympärillä olevien muiden kielten takia tai muusta syystä. Vieraan kielen käytön pienet vaikeudet nähtiin suhteessa laajempaan kokonaisuuteen kuten itseluottamukseen ja ympäröivään yhteiskuntaan. Kielitaito on siis saattanut lähtiessä olla jo hyvä, mutta sen käyttöä on ujos-teltu uuteen paikkaan sopeutumiseen liittyvän epävarmuuden takia. Tai sitten monet kielet ja niiden erilaiset käyttökontekstit tuntuvat sekoittuvan ja vaikeuttavan keskittymistä.

*Se ei oikeestaan tuottanut mitään muuta ongelmaa, kun sitten oli monta eri kieltä arjessa: englantia oli se pääkieli, kuitenkin puhuttiin miehen kanssa suomea kotona, sitten yritti sen saksan ja sen aksentin kanssa pärjätä, niin tuli vähän päälle semmosta kielisekotusta. (KA07)*

*Mä huomasin varsinkin sitä gradua kirjoittaessa, kun opiskeli englanniksi ja kirjoitti sitä kaikki päivät, teki töitä suomeksi ja oli yhteiskunta, mikä oli ruotsiksi, niin tuntu välillä, että mikä se kieli on, millä mun pitää elää. Se oli aika hämmentävää välillä. (YH03)*

*Mutta kyllä se varmuus kasvoi. Se varmaan liittyi isompaan emotionaaliseen epävarmuuteen siitä, identiteettijuttuun, että millainen ihminen mun pitäis olla siinä yliopistossa ja tykkääkö ihmiset musta. Semmonen ehkä isompi juttu, koska kyllä mä osasin puhua englantia, kun mä menin sinne. (YH04)*

### **5.5.2 AMK- ja YO-tutkinnon suorittaneiden siirtymä**

Suomessa AMK-tutkinnon aikaisemmin suorittaneet kokevat ulkomaiseen maisterin tutkintoon siirtymisen huomattavasti haastavampana siirtymänä sekä ulkomaisen tutkinnon opinnot vaativampana kuin yliopistotutkinnon (kandidaatin tutkinnon) tehneet. Erityisesti siirtymän haastavuutta korostavat ulkomaisen kauppatieteellisen tutkinnon opiskelleet haastateltavat. Eroista suurimpa-

na mainitaan usein teoreettisuuteen, itsenäiseen opiskelutapaan ja akateemisuuteen liittyvät asiat. Osaltaan erilaisia, haastavia opintoja osattiin ennen opintojen alkua odottaa, mutta toisaalta ero aikaisempiin opintoihin koettiin kuitenkin yllättävänä. Yksi haastateltava arvioi, että ehkä kandidaatin tutkinnolla siirtymä ulkomaiseen maisterin tutkintoon ei olisi ollut niin suuri.

*Että ehkä jos mä oisin tullu kandidutkinnolla suomalaisesta yliopistosta, niin se ei ois ehkä tullu niin isona erona. Mutta ammattikorkeasta tullessa se ero oli ihan mieletön. -- Se, että sä alat kurssin ja sä saat niinku 40 artikkelia ja sit se kurssi koostuu suurin piirtein siitä, että sä luet ne artikkelit ja tuut sinne keskustele ja sit sä teet tentin. Että se oli todella eri meininki ku ammattikorkeakoulussa. (KA02)*

*Sen huomaa omalla kohalla ihan tosi kouriintuntuvasti. Kyllähän mä osasin sitä odottaa vähän, mutta se tuli silti yllätyksenä, kuinka iso se ero on. Varsinkin just tossa akateemisessa. Mä olin ehkä lukenut elämässäni kourallisen tutkimuksia kun mä menin sinne – nyt mä oon lukenut varmaan 200. Pelkästään mun graduaineistossa oli 80-90 tutkimusta referensseinä. Niin kyllä se hyppy oli ihan valtava. (KA05)*

Toisaalta AMK-tutkinnon suorittaneilta löytyy myös eriäviä käsityksiä ja kokemuksia siirtymän haastavuuteen liittyen. Kaikki haastateltavat eivät kokeneet siirtymää niin erilaisena tai juurikaan haastavampana vaan lähinnä käytännön pulmana tieteellisen tekstin tuottamisessa tai osin kotimaan lannistavasta ilmapiiristä johtuvana. Aikaisemmat ammattikorkeakouluopinnot koetaan käytännönläheisempinä kuin nykyiset ulkomaiset tutkinto-opinnot, mutta siirtymän kuvaillaan menneen sujuvasti. Oman aikaisemman tutkinnon mukana tulleet hyvät tiedot ja taidot saattoivat jopa yllättää kansainvälisessä kontekstissa.

*Mäkin välillä aattelin, ehkä tästä Suomen henkisestä ilmastosta johtuen, että mäkin oon 'vaan' AMK-tutkinnon tehnyt. Mutta sitten kun mä menin tonne, niin tosi moneen verrattuna mulla oli tosi hyvät tiedot ja taidot. -- Kansainvälisesti verrattuna mä koen, toki tässä voi olla henkilökohtaisia eroja, niin kuin kaikessa, mutta se vaatimustaso AMK:ssa pesee aika monta yliopistoa ulkomailla, ja siihen mä jotenkin heräsin. (YH05)*

*Jotenkin musta tuntuu, että ne mun aikaisemmat opinnot oli hyvin käytännönläheiset silloin aikanaan, että ehkä enemmänkin ois voinut olla sellaista teoreettisempaa, mitä yliopistossa on. Se vei jonkun aikaa, että osasi alkaa tuottaa sellaista tieteellistä tekstiä. Sellainen käytännön pulma oli, mutta muuten mun mielestä se meni se siirtyminen hyvin. (YH03)*

Toisaalta Suomessa kandidaatin tutkinnon suorittaneilla haastateltavilla on yhtenäisempi käsitys siirtymän haastavuudesta. Siirtymää kuvaillaan helpoksi ja tutkintojärjestelmiä samankaltaisiksi tai selkeästi yhteneväisiksi. Suomalaisen kandidaatin tutkinnon nähdään vastaavan suurimmilta osin ulkomaista kandidaatin tutkintoa vaadittavien taitojen ja pitkälti myös sisältöjen ja rakenteen suh-

teen. Haastateltavat kokevat, että suomalainen kandidaatin tutkinto on tarjonnut perusakateemiset taidot, joita syvennetään maisteritasolla. Tutkintojen (kandidaatti ja maisteri) nähdään rakenteeltaan yhteen sopivina, järjestelmän ja kulttuurin eroista huolimatta.

*Oikeestaan aika samoja asioita, mutta sitten vaan ehkä eri tasolla, että nyt jo oletetaan, että osaa kaikki perusteet, perusakateemiset taidot pitäis olla hallussa. Mutta ehkä nyt ei mitään erilaista. (KA04)*

*Joo, kyllä se [siirtymä] oli helppo. Se ero mikä siinä on, on se, että Suomessa ihmiset voi läpysytellä sitä gradutiedostoa vuositolkulla, mitä monet tekeekin, kun taas Britanniassa mulla oli päivä mihin mennessä se piti palauttaa. (YH01)*

*On ne tosi selkeet ne ohjelmat, ne menee tosi selkeesti läntisessä maailmassa, on kandi ja sitten gradu. Okei, Englannissa sun pitää hakee molempiin, että Suomessa se on tavallaan kiva kun on semmonen turvaverkko, mulla ei ois ollu mitään hätää jos mä en ois päässy Englantiin opiskelemaan, mä oisin sitten vaan jatkanut Suomessa. Mutta kyllä ne sopii yhteen tosi hyvin. (YH04)*

*Ne [järjestelmät] on toisaalta hyvin erilaiset, mutta tavallaan joo, kyllä toi Bolognan prosessi on ollut musta hyvä, että on toi rakenne. Vaikka se kandi ois erilainen kun niiden kandi siellä, niin on se silti kandiditutkinto, tunnistettavasti. Toki sen huomaa, että suomalainen järjestelmä perustuu tähän saksalaiseen malliin enemmän kuin angloamerikkalaiseen, se on kulttuuriero, mutta kyllä ne yliopistoiksi tunnistaa, ihan sujuva siirtymä siinä mielessä. (YH07)*

### **5.5.3 Kansainvälistä ja monikulttuurista**

Erityisesti kun haastateltavat kertovat ulkomaisen tutkinto-opiskelun myötä kartuttamistaan taidoista, nousevat esiin kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät opiskelukokemukset. Lähes kaikki mainitsevat, että heidän ulkomainen tutkinto-ohjelmansa tai yliopistonsa on hyvin kansainvälinen ja opiskeluyhteisö monien eri kulttuurien edustajista koostuva. Kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyvien taitojen kartuttaminen nähdään merkittävänä oppimiskokemuksena ja isona erona ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa verrattuna suomalaiseen opiskeluun. Yhteistyö eri kulttuurin edustajien kanssa nähdään ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa opintoja syventävänä ja erilaisia ryhmäytaitoja kartuttavana tekijänä.

*Se on Suomessa tietysti vaikee, että ei voi luoda monikulttuurisia ryhmiä opiskelijoista, jos niitä muita kulttuureja ei oo edustettuina. Että [englantilainen kaupunki] kaltaisessa kaupungissa se on helppoa kysyä, että 'mites teidän maassa' tai 'miten sinulle opetettiin tätä lapsena'. Kun Suomessa siitä puhuu Eini Mäkeläinen ja Vaasalainen, niin vähän eri asia kun siitä puhuu ugandalainen ja panamalainen ja jenkki. (YH01)*

*Mulla on parantuneet noi kansainvälisyystaidot. Meillä oli muitakin kansainvälisiä siellä kuin minä, että mä oon työskennellyt tosi eri kansallisuuksien kanssa ja oppinut sitä ryhmätyöskentelyäkin just siltä kannalta, että on semmonen monikulttuurinen yhteisö. (KA07)*

*Päällimmäisenä tulee mieleen se, kun joutu tekee tosi paljon töitä hyvin eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, niin tavallaan semmoset monikulttuuriset, multikulttuuriset yhteistyötaidot. Toki Suomessakin tehtiin paljon ryhmätöitä, mutta tää oli mun mielestä erilaista, koska mullakin oli kurssikavereita vaikka Koreasta, Kiinasta ja muualta, niin ne kulttuurierot oli välillä aika huimia. Mä sanoisin, että se on yks niistä isoimmista taidoista, mitä mä kartutin. (YH05)*

#### **5.5.4 Opettajien asema**

Käsitykset opettajien ”hyvyydestä” tai ”huonoudesta” ulkomaisessa tutkinto-ohjelmassa vaihtelevat haastateltavien välillä. Kuitenkin käsitykset opettajien auktoriteettiasemasta jakaantuvat melko tasaisesti puoliksi kahteen hyvin eriävään kategoriaan, ja usein kyseisiä käsityksiä verrataan aikaisempiin kokemuksiin korkeakouluopettajista kotimaassa. Opettajan asema näkyy käsityksissä vahvasti ympäröivään kulttuuriin linkittyneenä, osana kyseisen koulutusjärjestelmän normeja ja olemusta.

Osa haastateltavista kokee opettajien olevan helposti lähestyttäviä, kannustavia sekä haastavan opiskelijoita enemmän kuin Suomessa. Opettajat nähdään rentoina opiskelijoita kunnioittavina henkilöinä, joilta voi aina tarpeen tullen kysyä neuvoja tai joiden kanssa voi vitsailla. Myöskään hierarkkisesti opettajien ei nähdä olevan opiskelijaa korkeammalla vaan tasa-arvoisessa asemassa olevana.

*Jotenkin mä koen, että Englannissa noi luennoitsijat kannustaa ja rohkasee opiskelijoita just niinku väittää häntä itseensä vastaan ja just väittelemään toisten opiskelijoiden kanssa. -- meille itse asiassa sanottiinkin ekan päivän aikana, oisko ollu joku kurssijohtaja, joka sanoi, että hänellä on nämä tohtoriarvot yms, mutta että te ootte nuorii ja teillä voi olla jossain asioissa jopa enemmän viisautta kun hänellä jossain asioissa. (KA03)*

*Ne [opettajat] ei ollu semmosia akateemisia opettajia pitkälti, niin se oli jotenkin hirveen lähestyttävää. -- He [opettajat] piti meitä ihan täysjärkinä ihmisinä ja pysty lähestymään ja kysymään neuvoja ja vinkejä. Ja pysty periaatteessa kun vertaisille puhumaan, että pysty heittämään vitsiä. (KA07)*

*Kyllä mä koen, että Ruotsissa opettajat ehkä enemmän haastoi opiskelijoita. -- koska sieltä saattaa tulla, että 'entäs sinä, mitä mieltä oot tästä' ja pitää olla jotain sanottavaa, mitä ei ikinä Suomessa tapahtunut. -- oli ne [opettajat] aika rentoja, että ei niinkään formaaleja. Yks esimerkki, mikä oli mun mielestä alkuun tosi outoa, oli että Ruotsissahan kaikki käyt-*



*tää nuuskaa ja jopa se luennoitsija kesken luennon laittoi vaan nuuskan huuleen \*nauraa\*. Ruotsalaisten mielestä se oli ihan normaalia. (YH06)*

Edellinen opiskelija nostaa esiin vielä esimerkin muistelemalla opiskeluaikojaan Suomessa ja kuvaa Suomessa korkeakoulun toimintaa yleisesti jäykemmäksi ja hierarkkisemmaksi kuin ulkomaisessa yliopistossa.

*Että mun mielestä Suomessa – on poikkeustapauksia, mutta – on yleisesti semmosta diktaattorimaisempaa se toiminta, ainakin mitä muistelen AMK-aikoja. Että sä meet luokkaan ja sä kuuntelet, ja jos on asiaa niin sitten nostetaan käsi pystyyn. (KA03)*

Toisaalta taas noin puolella haastateltavista on täysin päinvastaisia käsityksiä opettajan asemasta ulkomaisessa tutkinto-ohjelmassa. Haastateltavien puheessa korostuvat kokemukset opettajan korkeammasta asemasta, arvovallasta ja hierarkkisuudesta. Opettajilla on isot egot, eivätkä he laskeudu opetuksessa tai palautteen antamisessa opiskelijoiden tasolle. Opettajien kanssa ei voi väitellä tai keskustella luontevasti, sillä se ymmärretään arvovallan kyseenalaistamiseksi. Omaaloitteisuutta ja omien johtopäätösten tekemistä ei arvosteta, sillä akateemisuus mitataan sillä, miten paljon opettajan omia julkaisuja osaa ylistää.

*Opettajat on hirveen autoritäärisiä, 'mä oon oikeessa ja sä oot väärässä', 'tee läksys' ja... eihän se Suomessa ollut koskaan tommosta, että siellä mä opin olemaan oma-aloitteinen ja hakemaan tietoa itse ja tehdä johtopäätöksiä. -- Se oli tavallaan semmosta, että siellä piti hyväksyä, että se proffa, joka vetää sitä kurssia on tavallaan jumala, ja sun piti fanittaa sitä ja kirjoittaa kirja-arvioita sen kirjasta ja sanoa, että sä oot tosi oikeessa ja tosi fiksu. (YH02)*

*Mutta sitten Englannissa on taas ihan hirveesti sääntöjä, että ne ei esimerkiksi saa antaa kirjallista palautetta sun työhön, siellä on tosi tarkkaa kaikki tämmönen. -- Ja opettajilla on tosi isot egot. Tai en mä tiä, se on kyllä Suomessakin välillä sama. Proffat elää semmoissa omissa norsunluutornissaan tietyllä tavalla. (YH04)*

*Tuolla tuli semmoinen tunne, että sä oot pitkälti semmoisen järjestelmän armoilla, jota joku pyörittää, en tiedä edes kuka. Ja sitten jos kohtas mitään vaikeuksia siinä opiskelussa, niin se oli aika haasteellista, koska ei pystynyt samalla tavalla luontevasti ihmisten kanssa asioimaan. Siellä oli niin tärkeetä semmonen korrektiivisuus tai että sä meet oikeita ihmisiä pitkin, et ohita semmosta hierarkiaa. -- Sit jos halusit kysellä, niin opettajat otti sen ehkä niin, että sä haastat heitä negatiivisella tavalla, kyseenalaistat heidän arvovaltaansa. (YH05)*

Edellinen opiskelija kertoo vielä omakohtaisen esimerkin opettajan autoritäärisestä vallankäytöstä opiskeluun liittyvässä tehtävänannossa. Opiskelija koki jääneensä järjestelmän jalkoihin ja vääränlaisen akateemisen vallankäytön uhriksi, jossa joutui mielistelemään opettajaa saadakseen oikeudenmukaisemman arvostelun tehtyyn tehtävään. Esimerkin ytimenä on valta, hierarkkisuus, kasvojen menettäminen ja nöyristely. Hän pitää Suomessa vastaavanlaista opettajan vallankäyttöä mahdollisena.

*Mulla esimerkiksi yhdellä kurssilla kävi silleen, että oli annettu vähän huonosti se tehtävänanto ja mä olin tehnyt sen tehtävän sen tehtävänannon mukaisesti ja sitten opettaja sanoikin, että tää on ihan väärin. -- Mulle se mun ohjaaja sanoi, että sä et missään nimessä voi nyt riitauttaa tätä arvostelua, että jos sä sen teet, niin se on niin kuin viimeinen juttu. Että sitten se menettää kasvonsa ja tästä asiasta ei sitten voi enää keskustella. Sitten kun mä olin nöyristellyt tarpeeksi sitä opettajaa ja kertonut miten se tehtävä on niin hyvin tehty, ja itse asiassa tämä kaikkihan oli minun virheeni niin sitten me päästiin keskustelemaan tästä arvosanasta ja hän pystyi vähän muotoseikoilla korottamaan mun arvosanaa. Mutta ei Suomessa ois ikinä tollaista. (YH05)*

Toisaalta muutamassa kommentissa kiteytyy myös ajatus siitä, että opettajien asemassa ei ole sen suurempia eroja eri maissa esimerkiksi puhetapaa ja kulttuurisia käytäntöjä lukuun ottamatta. Yksi haastateltava uskoo, että yleisesti ottaen opettajilla on oltava tietoisuus omasta tieteellisestä osuudesta akateemisessa maailmassa, eikä siinä opettaminen välttämättä kuulu opettajan korkeimpiin prioriteetteihin.

*Että eihän tää silleen Suomen menosta ihan kauheen ihmeellisesti eroa -- Että ohan jotain yksittäisiä eroja, vaikka puhuessa. Ei teitittely enää oo vaikeeta, se alussa kuulosti kauheen tyhmältä, mutta Suomessa kuitenkin puhutaan jotenkin suorasukaisemmin ja ehkä lyhyemmin tai toleen. (KA06)*

*Ne [opettajat] on todella tietoisia siitä, mitä ne tekee, ehkä se tulee siitä akatemiasta, kun siellä on kaikkia debatteja, sun pitää aina aatella, että sulla on absoluuttinen totuus halussa sitä toista vastaan. -- ehkä se on isompi dilemma se, että moni niistä tyypeistä, jotka menee akatemiaan, niin ne menee sinne tutkimaan, ei ne mee sinne opettamaan ja sen näkee; ei niitä kiinnostaa sit välttämättä jakaa sitä niiden tietoa. (YH04)*

### **5.5.5 Identiteetin kokemus ulkomailla**

Haastateltavat avaavat monipuolisella tavalla käsityksiään sopeutumisesta ulkomaiseen tutkinto-opiskelumaahan ja kokemuksiin opiskelijaidentiteetistään suhteessa toisiin opiskelijoihin.

Suurimman osan haastateltavien mukaan eniten identiteettiä tutkinto-opiskelijana määrittää ”opiskelijuus”, ei kansallisuus sinänsä. Tämä näkyy epäsuorasti jossain määrin jo siinä, kun haastateltavat kuvaavat tutkinnon suorittamiseen liittyviä kokemuksia yleisesti, jossa korostuu yleisesti opiskeluihin suhtautumisen intensiivisyys ja se, miten ”opinnot määrittävät sen koko maailman.” Monet haastateltavat kuvailivat kokemustaan niin, että ulkomaisena tutkinto-opiskelijana on helppo olla eikä omaa kansallisuuttaan aktiivisesti välttämättä edes ajattele. Tähän vaikuttaa kokemus joukkoon kuulumisesta, joka muodostuu kansainvälisestä opiskelijaympäristöstä, jossa muutkin ovat jostakin muualta kotoisin. Kokemus kuulumisesta voi myös liittyä jollain tasolla paikallisiin, jotka ovat ”samoilla asioilla” kuin itsekin tutkinto-opiskelijana. Joskus oma kotimaa ja kansallisuus häivyttävät opiskelijaympäristössä niin voimakkaasti, että ne saattavat unohtua hetkellisesti.

*No siellä oli kyllä tosi helppoo olla niinku... Olla vaan opiskelija. Kun siellä ei oikeen ikinä tullu hirveen vahvasti se vastaan, että on ulkomaalainen, kun se on niin kansainvälinen kaupunki ja se oli myös hyvin kansainvälinen yliopisto. -- Koska kaikki oli eri puolilta. Niin se oli vähän niinku semmonen sulatusuuni. Kaikki on tavallaan kansainvälisiä opiskelijoita. (KA02)*

*En mä kyllä erottelis itseäni mitenkään ulkomaiseks. Että kyllä mä näen itseni ihan, että mä oon ihan samalla viivalla. Niinkun mut onneks otettiin vastaan. (KA03)*

*Mä koin itseni siellä ensisijaisesti opiskelijana, koska mähän olin siellä ihan yhtä opiskelija kuin ranskalaiset opiskelijatkin. Silloin kun mä olin erasmus[-opiskelija], niin mä koin olevani ulkomainen opiskelija. Silloin kun tekee maisteria, niin silloinhan sä oot ihan siellä ihan samoilla asioilla kuin natiivikin. (YH02)*

*Lähtökohtaisesti mä koin itteni ihan opiskelijana, koska se kansainvälisyys peilautui myös siellä. Että englanti oli ykköskieli, esimerkiksi jos joku kävelee käytävällä ja ei tiedä mistä hän on, niin keskustelu aloitetaan aina englanniks ja sitten voi olla, että tässä on kaksi hollantilaista ja sitten ne vaihtaa hollanniks tai että tässä on kaksi saksalaista, niin ne vaihtaa saksaks. -- Että saattoi tulla sellaisia referenssejä siihen mun kotimaahan, lähtömaahan, että siinä sitten havahtui siitä kuplasta, että 'aivan, mähän oon täällä ulkomainen opiskelija'. (KA05)*

Lisäksi tiukka tutkintorakenne, jossa opinnot suoritetaan samaa tahtia, lisää yhden haastateltavan käsityksen mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Muut tutkinto-opiskelijat tulevat tutuksi ja tunne yhteisen saavutuksen tavoittelemisen lisää ryhmähenkeä.

*Suomessa se pääsykoe ja se aloitusvuosi ratkaisee, ja sitten ehkä tunnet ne fuksikurssin kaverit ja sen jälkeen kaikki vaan alkaa tekee töitä opintojen ohessa ja näkee harvemmin ja valmistuu, sitten jos valmistuu, milloin sattuu. Niin siinä ei tuu semmoista yhteistä saavutuksen kokemusta kuin tuolla, kun kaikki tekee sen saman ohjelman vuodessa, saman ra-*

*kenteen mukaan ja sitten on valmistujaiset sen päätteeksi ja kaikki palaa sinne kouluun, yhdessä juhlistetaan sitä, että 'jes, me tehtiin tämä'. (YH07)*

Toisaalta yksi haastateltavista kokee, että suomalaisuus nimenomaan korostuu tässä opiskeluympäristössä ja hän kokee ulkomaisten tutkinto-opintojen aikana suomalaisen identiteetin erityisen vahvaksi. Toisaalta Suomeen palatessa itsensä voisi kokea eurooppalaiseksi tai kansainväliseksi opiskelijaksi ulkomaisia tutkinto-opiskeluaikoja muistellessa.

*Musta tuntuu, että mulla tavallaan vahvistu se suomalainen identiteetti. -- Että oli jotenkin tosi suomalainen opiskelija siellä. Ja tietenkin kun mä nyt vertaan sitä, että mä oon tehnyt sen tutkinnon ja saanut sen sieltä, niin nyt jos mä tulisin Suomeen, niin mä tietenkin taas kokisin, että mä olin siellä 'kansainvälinen opiskelija' ja 'eurooppalainen opiskelija', mutta kyllä siellä silloin opintojen aikana jotenkin se suomalainen identiteetti oli jotenkin tosi vahvana. (KA07)*

Toinen haastateltava tuo myös esille sen, että tutkinto-opiskelijana identiteetti määräytyy voimakkaasti yliopiston maineen perusteella, ei niinkään kansallisuuden tai tieteenalan mukaan. Tietyillä yliopistoilla on joidenkin alojen kohdalla pitkät perinteet ja kansainvälisesti tunnettu maine, johon oman identiteettinsäkin liittää.

*Siellä se [identiteetti] määrittyy tosi vahvasti sen yliopiston mukaan, mikä on tosi hauskaa, koska Suomessa opiskelijat identifioi itsensä tieteenalaan. Yhteiskuntatieteilijät halveksuu kauppatieteilijöitä, tekkareita, whatever, mutta siellä se yliopisto on se juttu. -- kyllä se munkin opiskelijaidentiteetti rakentui tavallaan vahvasti sen mukaan, että mä opiskelen yhdessä maailman parhaista [yhteiskuntatieteellisen alan] tutkimusta tekevästä yliopistosta. (YH04)*

Moni haastateltava kertoo lisäksi identiteetin kontekstisidonnaisuudesta: ulkomaisuuden ja paikallisuuden kokemus vaihtelee sen mukaan, missä ympäristössä on. Yliopistossa itsensä saattaa tuntea tavalliseksi opiskelijaksi, sillä ympärillä on paljon kansainvälisiä opiskelijoita. Kun taas on muualla, kuten ruokakaupassa, saattaa tuntea itsensä ulkomaalaiseksi, kun ei ymmärrä ympärillä olevaa puhetta. Ympäristön lisäksi oleellisessa osassa on siis myös kieli ja sen ymmärtäminen. Suomalaisuutta ja sen kokemusta oli yleisesti ottaen pohdittu melko vähän. Erilaiset ympäristöt ovat myös saattaneet tuntua myös hyvin hämmentäviltä oman identiteetin ja kuulumisen tunteen kannalta.

*Kyllä mä olin siellä ihan opiskelija, en ulkomaalainen opiskelija. Mutta mulla oli välillä tosi hämmentäviä hetkiä vaikka ruokakaupassa, että mä oon nyt täällä se ihminen näiden*

*ihmisten keskellä, vaikka nää on todennäköisesti syntyneet Ruotsissa tai asuneet siellä paljon pidempään kuin minä, niin mä oon se, joka kuitenkin ymmärtää tän yhteiskunnan ehkä paremmin ja osaan ehkä kieltäkin paremmin ja näytän paikalliselta. (YH03)*

*No ainakin kun mä oon koulussa, niin mä oon vaan opiskelija, en 'ulkomaalainen opiskelija', koska täällä on tosi paljon kansainvälisiä opiskelijoita. Sitten ehkä jos mä meen kauppaan, niin sitten mä oon ulkomaalainen, kun en mä ymmärrä, mitä ne puhuu. Mutta en mä sitä suomalaisuutta hirveesti oo miettinyt, en mä oo sillä tavalla samaistunut mihinkään suomalaisten ryhmään täällä tai mitään. (KA04)*

*Mulla on vähän huono juttu se, kun mä en sitä hollantia oikein oppinut, se mua vähän hävetti, niin siinä kokee itsensä tosi ulkomaalaiseksi, kun kaikki spontaanit keskustelut kuolee ihan täysin. Että sä odotat junaa tai bussii ja sitten joku sanoo jotain, ja sä oot ihan että 'sorry, I don't speak Dutch', että silloin tunsin itsensä vähän ulkopuoliseksi siinä. Mutta aina yliopistokuplassa mä koin olevani ensisijaisesti opiskelija, en ulkomainen opiskelija. (KA05)*

Lisäksi myös omaa kansallisuuden kokemusta saatetaan määrittää tarkemmin tai laueammin tilanteen tai maantieteellisen paikan mukaan. Kun kysyn haastateltavilta, kokevatko he itsensä eurooppalaisiksi, suurin osa heistä vastaa myöntävästi, mutta kuitenkin siten, että riippuu lisäksi missä tilanteessa ja maassa on tai kenen kanssa asiasta keskustele. Euroopan sisällä kansallisuuden kokemus voi tarkentua ulkomaalaisesta tai paikallisesta esimerkiksi pohjoismaalaiseksi tai suomalaiseksi. Kokemus kansallisuudesta saattaa olla myös moninainen siinä mielessä, että voi kokea itsensä yhtä lailla esimerkiksi suomalaiseksi, pohjoismaalaiseksi ja eurooppalaiseksi samaan aikaan. Kokemus eurooppalaisuudesta voi myös ilmetä opiskelullisena liikkuvuuden mahdollisuutena ja lukukausimaksujen puuttumisena.

*Kyllä mä tavallaan koen, että mä oon eurooppalainen, mutta se riippuu niin paljon siitä, kenen kanssa puhuu. Että jos mä puhun jonkun amerikkalaisen kanssa, niin sitten mä oon aina eurooppalainen, mutta jos mä puhun jonkun eurooppalaisen kanssa, niin sitten se menee eri tasolle ja mä oon joko pohjoismaalainen tai suomalainen. -- Mutta kyllä mä koen aika vahvaa yhtenäisyyttä tai sellaista eurooppalaista identiteettiä. Sitä, että on mahdollisuus opiskella toisessa EU-maassa eikä tarvitse esimerkiksi maksaa lukukausimaksuja Ruotsissa. (YH06)*

*Joo, siis siinä mielessä, että jos ajatellaan toleen isommassa kontekstissa, niin kyllä Euroopasta löytää paljon niitä yhtymäkohtia. Mutta nyt mä asun Keski-Euroopassa, niin musta tuntuu tosi vahvasti, että mä oon pohjoismaalainen. Että mä pystyn löytää niitä yhtymäkohtia ihan hirveesti muiden pohjoismaalaisten kanssa ja niitä eroja tähän maahan verrattuna. (KA02)*

*Mä puhuisin ite itestäni pohjoismaalaisena tai skandinaavisena ehkä. Ehkä senkin takia, kun mä oon monta vuotta ollut töissä pohjoismaalaisessa organisaatiossa, mä koen, että me kuulutaan samaan ja ollaan niin samanlaisia. Kyllä mä oon varmaan aikaan erilainen, kuin kreikkalainen, että ehkä pohjoismaalainen tai pohjois-eurooppalainen, mutta toki eurooppalainenkin. (YH05)*

*Jos mä menisin jenkkeihin tai Aasiaan, niin sitten voisin tuntea itseni eurooppalaiseksi, mutta Britannia vielä ei koe kauheesti olevansa osa Eurooppaa. Varmaan, jos ois joku erasmus[-opiskelija] tai joku tämmönen, mutta se eurooppalaisuus ei tässä korostu. (YH07)*

Toisaalta yksi haastateltava ei koe eurooppalaisuutta osaksi identiteettiään millään tavalla ja pohtii maana Britannian osuutta eurooppalaisen kokemuksen rakentamisaikana. Eurooppalaisuus ei tunnu hänelle millään tavalla luontevalta ilmaisulta vaan enemmänkin ylhäältä opetetulta, irralliselta asialta, joka ei liity omaan elämään ollenkaan.

*En [koe itseäni eurooppalaisena]. Analyttisesti mieltien Britannia on ehkä huono paikka rakentaa eurooppalaista identiteettiä, koska ne on niin EU-vastaisia lähtökohtaisesti. Mä nään itteni ensisijaisesti suomalaisena, koska mitä se eurooppalaisuus on? Se on joku valistuksen perintö, Suomella ei oo tavallaan mitään osaa eikä arpa siinä. Se on opetettu mulle jossain lukiossa, se eurooppalaisen identiteetin rakentaminen alkaa sieltä, mutta se on jotenkin irrallinen, ei se oo osa mua. (YH04)*

## **5.6 Käsitteitä ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta**

Haastateltavat tuovat esille erilaisia käsityksiä ulkomaisen tutkinto-opiskelun hyvistä ja huonoista puolista. Opiskelukokemukset ulkomailla sekä ympäröivä koulutusjärjestelmä vaikuttavat käsityksien syntymiseen, samoin kuten oma identiteetti ja aikaisemmat kokemukset Suomessa opiskelusta. Esioletukseni siitä, että hyvät ja huonot puolet ulkomaisen tutkinnossa ja yleisesti ulkomailla opiskelussa olisivat jotenkin erillisiä, kumoutui. Haastateltavat käsittävät ulkomaisen tutkinto-opiskelun monipuolisempänä kokonaisuutena, jossa kokemukset ja tutkinto-opinnot limittyvät vahvasti yhteen. Seuraava sitaatti kuvastaa hyvin tutkinto-opiskelun, kertyneiden kokemusten ja ihmissuhteiden limittymistä, joista on vaikea eritellä hyviä tai huonoja puolia pelkästään ulkomaisesta tutkinnossa muista tutkinto-opiskelun aikaisista kokemuksista ulkomailla.

*Mun on vaikeaa irrottaa ne muut kokemukset siitä, mitä sen vuoden aikana kertyi niistä opinnoista. Että jos puhuttaisiin pelkästään opinnoista, niin en mä pitäis niitä niin hyödyllisinä, mutta sitten se elämäkokemus ja ne ihmissuhteet, mitä syntyi sen vuoden aikana, että kyllä todellakin olivat sen arvoisia. (YH01)*

Parhaimpana puolena ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa nähdään muista ja erityisesti itsestä oppiminen. Hyvinä puolina mainitaan myös kehittynyt kielitaito, kulttuuristen ja sosiaalisten taitojen karttuminen sekä erilainen tutkinto. Huonoja puolia tutkinto-opiskelussa kerrotaan kokonaisuudessaan vähemmän kuin hyviä puolia, mutta huonoiksi puoliksi mainitaan opintojen maksullisuus, tuttujen asioiden puuttuminen sekä tutkinnon asema suomalaisilla työmarkkinoilla. Toisaalta joidenkin huonojen puolien saatetaan nähdä olevan samalla hyviä puolia, kuten esimerkiksi tuttuuden puuttuminen siten, että menee omalta mukavuusalueelta pois tai tutkinnon erityisyys, joka Suomessa voidaan nähdä huonona puolena, mutta muualla etuna.

### 5.6.1 Hyviä puolia: itsestä oppiminen, taidot ja kokemukset

Haastateltavien käsityksissä ulkomaisen tutkinto-opiskelun hyvistä puolista korostuu oman identiteetin kehittyminen ja ihmisenä kasvaminen, joka näkyy parantuneena itseluottamuksena, rohkeutena ja itsetuntemuksena. Tuttujen asioiden kuten oman kielen puuttuminen, mukavuusalueen ulkopuolelle meneminen sekä erilainen ympäristö opettavat kyseenalaistamaan, antavat uusia näkökulmia ja tekevät rohkeaksi. Itsetuntemuksen lisääntyminen ja rohkeuden kasvaminen nähdään voimauttavana kokemuksena, jonka jälkeen pärjää missä vaan, myös opintojen ulkopuolella.

*Ihan omassa henkilökohtaisessa elämässä, se oli tosi monella tapaa avartava kokemus ja sitten kasvatti semmosta itseluottamusta opintojen ulkopuolella, että pärjää monenlaisissa jutuissa. -- Semmonen pärjäämisen tunne. -- kokee, että mä oon pärjännyt yhden kerran, kyllä mä selviin siellä toisessakin paikassa, että uskaltaa enempi. (KA07)*

*Musta se on ihan sama ootko sä opiskelemassa vai työelämässä [ulkomailla], niin kyllä sitä ihminen oppii itestään niin paljon uutta, ja maailmasta ja muista kulttuureista, ihan vaan siis kaikesta. Kun joutuu kyseenalaistaa niin monia asioita, kun on ulkomailla. Että Suomessa se on vaan niin helppo elää semmosta omien mukavuusalueiden sisällä olevaa elämää ja ajatella, että näin ne asiat toimii, kun ne on aina toiminut. (KA02)*

*Ensinnäkin oppii tuntemaan itsensä tosi hyvin. Menee sen mukavuusalueen ulkopuolelle: kieli, joka ei kuitenkaan oo äidinkieli, ympäristö, joka on ihan uusi, että siinä tulee aika rohkeaksi. Että uskaltaa tehdä, miettiä ja mennä. (KA05)*

Monet haastateltavat kertovat erityisesti haastavien opiskelukokemusten ja paineiden lisänneen itsearvostusta, luottamusta omaan tekemiseen ja itsetuntemusta. Myös haastavien, negatiivisiksikin kuvailtujen kokemusten ja tapahtumien kerrotaan lisänneen itsetuntemusta ja pärjäämisen tunnetta. Näin ollen jotkut tutkinto-opiskelun huonot puolet on nähty loppujen lopuksi myös ainakin jollakin tavalla hyvinä puolina kasvaneen itsetuntemuksen myötä.

*Sen mä koen hyväksi, että on saanut oppia itsestään, että pystyy suoriutumaan niinkin hyvin niin kovan paineen alla ja kun luulee kaiken olevan päin peetä. (YH07)*

*-- ehkä toisena just tämmönen omaehtoisuus, että luottaa siihen omaan tekemiseen. -- Se gradunohjauskin oli ihan erilaista, mä ajattelin, että nyt mä tipun johonkin kuiluun, ei se onnistu. Mutta sitten tuli semmonen, että luottaa omiin resursseihin. Että pystyy kaikennäköistä tekemäänkin ilman, että joku on sulle koko ajan kertomassa, että menee hyvin. -- Mä jotenkin aloin arvostaa itteenikin enemmän, että en mä oo mikään turha tyyppi, että musta on vaikka mihin. (YH05)*

Yksi haastateltava näkee hyvänä puolena myös lisääntyneen itsetuntemuksen ja sen myötä tulleen realistisen suhtautumisen asuinpaikkaansa. Elämä ei ulkomaillaakaan ole pelkkää juhlaa, mutta oman kodin ja tyytyväisen arjen voi kuitenkin rakentaa maantieteellisesti minne vaan. Omaan kotiutumiseen ja tyytyväisyyteen voi itse vaikuttaa paikasta riippumatta.

*Ja myöskin ehkä sitten se, kun on asunut Ruotsissa ja Englannissa, niin jotenkin se ulkomailla asumisen hohto on kadonnut. Huomaa aika pian, että kyllä se aika pian se arki tulee vastaan ja sitä pitää elää, että ei se oo mitään glamouria, olit missä vaan. Mutta sitten kun kotiutuu johonkin paikkaan ja on tyytyväinen siellä, oli se paikka mikä vaan, niin nyt tää mun elämä on täällä ja sitten siitä tekee sen omannäköisen. (YH03)*

Monikulttuurisen ja kansainvälisen opiskeluympäristön nähdään kasvattaneen kulttuurisia, sosiaalisia ja esiintymisen taitoja sekä kielitaitoa. Erityisesti taitojen osalta puhutaan esiintymisen taidoista ja monikulttuurisessa ryhmässä kehittyneistä taidoista, jotka ovat kehittyneet, kun opiskeluryhmä on ollut niin kansainvälinen. Opiskelut ovat usein olleet interaktiivisempia ja enemmän esiintymistä vaativia kuin Suomessa, joka on antanut varmuutta esiintymistilanteisiin ja parantanut omaa ulosantia. Lisäksi ulkomailla kerrytetyt kontaktit voivat olla tulevaisuudessa hyödyllisiä esimerkiksi työnhaussa ulkomailla. Tällaisten erilaisten taitojen lisääntyminen mainitaan usein ulkomaisen tutkinto-opiskelun hyvänä puolena.

*Ja nyt meillä on kyllä ollut semmonen prässi, että on ihan jatkuvasti ollut esiintymässä ja tullut paljon luontevammaksi siinä, ja oppinut semmosta improvisointia ja ulosantia ja myös itsevarmuutta siinä, että on ihmisten edessä. (KA07)*

*Mutta kyllä mä koen, että esiintymistaidot ja sosiaaliset taidot tuli vahvemmin siellä Ruotsissa. Ja myös se, että meidän opiskeluryhmä oli hirveen kansainvälinen. Meitä oli ympäri Euroopan ja myös Brasiliasta ja Kiinasta ja Singaporesta ja Afganistanista... Tavallaan ne monikulttuurisuustaidot ja kommunikaatiotaidot siinä suhteessa varmasti kehittyi. (YH06)*



*-- se on ollut tosi kova koulu käydä, mutta mä oon kuitenkin loppujen lopuks nettovoittaja tässä. -- On se ollut tosi iso juttu ja nyt kun mä haen töitä, niin onhan se hienoa, että ranska on C2-tasoa. Sujuva ranska ja englanti äidinkielten lisäksi on aika salonkikelpoinen kielitaito. (YH02)*

*Onhan se hyödyllistä ihan jo siinäkin, että oppii jonkun kielen todella hyvin, saa ulkomaan kokemusta ja näkee erilaisia ihmisiä ja joutuu tulemaan kaikenlaisten tyyppien kanssa toimeen. -- saa ehkä mahdollisesti jo opiskeluaikana kontakteja, joihin voi hakea myöhemmin töihin opiskelujen jälkeen täällä. (KA06)*

Muutama haastateltava painottaa ulkomaisen tutkinnon ja yliopiston käytäntöjen tuomia hyviä puolia ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa. Tällaisina mainitaan muun muassa yritysvierailut, laajempi kurssitarjonta ja urheilumahdollisuudet. Lisäksi kerrotaan tutkinnon erityisyydestä ainutlaatuisena tutkinto-ohjelmana ja yliopiston hyvästä maineesta valttina työpaikan saamisessa. Työelämäyhteydet opintojen aikana nähtiin parempana ja yksi haastateltava uskoo, että hänen suorittamansa tutkinnon maine on taannut hänelle nykyisen työpaikan ja edesauttaa menestymistä työelämässä muutenkin.

*No jos mä sanon ihan rehellisesti, niin mä en usko, että mä oisin saanut tätä mun nykyistä työtä jos mulla ois tutkinto Suomen [tietystä] yliopistosta. -- Se on periaatteessa naurettavaakin, että kukaan ei oo periaatteessa kiinnostunut siitä, mitä oon oppinut siellä [tietyssä ulkomaisessa] yliopistossa, se on vaan niin iso brändi, että se aukasee ovia. (YH04)*

*Alankomaissa oli se hieno puoli, että meillä oli myös vierailuja monien yritysten pääkonttoreille, että siinä niinku oppi tuntemaan sitä maailmaa tavallaan vähän paremmin, mikä musta tuntuu, että Suomessa jäi vähän vähemmälle. (KA02)*

*Mä sanoisin hyvinä puolina, että erityisesti mun yliopistoa koskien, niin laajempi tarjonta kurssien suhteen. Sitten kaikki fasilitetit, tuollakin yliopistolla on niinku oma ulkoilma-areena, missä ihan olympiajoukkueet käy treenaamassa. -- mä ite tykkäsin tästä enemmästä vapaudesta. Että vähemmän näitä kontaktitunteja. (KA03)*

*No hyvänä puolena tietenkä se, että ainut paikka missä mä pystyin tollaista tutkintoa suorittamaan, niin oli ulkomailla. (YH03)*

Yksi haastateltava korostaa ulkomaisen tutkinto-opiskelun hyvistä puolista myös kulttuurisen pääoman kerryttämistä ja eurooppalaisuuteen kasvamista. Hän kertoo muuttuneensa ihmisenä ja kasvaneensa niin henkisesti kuin kansalaisuuttakin ajatellen ja kokee itsensä aidoksi eurooppalaiseksi, joka tuntee olevansa kotonaan eri puolilla Eurooppaa.

*Ne hyvät puolethan on, että se opettaa valtavasti, ihan eri tavalla kun mikään kirja tai kurssi tai tentti pystyis koskaan. Kielitaito, mutta myös se kulttuurinen pääoma on ihan omaa luokkaansa. Mä oon muuttunut ihmisenä ihan hirveästi, musta on tullut euroopan-kansalainen, ei ihan maailmankansalainen... Mutta siis oikeesti semmonen aito eurooppalainen, mä oon kotonani niin monessa paikassa Eurooppaa. (YH02)*

## **5.6.2 Huonoja puolia: maksullisuus ja tuttuuden puuttuminen**

Haastateltavat kertovat huonoksi puoleksi ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa lähes poikkeuksetta tutkinnon maksullisuuden tai lukukausimaksujen korkeuden. Huonona puolena koetaan myös mahdollisen lainan ottaminen ja takaisin maksaminen. Yksi haastateltava tuo esiin sen, että ulkomaisen tutkinnon koulutusjärjestelmässä on nähtävissä hyvin liiketoimintamaisia piirteitä.

*No voi joutuu maksaa. Tai joutuu maksaa, jos lähtee Pohjoismaiden ulkopuolelle. Että se on kyllä huono puoli. (KA02)*

*Ylipäättään se, että lähtee ulkomaille opiskelemaan, oli se mikä tahansa tutkinto, niin haittahan on se rahapuoli, että rahaa kuluu ihan hirveesti. Että mulla on iso opintolaina, jota mun pitää maksaa tässä vaiheessa takas. (YH02)*

*Tietenkin se on aika paskaa, että siitä joutuu maksaa niin paljon. -- Se on tosi iso bisnes ylipäättään, että ihmiset maksaa joillekin vaan, että ne tekee ne tutkinnot, en mä tiää, se on vaan niin eri maailma se koko tutkintojen tekemis- ja saamismaailma [kuin Suomessa]. (YH04)*

Lisäksi ulkomaisen tutkinnon tekemisen varjopuoleksi mainitaan monien tuttujen asioiden poissaolo, kuten tiettyjen ihmissuhteiden, tuttujen rutiinien, kielen sekä hallinnollisten seikkojen puuttuminen. Näistä erityisesti läheisten ihmissuhteiden kuten perheen ja ystävien poissaolo nostetaan usein haittapuoleksi ulkomaisen tutkinnon tekemisessä. Saadut opiskelukaverit eivät ole yhtä tiivis yhteisö, eivätkä aina samalla tavoitettavissa. Myös oman elämän alusta rakentaminen ilman tukevaa sosiaalista turvaverkkoa aiheuttaa huolta siitä, että jos jotain negatiivista tapahtuu itselle.

*Huonona puolena on ehkä semmonen tietynlaisen turvaverkon puuttuminen. Että kun sinne menee aikalailta tyhjän päälle, niin sitten on vähän semmonen, että mitäs jos mulle tapahuinkin täällä jotain. (YH03)*

*-- sulla ei oo samanlaisia sosiaalisia verkostoja kuin täällä. -- Sitten kun siellä ei oo oikeestaan mitään, ei oo sukulaisia, sulla on semmonen löyhä referenssiryhmä, kun opiskelukaverit, jotka nekin saattaa olla jossain muualla tai menossa. (KA05)*

*Ei voi tavata kavereita Suomessa ja jää paitsi kaikista näistä perinteisistä opiskelijajuhlista, missä on tottunut käymään syksyisin esimerkiksi (naurahtaa). Ja ei nää perhettä niin usein. (KA04)*

*Sitten tietysti siinä sitten on se haittapuoli, että sun perhe, ystävät jää Suomeen ja sun täytyy sitten aloittaa ns. alusta. (YH02)*

Moni kaipaa myös tuttuja suomalaisia tapoja ja omia rutiineja ulkomailla tutkintoa opiskellessa. Lisäksi hallinnollisten asioiden hoitamisen ja byrokratian koetaan tuovan paljon päänvaivaa ja se mainitaankin usein yhtenä huonona puolena ulkomaisen tutkinnon opiskelussa. Vertailupohjana käytetään luonnollisesti Suomen korkeakoulujen järjestelyjä, joiden nähdään olevan yleisesti hyvin toimivia. Ulkomailla kotimaan rakkaat rutiinit, kuten esimerkiksi saunassa käyminen herättää ikävöivän tunteen kodista. Toisaalta ajan myötä kehitetään myös uusia rutiineja ulkomailla tutkintoa opiskellessa.

*-- Ja tietysti Suomi on mulle sillain kotimaa, täällä ollessa joskus on jotain suomalaisia juttuja ikävä, vaikka nyt kun on hemmetin kylmä niin haluis mennä johonkin saunaan illalla ja ei pääse. (KA06)*

*-- Mutta ehkä se isoin varjopuoli siellä ulkomailla olemisessa on se vanhojen rutiinien puuttuminen. Totta kai pitkässä juoksussa kehittää omia rutiinejaan sitten ja keksii itselleen ne sosiaaliset ryhmät, oli se sitten vaikka joku kirjakerho tai urheiluseura tai liikuntatunti tai you name it. (KA05)*

*-- joutuu näkee aika paljon ekstravaivaa aika paljon erilaisiin tämmösiin administratiivisiin asioihin ja asioiden selvittämiseen. (KA02)*

*-- esimerkiks noi tutkinnonrakenteet, kokeisiin ilmoittautumiset ja muut, on niin monimutkaisia ja byrokraattisia, että niitä ei sois pahimmalle vihollisellekaan. (KA06)*

Lisäksi tuttuuden puuttuminen ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa voidaan nähdä myös positiivisena, kasvattavana asiana. Ulkomaiseen tutkinto-opiskeluun nähdään kuuluvan tietynlainen riskinotto, ”hyppy tuntemattomaan”. Riskeistä mainitaan ulkomaisten tutkinto-ohjelmien korkeat hinnat ja opinnoissa viihtymättömyys ja pärjäämättömyys.

*No onhan siinä koko ajan vähän tämmösen oman comfort zonen ulkopuolella, mutta se on myös positiivinen asia. (KA04)*

*Ja sitten tietysti semmonen hyppy tuntemattomaan, että mulla kävi asiat parhain päin, mutta se ois usein voinut olla sitäkin, että sä otat hirveen riskin ja usein ne on maksullisia ohjelmia, hirveitä summia. Ja mitä jos sä et tykkääkään, mitä jos sä et pärjää, mitä jos se onkin liian vaikeeta? Että onhan se semmosta riskipeliä. (YH02)*

Huonoja puolia pohdittaessa mietityttää myös ulkomaisen tutkinnon asema Suomessa niin hallinnollisesti kuin erityisesti työnantajien näkökulmasta. Suurin osa ei näe ulkomaista tutkintoa eduksi Suomen työmarkkinoilla, sillä kokee, että suomalaiset työnantajat eivät arvosta ulkomailla opiskelua suomalaisten verkostojen puuttumisen, tutkintoon liitetyn epäluuloisuuden ja henkilön ”liiallisen kansainvälisyyden” takia. Ulkomailla opiskelleen ihmisen ei välttämättä uskota kiinnostuvan Suomessa työskentelystä pitkällä tähtäimellä. Myös tutkinnon hyväksilukeminen huolestuttaa sekä se, miten työnantajat suhtautuvat ulkomaisen tutkinnon sisältöön ja millä tavoin ulkomaisen tutkinnon arvon voi tuoda esille.

*-- että jos se nyt sitten koetaan, että sä et ole suomihenkinen kun haet Suomesta tai suomalaisista yrityksistä töitä, vaikka ne ois ollu ulkomailla. Niin ei välttämättä oo aina pelkästään eduks työnhaussa, varsinkin jos on ollu paljon ulkomailla. -- Kyllä ihmiset ikään kuin pelottelee, että koetaan, että oot ”liian kansainvälinen”, että ei sua sitten voikaan kiinnostaa Luustoliiton viestintä, kun haluat vaan YK:lle töihin. (YH01)*

*Huono puoli voi olla se – riippuu tietysti mitä haluan tutkinnon suorittamisen jälkeen tehdä – mutta voi olla, että hyväksyluvun kanssa [Suomessa] tulee ongelmia. (KA06)*

*Mutta ehkä huonona puolena just se, että jos on valmistunut jostain muusta kuin Oxfordista, niin mistä ne työnantajat sitten tietää, että onks se sun yliopisto ihan joku kansalaisopisto. -- Että millä tavalla sen viestii tai vakuuttaa, että kyllä se oli tosi hyvä koulu. että miten muut ihmiset suhteuttaa tai arvottaa sen, meidän suomalaisten tutkintojen ohelle. (YH05)*

*Mun mielestä suomalaiset työnantajat ei hirveesti arvosta ulkomailla opiskelua. Se on semmonen asia, jota mä hirveesti kaipaaisin, että se luettais eduksi, mutta suomalaiset oltaan mun mielestä sellaisia sisäsiittoisia, niin se, että sä oot ollu monta vuotta poissa Suomesta ja sä et oo luonu niitä kontakteja samalla tavalla. (YH02)*

Muutamalla haastateltavalla on pelko siitä, että ulkomaisen tutkinnon jälkeen on vaikeampi palata Suomeen niin identiteetin kuin työtilanteenkin kannalta. Identiteetin puolesta mietityttää se, että ulkomaisen tutkinnon opiskelun jälkeen jää ”sille tielleen”, niin kuin haastateltava kokee itselleen käyvän. Palaaminen Suomeen nähdään tällaisessa tilanteessa haastavana. Lisäksi esille nousee huoli Suomesta ”syrjäytymisestä” ja siitä, että ei voi olla mukana kotimaan asioissa niin paljon kuin haluaisi. Käsitys Suomen työmarkkinatilanteesta on muodostunut huonoksi suomalaisten ystävien kokemusten perusteella ja siksi Suomeen palaaminen tuntuu epätodennäköiseltä vaihtoehdolta, vaikka tahtoa siihen olisikin.

*Jatkuvastihan mulla on vähän semmoinen pelko, että mä syrjäydyn Suomesta, mitä mä en haluais. Mä en oo enää Kelan jäsen, Kelan tukien saaja, niin sekin on vähän sellainen, kun ois vähän joku raaja amputoitu. Ihan kuin ois joku ekspatti, kohta mä en tyyliin voi enää äänestää jossain Suomen vaaleissa, mua jotenkin pelottaa tämmöset, kun mä haluaisin kuitenkin ja mä oon kuitenkin siellä kasvanut ja mua kiinnostaa ne asiat. – Mutta mitä mä Suomessa tekisin? Kaikki mun kaverit on tyyliin työttömiä siellä. Että yhteiskuntatieteistä vastavalmistuneilla on hirveen ankeaa siellä, niin mä oon vähän silleen, että nyt mä oon täällä, mutta ei mulla oo mitään semmosta, että mä en halua olla Suomessa. (YH02)*

*Ehkä se voi olla negatiivista, että jos lähtee jonnekin opiskelemaan, niin sitten jää sille tielleen, niin kuin mulle on nyt tässä käymässä. Niin onhan se haastavaa oman identiteetin kannalta ja jos haluaa joku päivä palata Suomeen. (YH06)*

Yksi haastateltavista kiteyttää käsityksensä ulkomaisen tutkinnon suorittamisen huonoista puolista niin, että pelkällä ulkomaisella tutkinnolla harvoin palataan Suomeen. Hän kuvaa pelkän ulkomaisen tutkinnon suorittamista yksisuuntaiseksi menolipuksi, jonka jälkeen ei ehkä tullakaan takaisin.

*-- jos on pelkkä ulkomainen tutkinto, niin mun mielestä se on vähän niin kuin menolippu. Et sä välttämättä enää palaa Suomeen. Se on semmonen aika negatiivinen juttu. (YH02)*

# 6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut saada selville miksi yhä useammat suomalaiset lähtevät suorittamaan korkeakoulututkintoa ulkomaille. Kiinnostuksen kohteena on siis ollut ymmärtää suomalaisten motiiveja – usein maksullisen – tutkinnon suorittamiseen ulkomailta vaikka tehtynä on jo yksi korkeakoulututkinto. Tavoitteena on ollut myös päästä jyvälle siitä millaisia opiskelukokemuksia suomalaisilla tutkinto-opiskelijoilla ulkomailta on ja heidän käsityksistään hyvistä ja huonoista puolista tutkinto-opiskelusta ulkomailta. Tässä luvussa lähdän aluksi liikkeelle kertomalla tiivistetysti saaduista tutkimustuloksista. Teen johtopäätöksiä tuloksista vertaamalla niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja arvioin sitä, mitä tulokset voisivat laajemmin kuvastaa tai millaiset asiat ovat saattaneet vaikuttaa niiden muodostumiseen. Seuraavassa kappaleessa erittelen analyttisesti tämän fenomenografisen tutkimusprosessin ja saatujen tulosten luotettavuutta sekä eettisyyttä. Tutkimukseni luotettavuutta käsittelemisen Ahsen (1994) kuvailemien aitouden ja relevanssin näkökulmista. Lopuksi esitän perusteluita tutkimusaiheen merkittävydestä sekä tuon esille haastateltavien ideoita suomalaisille korkeakouluille kansainvälistymiseen liittyen.

## 6.1 Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Suomalaisten tutkinto-opiskelu ulkomailta näyttäytyy monipuolisena ilmiönä kauppatieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden motiivien, opiskelukokemusten ja käsitysten näkökulmasta tarkasteltuna. Motiivit lähteä suorittamaan tutkintoa ulkomaille ovat moninaisia ja jakautuvat houkutteleviin ja rajaaviin motiiveihin. Houkuttelevista motiiveista korostuvat akateemiset, opiskelulliset motiivit, kuten ulkomaisen yliopiston tarjoama erityinen tutkinto tai kansainväliset työelämätoiveet, joita ulkomaisen tutkinnon suorittamisen uskotaan edistävän. Rajaavista motiiveista nousee eniten esille opintojen maksullisuus tai korkeat lukukausimaksut sekä kielelliset rajoitteet. Kokemuksista ulkomailta korostuvat tutkinto-opiskelun vaativuuteen liittyvät asiat, kansainvälinen ja monikulttuurinen opiskeluympäristö, opettajien asema sekä identiteetin kokemus ulkomailta. Ulkomaisen tutkinnon suorittamisen hyvinä puolina pidetään erityisesti lisääntyntä itsetuntemusta, mutta myös kehittyntä kielitaitoa, karttuneita kulttuurisia ja sosiaalisia taitoja sekä erityistä tutkintoa. Huonoina puolina nähdään opintojen maksullisuus, tuttujen asioiden puuttuminen sekä tutkinnon asema suomalaisilla työmarkkinoilla. Kokonaisuudessaan taustalla oleva kulttuuri ja yksilön oma

identiteetti vaikuttavat voimakkaasti niin motiiveihin suorittaa ulkomainen tutkinto kuin opiskelukokemuksiin ja käsityksiin ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta.

Tutkimustulokset noudattelevat jossain määrin olemassa olevaa, vähäistä tutkimustietoa suomalaisten ulkomaisen tutkinnon suorittamisen motiiveista. Kuten Garam (2003, 20) ja Heinänen (1992) esittävät, suomalaisille tutkinto-opiskelijoille on tyypillistä, että ulkomaille lähdetään suorittamaan tutkintoa nimenomaan opiskelullisista syistä ja motiivien taustana on houkuttelevia ja rajaavia motiiveja. Toisaalta Garamin (2003) tutkimuksessa korostuu ulkomaisen tutkinnon suorittamisen motiivina se, että henkilö ei ole päässyt Suomessa opiskelemaan haluamaansa alaa. Myös uudemmassa tutkimuksessa Garam ja Korkiala (2013, 6) arvelevat, että kokonaisen tutkinnon suorittaminen ulkomailta voi olla seuraus siitä, että Suomessa ei ole päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan. Tämän tutkimuksen mukaan yhdelläkään henkilöllä ei kuitenkaan ollut motiivina ulkomaisen tutkinnon suorittamiseen se, että ei olisi päässyt opiskelemaan haluamaansa alaa. Sillä voi olla vaikutusta, että tämän tutkimuksen kohderyhmällä oli kaikilla yhtä lukuun ottamatta jo suoritettuna yksi suomalainen korkeakoulututkinto, joko ammattikorkeakoulututkinto tai kandidaatin tutkinto yliopistosta.

Herääkin kysymys, kuinka paljon ulkomaisen tutkinnon suorittajissa on niitä, joilla on jo korkeakoulututkinto? Tai heitä, joilla on esimerkiksi kandidaatin tutkinto ja täten oikeus myös maisterin tutkinnon suorittamiseen Suomessa, mutta he silti valitsevat ulkomaisen maisterin tutkinnon suorittamisen? Garamin (2003) tutkimuksen mukaan yli kaksi kolmasosaa oli opiskellut samaa alaa Suomessa. Yhdellä kolmasosalla (32 %) oli joko alempi korkeakoulututkinto tai ammatillinen tutkinto. Tällaisille opiskelijoille ulkomaisen maisterin tutkinnon suorittaminen ei todennäköisesti ole ollut ”suunnitelma B”, etenkin jos he ovat päässeet jo sisään suomalaiseen korkeakouluun vaan motiivit ovat todennäköisesti joitakin muita, kuten tässä tutkimuksessa käy ilmi. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset noudattavat kuitenkin suurimmilta linjoilta Garamin (2003, 71) tutkimusta motiivien kannalta etenkin siinä mielessä, että ulkomainen tutkinto-opiskelu on usein huolellisesti harkitun, realistisen mahdollisuuksien ja resurssien pohdinnan tuottama tulos eikä hetken päähänpisto.

Toisaalta ulkomaille tutkintoaan tekevien suomalaisten määrä on jatkuvasti kasvussa ja olisikin siksi oleellista saada tarkempaa tutkimustietoa myös niistä opiskelijoista, jotka ovat lähteneet ulkomaille suorittamaan tutkintoa ensisijaisesti siitä syystä, että kotimaisen korkeakoulun ovet eivät ole avautuneet. Jäisivätkö nämä opiskelijat tekemään tutkintoaan Suomeen, mikäli sisäänpääsy

olisi helpompaa ja opiskelijoiden karsinta tapahtuisi monien muiden eurooppalaisten korkeakoulujen tapaan vasta sisäänpääsyn jälkeen? Vetäisikö veri heitä kenties tekemään harjoittelun tai vaihtojakson ulkomaille, mutta ei kuitenkaan koko tutkintoa? Vai olisiko niin, että he eivät Suomeen opiskelemaan päästyään haluaisi ulkomaille lainkaan vaan tekisivät kaikki opintonsa Suomessa? Tämän hetkisen tutkimustiedon valossa voidaan vain arvailla miten todellinen motiivi suomalaisen korkeakouluun sisäänpääsyn vaikeus ulkomaisen tutkinnon suorittamiselle lopulta on. Lisäksi olisi hyödyllistä saada tarkempaa tietoa, miten paljon lähtijöiden motiivit ovat muuttuneet Garamin (2003) reilun kymmenen vuoden takaisesta tutkimuksesta maailman rajojen hälvetessä ja kansainvälisyyden lisääntyessä.

Suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksista ja identiteetistä on olemassa äärimmäisen vähän tutkittua tietoa, mutta Heinäsen (1992) tutkielman voidaan ajatella pieniltä osin sisältävän samanlaisia piirteitä kuin tämän tutkimuksen tulokset. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat näkevät ulkomailla karttuneet kokemukset myönteisinä, elämää rikastuttavina ja kasvattavina. Tässäkin tutkimuksessa opintojen alussa ongelmia ovat tuottaneet jossakin määrin kielivaikeudet, opintojen erilaiset suoritustavat sekä kulttuuriset eroavaisuudet. Opiskelun parhaimpina puolina kuvailtiin Heinäsen (1992) tutkimuksessa ja myös tässä tutkimuksessa haluamansa alan tutkinnon saamista, lisääntynyttä kielitaitoa sekä maailmankuvan avartumista. Erityisesti lisääntynyt itsetuntemus ja oman identiteetin muokkaantuminen nähtiin maailmankuvan avartumisen lisäksi hyvin positiivisena puolena ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa tässä tutkimuksessa (myös Taajamo 1999). Heinäsen (1992) mukaan ongelmat olivat ulkomailla opiskellessa pääosin samoja kuin kotimaassa ja liittyivät asumiseen ja opiskelun rahoitukseen. Tällaista piirrettä tämän tutkimuksen tuloksissa ei kuitenkaan tullut esille, vaan ongelmat liittyivät yleensä kielellisiin tai kulttuurisiin seikkoihin, maan byrokraatiaan tai Suomesta poikkeaviin opintokäytäntöihin.

Lisäksi Heinänen (1996, 53) arvelee ulkomailla opiskelevien suomalaisten kokonaisuudessaan edustavan ”kosmopoliittista” elämänasennetta, jossa tunnusomaista on ”halu irtautua kotimaasta ja kuulua sitä suurempaan yhteisöön”. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tällaista universaalia kosmopoliittisuuden piirrettä ei tutkittavissa liene havaittavissa, ellei sellaiseksi sitten lasketa sitä, että suurimmalle osalle tutkittavista oli kertynyt ulkomailla asumisen kokemuksia jo ennen tutkinnon suorittamista ulkomailla. Tämän tutkimuksen kohderyhmän yhdistävänä luonteen piirteenä voidaan ”kosmopoliittisuuden” sijaan ennemminkin pitää tietynlaista sinnikkyyttä, määrätietoisuutta ja samalla kuitenkin joustavuutta. Tämän tutkimuksen tutkittavilla ei välttämättä ole ”halua irtautua kotimaasta” saati kuulua suurempaan yhteisöön vaan ennemminkin halu haastaa itseään,



saavuttaa isoja tavoitteita ja tehdä muutoksia elämässään, vaikka sen hintana olisikin pitkä lainan takaisinmaksu ja unettomia öitä kirjastossa.

Moni tutkittavista itse asiassa kertoo haastatteluissa saattavansa haluta tulla takaisin Suomeen jossakin vaiheessa, esimerkiksi perhe- ja tunnesiteisiin vedoten. Toisaalta samaan aikaan tiedostettiin Suomea jo pitkään ravistelleen, syvenevän laman sekä akateemisen työttömyyden vaikutukset omiin työmahdollisuuksiin. Vain kahdella haastateltavalla oli selkeänä suunnitelmana Suomeen palaaminen perhe- tai terveyssyistä ja he olivatkin sinne palanneet. Loput seurasivat tai aikoivat seurata työ- ja muita mielenkiintoisia mahdollisuuksia maasta riippumatta. Toisaalta usealla haastateltavalla ajatus Suomeen palaamisesta oli myös ajan myötä muuttunut; ennen ulkomaisen tutkinnon suorittamista moni piti Suomeen palaamista todennäköisenä, mutta työmahdollisuudet jossakin toisessa maassa muuttivat suunnitelmaa. Tästä kertonee myös se, että haastateltavista vain he, jotka vielä opiskelivat ulkomaista tutkintoa, asuivat siinä maassa missä suorittivat tutkintoaan. Kaikki muut asuivat jossakin toisessa maassa, ja vain kolme haastateltavaa oli palannut Suomeen. Haastateltavat ovat siis yleisesti ottaen tulevaisuuden suhteen hyvin joustavia ja menevät tilanteen mukaan sinne, mistä hyviä työmahdollisuuksia löytyy, vaikka halu palata Suomeen olisikin. Tämä havainto noudattaa osuvasti myös Garamin (2003, 64) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan juuret vetävät suomalaisia ulkomaisen tutkinnon opiskelleita Suomeen, mutta työmahdollisuudet ulkomaille.

Suurin osa ulkomaisen tutkinnon suorittaneista uskoikin, että työnantajat eivät pidä ulkomaista tutkintoa arvossa ja epäilivät, että työn saaminen ”pienien piirien” Suomessa on paljon haastavampaa kuin monessa muussa Euroopan maassa. Tutkittavat näyttävät olevan oikeassa ulkomaisen tutkinnon ja kansainvälisen kokemuksen arvostamisen suhteen myös tutkimustiedon valossa. Suomessa työnantajat eivät nykyisin pidä kansainvälistä osaamista tärkeänä rekrytointikriteerinä ja sitä arvostetaan sekä tunnustetaan tällä hetkellä työelämässä hämmästyttävän vähän (Demos Helsinki & CIMO 2013, 30-35; Garam 2005). Toisaalta samaan aikaan kuitenkin työnantajat toivovat työntekijöiltään juuri kansainvälisesti kokeneille henkilöille tyypillisiä taitoja kuten kielitaitoa, suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä kompetenssia. Näiden lisäksi kansainväliseen osaamiseen voidaan nähdä kuuluvaksi sitkeyden, tuottavuuden ja uteliaisuuden, jotka ovat erityisen tärkeitä taitoja jatkuvasti globaalimmaksi muuttuvan työelämän muutoksessa (Mt. 36-43).

Kokonaisuudessaan tämä tutkimus tuo paljon uutta tietoa suomalaisten ulkomailla tutkintoaan suorittaneiden opiskelukokemuksista ja kuvailee erilaisten korkeakoulujen opiskelukäytäntöjä tutkin-

to-opiskelijoiden käsittämänä. Yksi näistä erilaisista käytännöistä ulkomaisessa tutkinto-opiskelussa on usein opintojen maksullisuus tai lukukausimaksut. Ne korostuvat tutkittavien kertomassa niin motiiveista, opiskelukokemuksista kuin käsityksistäkin puhuttaessa, vaikka haastattelussa niistä ei erikseen kysytty kertaakaan (ks. liite 1). Opintojen maksullisuus on siis merkittävä rajaava tekijä, kun valitaan opiskelupaikkaa ulkomailla ja se vaikuttaa kokemuksiin ja käsitykseen ulkomaisesta tutkinto-opiskelusta paljon. Ehkä tämä tutkimus voi tuoda esiin suomalaisen ja samalla ulkomaisen opiskelijan näkökulmaa ja osallistua siten myös kuumana käyvään, ajankohtaiseen keskusteluun suomalaisten korkeakouluopintojen maksullisuudesta tai maksuttomuudesta.

Tutkimus antaa näkökulmia myös ulkomaisen opiskelijan identiteetin kokemukseen. Tässä tutkimuksessa suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden kansallinen identiteetti ulkomailla voi olla moninainen ja muuttaa sijainnin mukaan muotoaan. Mielenkiintoista on, että suurimman osan haastateltavien mukaan eniten identiteettiä tutkinto-opiskelijana ulkomailla määrittää ”opiskelijuus”, ei kansallisuus sinänsä. Monikulttuurisessa, kansainvälisessä opiskelijaympäristössä kansallisuuden merkitys saattaa ikään kuin ”häivyttää”. Toisaalta suomalaisuuden kokemus voi myös erityisesti korostua tässä opiskeluympäristössä. Lisäksi tunne laajemmasta kansallisesta identiteetistä, eurooppalaisuudesta, voi olla jopa voimakkaampi kuin oma kansallinen identiteetti tai päinvastoin se saattaa tuntua täysin ulkopuoliselta ja keksityltä määritelmältä. Kansallisen identiteetin syntyminen tai sen syntymättömyyteen vaikuttavat tämän tutkimuksen mukaan muun muassa ympäröivä opiskeluyhteisö, kieli ja konteksti tai maa, jossa opiskelee. Identiteetti voi olla monella tasolla oleva, globaali tai henkilökohtainen olemisen tapa (Killick 2013) ja toisaalta erilaisia kansallisia identiteettejä, esimerkiksi kokemus suomalaisuudesta, paikallisuudesta tai eurooppalaisuudesta, voi olla päällä samaan aikaan Streitwieser & van Winkle 2014).

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua**

Oleellinen osa tieteellistä tutkimusta on sen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit eivät ole yksiselitteisiä, sillä laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita tutkimusperinteitä, joissa painotetaan eri asioita luotettavuuden arvioinnissa (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-139; Hirsjärvi ym. 2008, 226-227; Eskola & Suoranta 1998, 209-234.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 134) heittävätkin ilmoille pohtivan kysymyksen siitä, että onko laadullisen tutkimuksen piirissä olemassa lainkaan yhtenäisiä käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Toisaalta kaikkeen tieteelliseen tutkimukseen liittyy paljon yhteisiä periaatteita, kuten ”pyrkimys loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen siinä mielessä, että tutkijat nojaavat todistelussaan havaintoi-

neistoihinsa” (Alasuutari 2011, 32). Tätä pyrkimystä loogiseen todisteluun ja tietynlaiseen objektiivisuuteen voidaan myös kuvata käsitteillä reliabilius ja validius tutkimuksessa. Reliabiliudella tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta eli sitä, että tulokset eivät ole tulleet sattumanvaraisesti. Validiudella taas viitataan tutkimuksen pätevyyyteen eli esimerkiksi tutkimusmenetelmien kykyyn mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym. 2008, 226.)

Kuten mainittu, luotettavuuskriteerit ovat kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa vaikeasti määriteltävissä eivätkä kaikki kvalitatiivista tutkimusta tekevät tutkijat allekirjoita reliabiliuden ja validiuden käsitteitä, sillä ne saatetaan kytkeä kuuluvaksi ainoastaan kvantitatiiviseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin usein luotettavuuden sijaan enemmän uskottavuudesta eli siitä, että tutkijan tulkinnot vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tämä liittyy toisaalta myös tutkimuksen sisäiseen validiuteen eli luotettavuuteen, millä viitataan tutkimuksen teorian, käsitteiden ja menetelmien järkevään ja perusteltuun suhteeseen keskenään. Oleellista on, että tiedon luonne pysyy muuttumattomana tutkimuksen kuluessa eli tutkijan kykenee tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se tutkittaville ilmenee (Hirsjärvi & Hurme 2011, 188.) Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta – tai uskottavuutta – lisää tutkijan tarkka, selkeä ja totuudenmukainen selostus tutkimuksen eri vaiheista ja niiden toteutuksesta (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 141; Hirsjärvi 2008, 227). Myös tutkijan subjektiviteetin myöntäminen eli sen esille tuominen, että tutkija itse on tutkimuksensa oleellisin tutkimusväline, on Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen jopa tärkein luotettavuuskriteeri.

Suhtaudun itse tutkijana vakavasti tutkimuksen luotettavuuteen, uskottavuuteen ja eettisyyteen liittyviin kysymyksiin ja olenkin tarkastellut niitä analyttisesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Pysin huolellisesti perustelemaan tutkimuksen aikana tekemäni valinnat, ajatuskulkuni ja päätelmät ja huolehtimaan siitä, että ne on johdonmukaisesti ja selkeästi ilmaistu. En myöskään ole peitellyt tutkimuksen haasteellisia tai ongelmallisia vaiheita vaan pyrkinyt kuvailemaan koko prosessin monipuolisesti ja totuudenmukaisesti. Olen myös tiedostanut oman subjektiviteettini tutkijana ja tuonut esille suhteeni tutkimusaiheeseen ja tutkittaviin sekä motiivini juuri tämän aiheen valintaan. Tutkijana uskon olevani myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta oivallisessa asemassa aiheen suhteen, sillä olen yhtäältä aiheesta sopivan etäällä tarkastellakseni ilmiötä analyttisesti ja puolueettomasti, mutta toisaalta aihepiiri on kuitenkin tarpeeksi tuttu, jotta sen teoreettisen kentän pystyy hahmottamaan kokonaisvaltaisesti. En opiskele kauppatiedettä tai yhteiskuntatiedettä enkä myöskään ole suorittanut tutkintoa ulkomailla kuten haastateltavat. Toisaalta olen asunut ja opis-

kellut ulkomailla, tutustunut eri kulttuureihin ja ollut aina kiinnostunut kansainvälisestä koulutuspolitiikasta, joten tutkimusaiheen teemat ovat tuttuja ja helpommin sisäistettäviä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on edellisten yleisten laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvien seikkojen lisäksi tiettyjä ominaispiirteitä, joilla luotettavuutta voidaan arvioida (Marton 1981; Uljens 1989, 52-28). Toisaalta Sandberg (1996, 136-137) kyseenalaistaa voimakkaasti perinteisen luotettavuuden, reliabiliteetin (reliability), käytettävyyden fenomenografisessa tutkimuksessa ja ehdottaa tilalle fenomenologiaa lähellä olevan tulkinnallisen tietoisuuden (interpretative awareness) luotettavuuden mittarina. Ahonen (1994, 152-156) toisaalta mainitsee selkeästi, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu validiteettiin aineiston ja johtopäätösten kohdalla, millä hän tarkoittaa sitä, että niin aineiston hankinnan, sen sisällön kuin tutkijan tekemien päätelmienkin on oltava aitoja ja relevantteja. Aitoudella viitataan siihen, että aineisto ja johtopäätökset vastaavat haastateltavan todellisia ajatuksia ja että tutkittavilla on ollut mahdollisuus ilmaista niitä. Relevanssilla taas tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien huomioonottamista, tutkimusongelmien osuvaa asettamista ja teoreettisesti merkityksellisten kategorioiden löytämistä tutkimuksen kuluessa (Mt. 152). Pohdin tässä tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia Ahosen (1994) kuvailemien aitouden ja relevanssin näkökulmista.

Aineiston hankintaprosessissa, kerätyssä aineistossa ja johtopäätösten teossa aitous ja relevanssi perustuvat tutkittavien sopivaan taustaan, haastattelujen onnistumiseen ja merkityksyksiköiden hyvin perusteltuun muodostamiseen. Pääsin valitsemaan tutkittavat aineistonhankintaprosessissa huolellisesti asettamieni kriteerien mukaan, sillä halukkaita osallistujia haastatteluun olisi ollut moninkertainen määrä suhteessa mahdollisiin tutkittaviin, joten minkään tasoista suostuttelua ei tarvinnut edes harkita (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 85). Voidaan kuitenkin aiheellisesti kysyä, onko 13 haastattelua tarpeeksi saturaation täyttymiseksi vai olisiko vielä useampi haastateltava tuonut aineistoon olennaisesti lisää uutta tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 60). Uljens (1989, 11) sanoo fenomenografisen tutkimuksen haastattelujen määrän vaihtelevan 10 ja 300 välillä, ja haastattelujen ajankin olevan 15 minuutista kahteen tuntiin. Toiset tutkijat päätyvät tiettyyn määrään saturaation saavuttamiseksi, esimerkiksi 15 haastatteluun (ks. Sandberg 2000) ja kun taas toiset painottavat enemmän tilanne- ja aihesidonnaisuutta ja kyseenalaistavat koko saturaation käsitteen kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 63; Hirsjärvi ym 2008, 177). Itse päädyin tutkijana ajatukseen siitä, että haastattelujen määrään keskittymisen sijaan fenomenografisessa tutkimuksessa tulisi ennemminkin varmistua siitä, että haastateltavien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat

paljastuneet, ja tutkijan saamat tulokset sekä johtopäätökset heijastavat haastattelussa esiin tulleita käsityksiä ja merkityksiä (Uljens 1989, 12).

Ahonen (1994, 152) muistuttaa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa myös teoreettisen yleisyyden periaatteen tavoittelemisen, jolla hän tarkoittaa käsitysten tarkastelua teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. Tästä näkökulmasta voi olla hyödyllistä pohtia aikaisemman tutkimuksen lähtökohtia ja verrata niitä tähän tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa haastateltavien sukupuolijakauma on suhteessa tismalleen sama (77% naisia, 23 % miehiä) kuin Garamin (2003, 18) tutkimuksessa suomalaisista tutkinto-opiskelijoista ulkomailla. Iältään taas tämän tutkimuksen haastateltavat ovat keskimääräisestä neljä vuotta Garamin (2003) tutkittavajoukkoa vanhempia. Toisaalta keskiarvojen vertailu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen ja muutoinkin taustoiltaan erilaisten tutkimusten välillä on toisaalta hedelmätöntä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Fenomenografisen tutkimuksen päätavoite on kuitenkin suoran tilastollisen yleistettävyyden sijaan tavoitella tulosten yleisyyttä (Ahonen 1994) ja ”luonnehtia variaatioita ihmisten kokemuksissa ja käsityksissä” sekä ”lisätä ymmärrystä esittämällä tapoja, joilla ihmiset ajattelevat” (Niikko 2003, 46-49).

Haastateltavia etsittiin ja tietoa levitettiin laajasti lukuisten kohderyhmiin sopivien kanavien kautta, mikä lisää tutkimuksen relevanssia. Lisäksi se, että en tuntenut haastateltavia etukäteen, saattaa lisätä tutkimuksen luotettavuutta siinä mielessä, että haastattelijan ollessa ammattiroolissa tutkittavat saattavat luottaa anonyymiuden turvaamiseen ja puolueettomuuteen varmemmin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 98). Toisaalta olin kuitenkin haastattelijana ikään kuin vertainen, suurin piirtein samanikäinen opiskelija itekin, jolle voi olla helppo kertoa asioitaan. Haastattelua pidetään tyypillisimpänä ja sopivampana tiedonhankintamenetelmänä fenomenografisessa tutkimuksessa sen väljyyden, syvyyden ja reflektiivisyyden vuoksi (Marton 170-171; Uljens 1989, 11; Niikko 2003, 31-32; vrt. Valkonen 2006, 29). Kokonaisuudessaan haastattelut onnistuivat hyvin: haastateltavat olivat erittäin motivoituneita osallistumaan, tunnelma oli usein rento sekä luottamuksellinen ja suurin osa haastateltavista kertoi hyvinkin laajasti ajatuksistaan. Haastattelijat saivat myös itse valita haastattelun ajankohdan sekä sen, että näkykö Skype-yhteydessä videoyhteys vai kuuluuko pelkkä ääni. Jos haastateltavat olivat Suomessa, heillä oli myös mahdollisuus valita Skype-haastattelun tai kasvokkain haastattelun välillä. Kasvokkain tehdyt haastattelut suoritettiin rauhallisessa kahvilassa tai ravintolassa, kaksi niistä Suomessa ja yksi haastatteluista saatiin sopivasti sovitettua Saksaan.

Tutkijana pyrin olemaan helposti lähestyttävä ja joustava, mutta kuitenkin siinä mielessä objektiivinen, että pyrin olemaan kommentoimatta haastateltavien kertomaa haastattelun aikana mahdollisia lisäkysymyksiä lukuun ottamatta. Haastateltavien mahdollisuus vaikuttaa haastattelun kulkuun ja toisaalta tilan antaminen haastateltavan kertomalle herättävät luottamusta, tekevät haastattelukokemuksesta miellyttävämmän ja toisaalta antavat tutkittaville mahdollisuuden kertoa asioita, mitä tiukasti aikataulutettu tai muutoin epämukavassa haastattelutilanteessa ei kerrottaisi (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Jokaisen haastattelun jälkeen kysyin lisäksi palautetta haastattelusta ja mahdollisuuden tuoda esiin sellaisia ajatuksia tai kysymyksiä, joita ei haastattelukysymysten aikana ole vielä kertonut. Tutkittavien mukaan haastattelukysymykset olivat hyvin laajoja, haastattelutilanne rento ja jopa ”voimauttava” sekä tutkimusaihe mielenkiintoinen. Joskus keskustelut jatkuivat varsinaisten haastattelukysymysten jälkeenkin reilu kymmenkunta minuuttia.

Haastatteluprosessin suurimmat haasteet liittyivät lähinnä sopivan haastatteluajankohdan sopimiseen ja teknisiin pulmiin kuten äänenlaatuun tai yksittäisiin yhteysongelmiin. Yksi haastatteluihin liittyvä huomio oli myös se, että osa haastateltavista oli asunut niin pitkään ulkomailla, että jotkut suomenkieliset sanat eivät tulleet luonnostaan mieleen ja osa heidän käyttämistään ilmauksista oli suoria käännöksiä englannin kielestä. Kieli on tärkeä elementti todellisuutta ja kokemuksia kuvaessa, mutta koska tavoitteenani ei ollut paneutua itse kieleen vaan teemoihin ja käsityksiin, ei muutamien suomenkielisten sanojen unohtuminen silloin tällöin haitannut haastattelun kulkua. Aiheellisempaa on kriittisesti pohtia miten paljon tutkinnon valmistumisen jälkeen kulunut aika vaikuttaa ajatuksiin ja käsityksiin omasta ulkomaisen tutkinnon suorittamiskokemuksesta. Suurin osa haastateltavista oli haastatteluhetkellä vastavalmistuneita eli heidän tutkintonsa suorittamisesta oli kulunut alle vuosi. Toisaalta tutkimusjoukkoon mahtui myös kaksi haastateltavaa, joilla oli neljä ja viisi vuotta tutkinnon suorittamisesta ja kolme sellaista haastateltavaa, jotka olivat vielä haastatteluhetkellä parhaillaan suorittamassa tutkintoa. Todennäköisesti he, joiden tutkinnon suorittamisesta on kulunut useampi vuosi, saattavat suhtautua kokemukseensa eri tavalla kuin vasta valmistuneet tai he, jotka parhaillaan vielä tekevät tutkintoa. Pitkäkestoisesta säilömuistista (episodic memory) nostetut muistot eivät suinkaan ole ”virheettömiä” vaan muuttuvaisia, konstruktiivisen muistin muokkaamisen tuloksia, joissa tulevaisuuden kuvitelmat ja menneisyyden muistot saattavat sekoittua (Schacter & Addis 2007).

Aineiston analysoiminen oli itse haastatteluprosessia haastavampi tehtävä. Yritin kirjoittaa tutkimuksen eri vaiheista yksityiskohtaisesti, mutta kuitenkin ymmärrettävästi, jotta lukija pystyy muodostamaan niistä oman tulkintansa ja arvioimaan niiden luotettavuutta ja uskottavuutta. Tarkem-

min näistä vaiheista ja valinnoista analyysin teossa kerron tarkemmin ”tutkimusaineiston analyysi”-kappaleessa. Pitämäni henkilökohtainen tutkimuspäiväkirja auttoi hahmottamaan eri tutkimusvaiheiden tarkempaa kulkua ja johtopäätöksien tekoa, mutta erityisesti aineiston analyysin kuvailu yksityiskohtaisesti osoittautui melko hankalaksi. Lisäksi analyysivaiheessa huomasin, että muutamia haastattelurungon kysymyksiä olisi voinut asettaa toisin. Näistä huomioista mainitsen tarkemmin tulosten raportoinnin yhteydessä. Tutkijan onkin oltava analyysissään valmis luopumaan liian valmiista ja lukkoon lyödyistä ennakkokäsityksistä ja antaa aineiston tarvittaessa yllättää tutkijan itsensäkin (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15).

Tehdäkseni eettisten periaatteiden mukaista tutkimusta minun on tutkijana sitouduttava noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jota pyrin omankin tutkimukseni kohdalla noudattamaan mahdollisimman hyvin. Edellä kuvailemani tutkimukselliset valinnat ja tutkimuksen luotettavuuden kriittinen arviointi eivät ole eettisyydestä erillisiä vaan osa tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Hyvän tieteellisen käytännön periaatteisiin kuuluu tutkimuseettiset toimintatavat, kuten huolellinen ja rehellinen toteutus sekä raportointi, toisten tutkijoiden työn kunnioittaminen, tutkimuksen teko tieteellisen tiedon vaatimalla tavalla ja mahdollisten rahoituslähteiden julkituominen (Hirsjärvi ym. 1997, 23-25). Eskola ja Suoranta (1998, 54-59) korostavat tutkimuseettisissä kysymyksissä osallistujille koituvan hyödyn tai haitan, vapaaehtoisuuden, anonymiteetin suojaamisen ja luottamuksellisuuden vaateita eettisesti kestävässä tutkimuksen teossa. Oman tutkimukseni kohdalla uskon ainakin vapaaehtoisuuden, luottamuksellisuuden ja anonymiteetin vaateen toteutuneen mainiosti, sillä painotin näitä seikkoja kaikkien haastattelujen aluksi.

Kerroin myös tutkimuksen motiivit eli sen, mitä tutkimuksella on tarkoitus tutkia, tosin tarkemmin vasta haastattelun jälkeen. Tein parhaani myös tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi poistamalla aineistosta huolellisesti mahdolliset tunnistetiedot. Litterointien, valittujen sitaattien ja kerrottujen tunnistetietojen avulla tutkittavat on hankala tunnistaa. Päädyin myös tekemään tutkimuseettisen valinnan sen suhteen, että en mainitse kaupunkeja nimeltä Suomessa ja enkä ulkomailla, ellei asian konteksti sitä välttämättä vaadi. Kaupunkien mainitseminen ei tuo tutkimuksen sisällölle lisäarvoa ja lisää tarpeettoman paljon haastateltavan tunnistettavuusriskiä. Samoista syistä en myöskään mainitse suomalaisia tai ulkomaisia korkeakouluja nimeltä. Lisäksi korkeakoulujen kohdalla valinta olla mainitsematta nimiä oli tietoinen myös siksi, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole mustamaalata tai nostaa jalustalle yksittäisiä korkeakouluja vaan keskittyä nimenomaan tutkittavien kokemuksiin ja käsityksiin niissä. Annoin haastateltaville myös mahdollisuuden antaa

palautetta, kysyä kysymyksiä ja purkaa ajatuksiaan aina haastattelun jälkeen, joten toivon tutkimuksen myös tarjonneen jotakin hyötyä myös tutkittaville itsereflektion ja keskustelun myötä.

### **6.3 Tulosten merkitys ja ideoita suomalaisille korkeakouluille**

Kokonaista korkeakoulututkintoa ulkomailla suorittavat ovat iso osa kansainvälistä opiskelijaliikkuvuutta ja vähintään yhtä merkittävässä osassa korkeakoulujen kansainvälistymisessä kuin vaihto-opiskelijat (Garam 2003, 4). Lisäksi Alanen (2006) kirjoittaa, että näitä opiskelijoita on jo niin paljon, heillä voi olla laajemminkin mittakaavassa tärkeä rooli globalisoitumisen edetessä. Vuonna 2014 jopa yli 7500 suomalaista opiskeli kokonaista ulkomaista tutkintoa, mikä vastaa keskikokoisen suomalaisen korkeakoulun opiskelijoiden lukumäärää ja määrän uskotaan olevan vielä olemassa olevia tilastoja reilusti suurempi (Kela 2014/2015a; Alanen 2006.) Suomalaisten ulkomailla tutkintoaan suorittavien opiskelijoiden määrä siis jatkaa kasvuaan ja iso osa näistä opiskelijoista pysyy aina tilastojen ulkopuolella.

Miksi tämä tieto on merkityksellistä? Miksi suomalaisten tutkinto-opiskeluun ulkomailla tulisi kiinnittää enemmän huomiota? Ensinnäkin, jos suomalaiset tutkinto-opiskelijat jäävät opiskelumaahansa tai muuttavat johonkin muuhun maahan kuin Suomeen eivätkä palaa, voidaan puhua laajasta aivovuodosta, eli suomalaisen työvoiman ja osaamisen valumisesta toisiin maihin. Toiseksi, kansainvälisillä taidoilla ja kokemuksilla varustetut suomalaiset työntekijät voisivat olla erinomaista lääkettä laman kourissa kamppailevan Suomen liike- ja työelämässä niin ulkomaisen viennin puolella kuin muissakin tehtävissä. Myös kokonaan kotimaisissa työtehtävissä heidän avartuneesta ajattelustaan ja hyvistä yhteistyö- sekä esiintymistaidoistaan olisi varmasti erinomaista hyötyä ja innovaatioita edistävää ajattelua. Toisaalta erityisen tärkeänä puolena voidaan nähdä kansainvälisyyden mukanaan tuomaa ennakkoluulottomampaa ja hyväksyvämpää asennetta yleisesti erilaisuutta kohtaan monimuotoistuvassa maailmassa ja Suomessa (ks. esim. Taajamo 1999; Killick 2013; Demos Helsinki & CIMO 2013). Ulkomailla pidempään opiskelleet ja asuneet henkilöt ovat myös toiseen maahan sopeutumisen asiantuntijoita, sillä he ovat kokeneet sopeutumisprosessin haasteineen omakohtaisesti. Tällaisen osaamisen hyödyntäminen ja avara ajattelu voisi olla tärkeää kansainvälistyvämmässä Suomessa. Tällaisten syiden takia suomalaisia tutkintoaan ulkomailla opiskelevia voisi siis ennemminkin houkuttella jollakin tavalla takaisin Suomeen eikä laininlyödä tätä tilastollisesti mysteeristä joukkoa.



Vielä kolmantena perusteluna näiden lisäksi voidaan mainita ulkomaisen tutkinto-opiskelun tuoma kokemus suomalaiselle korkeakoulusektorille. Korkeakoulut pyrkivät kansainvälistymään yhä enemmän, jotta Euroopassa olisi osaavaa työvoimaa, kulttuurista ymmärrystä sekä laadukasta tutkimusta (Ollikainen & Honkanen 1996, 9-10). Ulkomailla korkeakoulututkinnon suorittaneet ovat tässäkin asiassa asiantuntijoita siinä mielessä, että heillä voisi olla todella paljon annettavaa korkeakoulujen kehittämistyölle. Miten korkeakoulujen kannattaisi kansainvälistyä vai kannattaako? Millaisia korkeakoulujen käytäntöjä muissa Euroopan maissa on, jotka voisivat toimia Suomessa? Mitkä ovat Suomen korkeakoulujen hyviä puolia verrattuna muihin eurooppalaisiin korkeakouluihin? Millaista uutta ajattelua, kansainvälisiä tieteellisiä tuulia tai napakoita näkemyksiä nämä opiskelijat voisivat korkeakoulupolitiikalle antaa? Mikä on opiskelijan näkökulma yleisesti korkeakoulujen kansainvälistämiseen ja kehittämiseen?

Eräs haastateltava pukee edellisenä esitellyn perustelun erityisen hyvin sanoiksi. Hän pohtii korkeakoulutuksen kehittämistä tiivistää hyvin korkeakoulutuksen kansainvälistymisen parhaat puolet:

*Se kansainvälisyshän sitä kehittää, että jos me puhutaan meidän omassa kulttuurisessa kontekstissa ja yritetään ratkaista ongelmia siinä, niin sitten me ei ehkä nähdä sen laatikon ulkopuolelle vaan että sitten kun me nähdään miten muissa maissa tehdään asioita, se on opettava kokemus aina, molemmille. Se voi olla, että me opitaan meidän omasta järjestelmästä niitä hyviä puolia tai sitten myös sitä, mikä on kehitettävää.*

*Maiden välinen yhteistyö, tai kulttuurien välinen yhteistyö, se on parhaimmillaan hyvinkin hedelmällistä. Ja varsinkin kun maailma nyt on koko ajan kansainvälisempi ja pienenee koko ajan niin en kyllä keksi, miten yliopisto voisi toimia vaan oman maansa kontekstissa ja olla vakavasti otettava. (YH01)*

Haastateltavilla on paljon ajatuksia ja ideoita korkeakoulutuksen kehittämiseen ja kansainvälistämiseen Suomessa. Toisaalta he myös toivat paljon esille sellaisia asioita, mitkä näkevät Suomen korkeakoulussa hyvänä ja ulkomaisessa korkeakoulussa haasteellisena. Suomen korkeakoulutuksessa hyvänä pidettiin opettajien lähestyttävyyttä ja tukea, vähäistä byrokratiaa ja opintopalvelujen sujuvuutta, laajaa englannin kielistä opetustarjontaa ja järjestelmän tasa-arvoisuutta sekä yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista opiskelulle.

Haastattelussa lisäksi kysyttiin, että millaisia hyviä, ulkomailla olleita käytäntöjä he toisivat Suomen korkeakoulutukseen. Tässä on kootusti kauppatieteellisen tutkinnon suorittaneiden ajatuksia:

*Ne kansainväliset yrityskeisit. Niin ne oli niitä kaikkein mielenkiintoisimpia. Kun tavallaan aatellaan kauppatieteellistä tutkintoa opiskelevia ihmisiä, niin monet on kiinnostuneita isoista, kansainvälisistä yrityksistä.*

*Ite määhän toisin kyllä tän mallin, että tenttejä vähennettäisiin ja sitten pistettäisiin enemmän painoarvoa tämmösille kurssin aikana oleville esseille ja akateemisille töille. Mut et sillain että kannustettaisiin opiskelijoita korkeakoulutasolla just tekemään tätä itsenäistä tutkimusta ja sitä kautta usein sit oppii enemmän.*

*Sitä vois vähän kehittää Suomessa, että tämmöstä keskustelukulttuuria opeteltaisiin myös koulussa. No me Suomessa kirjoitetaan paljon esseitä ja näin, mutta ehkä vois harjoitella enemmän sitä suullista puolta. Vois ehkä enemmän olla just esitelmää tai jotain väittelytapausta ja tämmöstä, että enemmän interaktiivisuutta sinne, opiskelutilanteisiin.*

*No ehkä just toi mitä me tehtiin, toi pienryhmäoppiminen, niin on ainakin mulle – ja sitä tutkittukin paljon – niin mitä enemmän sä oot aktiivisena siinä oppimisessa niin sitä enemmän sulle tarttuu se tieto. -- Se tietysti vaatii aika vahvoja rakennemuutoksia yliopistoissa.*

*Ois enempi vierailevia luennoitsijoita, jotka vetää koko kurssin. -- ei tarviis sillä vierailijalla olla niin akateeminen tausta tai otettaisiin enempi myös työelämästä luennoitsijoita, niin se ois mun mielestä tosi iso voimavara.*

Ja tässä on yhteiskuntatieteellisen tutkinnon suorittaneiden ajatuksia siitä, mitä ulkomaisesta koulutusjärjestelmästä voisi tuoda Suomeen:

*Yliopiston henkilökuntaa, ammattilaisia, joiden tehtävä on mentoroida, paljon enemmän. Ja sitten toi Career Services on ihan eri luokkaa kuin Suomessa. Paljon näkyvämpi ja siellä on työelämäyhteyksiä paljon ja siellä käy rekrytoijat ja järjestetään kaikenmaailman rekrytointitapahtumia ja tommosia. Niihin vois panostaa Suomessakin.*

*Suulliset esitelmät on semmonen asia, mikä melkeen puuttuu Suomesta, mutta on siellä näkyvin muoto. Semmonen sanavalmius, halu perustella ja seistä sanojensa takana paineenkin alla. – toisin siis sivistykseen ja ulosantiin liittyvät jutut. Ja sääntillisyyden.*

*No mä ehkä toisin tällaisen kansainvälisen luokahuoneen, että sitä opetusta voisi ehkä enemmän siirtää nettiin ja sillä tavalla tuoda ne tutkinnot ei pelkästään vaan sellaisille ihmisille, jotka on paikan päällä vaan se luokahuone voi tosiaan olla maailmanlaajuinen.*

*Jotain bottom-up-käytäntöjä. Että jos ei oo varaa järjestää hulluna seminaareja ulkomaille, niin miksei oo enemmän jotain lukupiirityyppisiä juttuja. -- Enemmän sitä interaktiivio.*

*Mä toisin ehkä semmosta tehokkuutta. Tiivistämällä asioita ja hyödyntämällä enemmän työelämäyhteistyötä, opitaan myös sen kalvosulkeisten ulkopuolella.*

*Seminaarit ja esitelmät on tosi hyviä työkaluja. Vois myös kokeilla niitä kotitenttejä, jotka on siellä enemmän sääntö kuin poikkeus. Että jos opiskelijalta odotetaan erilaista analyysi-*

*sia siitä materiaalista sen sijaan, että pitäis vaan ulkoa opiskella juttuja. Se on myös hyvä tapa oppia ja edistää niitä kirjoitustaitoja, koska Suomessa, ainakaan mun tutkinnossa, ei kirjoitettu juuri mitään ennen kandia ja gradua ja yhtäkkiä pitikin olla hirveen hyvät kirjoitustaidot, vaikkei niitä oltu harjoiteltu ollenkaan.*

*Mä poistaisin avoimet sivuaineoikeudet, koska se rajoittaa sitä opettajan opiskelijaan käytettyä aikaa. -- Sit mä toisin luentokurssi-pienryhmäyhdistelmät yleisemmäks. -- Toisin lisää esseiden kirjoitusta, valmennusta paljon enemmän siihen kandiin tai graduun, että ihmiset ei ois ihan paniikissa täällä siitä.*

*Ehkä jotain yhteistutkintoja vois tehdä muiden maiden kanssa. Sä teet Suomeen vaikka puolikkaan gradun ja sitten vaikka Ranskaan tai Englantiin tai Jenkkeihin toisen puolen. Silloinhan sä tavallaan juurrut molempiin paikkoihin, silloin sä kansainvälistyt, kirjaimellisesti. Sä käyt molemmissa paikoissa, mutta se suomalainen yliopisto pitää tavallaan kiinni omista opiskelijoistaan. Se tarjoaa tavallaan vaihtoehdon munlaisille ihmisille.*

Alanen (2006) kuitenkin kirjoittaa, että valtio ei voi tehdä kovinkaan paljoa nuorten ulkomaille lähdön tai jäämisen suhteen, paitsi suunnata vaihto-opintoihin liittyviä sopimuksia tietoisesti tiettyihin maihin. Ehkä muutos voisikin tapahtua toiselta suunnalta, esimerkiksi työnantajien puolelta, sillä työnantajat suhtautuvat epäilevästi ulkomailla suoritettuihin tutkintoihin ja yli puolet työnantajista pitää kotimaista tutkintoa ulkomaista parempana rekrytoitaessa vastavalmistuneita (Garam 2005; Demos Helsinki & CIMO 2013). Työnantajat uskovat, että työnhakijan ulkomaankokemukset kertovat ennemminkin henkilökohtaisten ja työelämävalmiuksien kehittämiseen, mutta usein sisältöosaamista ja Suomessa kartutettua työkokemusta arvostetaan enemmän (mt. 2005). Jonkinlainen asennemuutos, avoimempi ja globaalimpi suhtautuminen työntekijöiden taitoihin voisi siis lisätä ulkomailla tutkintonsa suorittaneiden mahdollisuuksia työllistyä Suomessa ja näin ehkäistä koulutettujen suomalaisten osaamisen valumista toisiin maihin. Toisaalta Alanen (2006) puhuu aivovuodon sijaan ”reilusta aivokierrosta” ja siitä, että ulkomaille jääviä suomalaisia ei pitäisi ajatella riskinä Suomelle vaan ennemminkin ”suomalaisen kulttuurin ja talouden etälähettäläinä”. Oli asenne suomalaisiin ulkomailla tutkintoaan suorittaviin mikä tahansa, on selvää, että tästä mysteerisestä tilastojen takana piileksivästä mutta kasvavasta joukosta olisi tärkeää saada lisää tutkimustietoa maantieteellisten rajojen hälvetessä ja kansainvälisen liikkuvuuden lisääntyessä.

# LÄHTEET

Aalto, P. 2003. Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat Suomen korkeakouluissa. Korkeakoulujen politiikat ja käytännöt. Occasional paper 2a/2003. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15458\\_ulkomaiset\\_tutkinto-opiskelijat.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15458_ulkomaiset_tutkinto-opiskelijat.pdf) Luettu 21.4.2016

Ahola, S. & Mesikämmen, J. 2003. Bolognan prosessin juurilla – Eurooppalaisen ulottuvuuden monet lonkerot. Teoksessa H. Aittola (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus ja globalisaatio? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino, 53-68.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.

Alanen, A. 2006. Suomalaisia tutkinto-opiskelijoita eniten Pohjoismaissa. Julkaistu 31.8.2006. Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/tup/tietotrendit/tt\\_08\\_06\\_ulkom-opiskelu.html](http://www.stat.fi/tup/tietotrendit/tt_08_06_ulkom-opiskelu.html) Luettu 14.1.2016

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 441-484.

Arhinmäki, J. 2003. Korkeakoulujen kansainvälistyminen. Korkeakoulutieto 2003, 2, 2-3.

Brown, S. & Joughin, G. 2007. Assessment and international students. Helping clarifying puzzling processes. Teoksessa E. Jones & S. Brown (toim.) Internationalising Higher Education. Lontoo: Routledge, 57-71.

Choudaha, R. & De Wit, H. 2014. Challenges and opportunities for global student mobility in the future: comparative and critical analysis. Teoksessa B. Streitwieser (toim.) Internationalisation of Higher Education and Global Mobility. Oxford studies in Comparative education. United Kingdom: Symposium Books, 19-34.

CIMO yms., 2013. Living and Learning – exchange studies abroad. Centre for International Sweden: Mobility (CIMO), Swedish Council for Higher Education, Norwegian Centre for Cooperation in Education (SIU). Löydettävissä: [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/2083\\_Living\\_and\\_learning.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/2083_Living_and_learning.pdf) Luettu 21.6.2016

CIMO 2015. Opiskelijaliikkuvuus Suomesta 2005-2014: korkeakoulut. Lähteinä CIMO, Kela ja Vipunen. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56610\\_Opiskelijaliikkuvuus\\_Suomesta\\_korkeakoulut\\_LOW.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56610_Opiskelijaliikkuvuus_Suomesta_korkeakoulut_LOW.pdf) Luettu 21.4.2016

CSC Tieteen tietotekniikan keskus. Yhteis- ja kaksoistutkinnot. Kooste korkeakoulujen valtakunnallisen tietovarannon ja OKM:n tiedonkeruiden ohjausryhmälle 21.8.2015 kokoukseen. [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3\\_UyauqnkU4J:https://confluence.csc.fi/download/attachments/51879212/2015\\_08\\_21\\_Liite\\_12\\_Kooste\\_Yhteis-ja\\_kaksoistutkinnot.docx%3Fapi%3Dv2+&cd=2&hl=fi&ct=clnk&gl=fi](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3_UyauqnkU4J:https://confluence.csc.fi/download/attachments/51879212/2015_08_21_Liite_12_Kooste_Yhteis-ja_kaksoistutkinnot.docx%3Fapi%3Dv2+&cd=2&hl=fi&ct=clnk&gl=fi) Luettu 20.1.2016

Demos Helsinki & CIMO 2013. Piilotettu osaaminen. Emme tunnista nykyajan kansainvälisiä osajia - mutta juuri heitä jokainen työnantaja tarvitsee muuttuvassa maailmassa. Leppänen, J., Lähdemäki, J., Mokka, R., Neuvonen, A., Orjasniemi, M., Ritola, M., Siivonen, R., Pesälä, J. Löydettävissä myös: [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224\\_piilotettu\\_osaaminen\\_raportti\\_valmis\\_logot.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224_piilotettu_osaaminen_raportti_valmis_logot.pdf) Luettu 26.4.2016

de Wit, H. 2002. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis. Westport, CT: Greenwood.

Dolby, N. 2004. Encountering an American Self: study abroad and national identity. Comparative Education Review, 48, 2, 150-173.

Duchesne, S. & Frogner, A. 2008. National and European identifications: a dual relationship. Comparative European politics, 6, 143-168.

EAIE (European Association for International Education), 2014. The EAIE Barometer: Initial findings unveiled. 18.9.2014. <http://www.eaie.org/blog/barometer-initial-findings/> Luettu 21.4.2016.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-43.

European Commission 2010. Communication from the Commission. EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3.3.2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> Luettu 1.2.2016

Forsström, S. 2000. Erasmus - Erotiikkaa ja elämyksiä vai tavoitteellista opiskelua. Teoksessa A. Ollikainen (toim.) Samaan aikaan toisaalla... Pysäytyskuvia kansainvälisestä koulutusyhteistyöstä. Euro reports 3/00. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO, 38-49.

Garam, I. 2000. Kansainvälisyyttä käytännössä. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 18/2000. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

- Garam, I. 2003. Kun opintie vie ulkomaille. Occasional paper 2c/2003. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. <http://docplayer.fi/2959558-Kun-opintie-vie-ulkomaille.html> Luettu 14.1.2016
- Garam, I. 2005. Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus ja työelämä. Työnantajien näkemyksiä ulkomailta opiskelun ja harjoittelun merkityksestä. Occasional paper 1/2005. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15451\\_opiskelijoiden\\_liikkuvuus\\_tyoelama.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15451_opiskelijoiden_liikkuvuus_tyoelama.pdf) Luettu 26.4.2016.
- Garam, I. 2012. Kansainvälisyys osana korkeakouluopintoja. Tietoa ja tilastoja-raportti 1/2012. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/24636\\_Kansainvalisyys\\_osana\\_korkeakouluopintoja.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/24636_Kansainvalisyys_osana_korkeakouluopintoja.pdf) Luettu 13.4.2016
- Garam, I. 2013. Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2012. Tietoa ja tilastoja-raportti 3/2013. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29926\\_Kansainvalinen\\_liikkuvuus\\_korkeakouluissa\\_2012a.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29926_Kansainvalinen_liikkuvuus_korkeakouluissa_2012a.pdf) Luettu 20.1.2015
- Garam, I. & Korkiala, S. 2013. Mitä tilastot kertovat kansainvälisestä opiskelijaliikkuvuudesta Suomessa? Faktaa, tietoja ja tilastoja. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29924\\_Faktaa\\_1a\\_2013.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29924_Faktaa_1a_2013.pdf) Luettu 20.12.2015.
- Haapaniemi, P. 2013. Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.
- Hasselgren, B. 1996. Tytti Soila and the phenomenographic approach. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography – Toward a methodology? Göteborg University, 67-82.
- Heinänen, P-L. 1992. ”Oma maa mansikka, muu maa...” Ulkomailta opiskeluun johtaneiden syiden ja opiskelusta saatujen kokemusten tarkastelua. Sosiologian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, sosiologian laitos.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37, 2, 162 – 173.
- Hwang, Y. Taiwanese foreign students at the University of Southern California: access, motives, and college choice of overseas study. Doctoral dissertation.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hänninen, H. 5/2015 artikkeli. ”Kannattaako ulkomainen tutkinto Suomessa?” Yhteishyvä. <https://www.yhteishyva.fi/live/201505/tasta-elamasta/kannattaako-ulkomainen-tutkinto-suomessa/0218010-473112> Luettu 29.1.2016

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kallo, J. 2009. OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Educational Research Association.

Kela 2014/2015a. Suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla 2004/2005-2014/2015. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Tilastoja kansainvälistymisestä. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56498\\_S TO\\_kokonaislkm2004-5\\_2014-15.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56498_S TO_kokonaislkm2004-5_2014-15.pdf) Luettu 1.2.2016

Kela 2014/2015b. Suomalaiset tutkinto-opiskelijat ulkomailla koulutusaloittain 2014/2015. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Tilastoja kansainvälistymisestä. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56501\\_S TO\\_koulutusaloittain2014-2015.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/56501_S TO_koulutusaloittain2014-2015.pdf) Luettu 2.2.2016

Kela 2016. Opintotuki ulkomaille – koko tutkinto ulkomailla. <http://www.kela.fi/opintotuki-ulkomaille> Luettu 22.4.2016.

Keskisuomalainen 20.1.2016. ”Yhä useampi opiskelee korkeakoulututkinnon ulkomailla”. Kotimaa uutisartikkeli. <http://www.ksml.fi/uutiset/kotimaa/yha-useampi-opiskelee-korkeakoulututkinnon-ulkomailla/2217862> Luettu 29.1.2016

Killick, D. 2013. Global citizenship, sojourning students and campus communities. Teaching in Higher Education, 18, 7, 721-735.

Kinnunen, T. ”If I can find a good job after graduation, I may stay” Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Occasional paper 2b/2003. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. <http://docplayer.fi/1637346-If-i-can-find-a-good-job-after-graduation-i-may-stay.html> Luettu 11.4.2016

Knight, J. 1994. Internationalization: Elements and checkpoints. Research monograph, 7. Canada: Candian Bureau for International Education.

Knight, J. 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education. 8, 1, 5-30.

Kurki, K. 2015. Kansainvälinen opiskelijaliikkuvuus-esityelmä 29.10.2015. Kansainvälisen koulutuksen keskus, Tampereen yliopisto.

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Marton, F. & Booth, S. 1997 Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – reflections on reflections. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography – Toward a methodology?* Göteborg University, 163-187.
- Mazzarol, T. & Soutar, G. 2002. “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Education Management*, 16, 82-90.
- Niemelä, A. 2008. Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa. SYL-julkaisu 3/2008. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nokkala, T. 2007. Constructing the Ideal University. The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society. Tampere: University of Tampere.
- Nurmi, J. (1997): Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43. Turku: Turun yliopisto.
- Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-66.
- OECD. 2015. Education at a Glance 2015: OECD indicators. OECD Publishing. Löydettävissä myös: [www.dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en](http://www.dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en) Luettu 13.4.2016
- Ollikainen, A. & Honkanen. P. 1996. Kosmopoliittien kilpailu. Näkökulmia korkeakoulutuksen kansainvälisyyteen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 35. Turku: Turun yliopisto.
- Ollikainen, A. 2000. Koulutuksen sisämarkkinat ja suomalainen koulutuspolitiikka. Teoksessa A. Ollikainen (toim.) *Samaan aikaan toisaalla... Pysäytyskuvia kansainvälisestä koulutusyhteistyöstä*. Euro reports 3/00. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO, 28-37.
- Opetusministeriö (OPM) 11.5.2004. Kansainvälisten yhteistutkintojen ja kaksoistutkintojen kehittäminen: opetusministeriön suositus.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen\\_tunnustami-](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen_tunnustami-)



[nen/opetusministerioen\\_suositus\\_kansainvaelisten\\_yhteistutkintojen\\_ja\\_kaksoistutkintojen\\_kehittamisesta/liitteet/JointDegrees.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf?lang=fi) Luettu 20.1.2016

Opetusministeriö (OPM) 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf?lang=fi> Luettu 5.1.2016

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2013. Yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2013 alkaen.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahointus/liitteet/OKM\\_rahitusmalli-muistio.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahointus/liitteet/OKM_rahitusmalli-muistio.pdf)  
Luettu 5.1.2016

Pietilä, I. 2013. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen oppimisprosessina. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-Kustannus, 308–318.

Rutonen, M. 2015. Yhdessä vai erikseen? Artikkelit korkeakoulujen rakenteellisesta kehittämisestä Opettaja-lehdessä 3/2015. Löydettävissä:  
<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1355755370626> Luettu 26.4.2016

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. (toim.) Haastattelun analyysi. Haastattelun analyysin vaiheet. Tampere: Vastapaino. 9-36.

Sallinen, A. 2003. Yliopistot, kansainvälisyys ja globalisaatio. Muutospaineita ja mahdollisuuksia. Teoksessa H. Aittola (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus ja globalisaatio? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino, 5-22.

SAMOK ry, Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liitto. 2008. We need more English information about our study, life in Finland and this country. Tutkimus ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden asemasta Suomen ammattikorkeakouluissa 2007. Helsinki: SAMOK ry.  
[http://samok.fi/uploads/2012/10/kansainvaeliset\\_opiskelijat\\_tutkimus.pdf](http://samok.fi/uploads/2012/10/kansainvaeliset_opiskelijat_tutkimus.pdf) Luettu 12.4.2016

Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography – Toward a methodology? Göteborg University, 129-140

Schacter, D. & Addis, D. 2007. The cognitive neuroscience of constructive memory: remembering the past and imagining the future. Philosophical transactions of the Royal Society B. 362, 773-786. Löydettävissä myös: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/royptb/362/1481/773.full.pdf>  
Luettu 8.4.2016

Shumilova, Y., Cai, Y & Pekkola, E. 2012. Employability of International Graduates Educated in Finnish Higher Education Institutions. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Streitwieser, B & van Winkle, Z. 2014. The Erasmus Citizen: students' conception of citizenship identity in the Erasmus Mobility Programme in Germany. Teoksessa B. Streitwieser (toim.) Internationalisation of Higher Education and Global Mobility. Oxford studies in Comparative education. United Kingdom: Symposium Books, 259-286.

- Söderqvist, M. 2001. The internationalization and strategic planning of higher-education institutions. An analysis of Finnish EPS strategies. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-33.
- Söderqvist, M. 2002. Internationalization and its management at higher-education institutions: applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Taajamo, M. 1999. Ulkomailla opiskelu – kulttuurinen kehitystehtävä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Taajamo, M. 2005. Ulkomaiset opiskelijat Suomessa: kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Löydettävissä myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44302/978-951-39-3225-1.pdf?sequence=1> Luettu 11.4.2016
- Tan, A. 2015. College choice behaviours of international students. SAGE Open. October-December 2015: 1-14.
- Teichler, U. 2003. Internationalisation of Higher Education in Europe. Teoksessa H. Aittola (toim.) Eurooppa, korkeakoulutus ja globalisaatio? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino, 37-52.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-56.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Papatsiba, V. 2006. Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna process. Comparative Education, 42, 1. 93-111.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- van der Wende, M. 2001. Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. Higher Education Policy, 14, 249-259.
- Varto, J. 2005/1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä. Löydettävissä myös: [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) Luettu 2.3.2016
- Yle uutiset 9.10.2012. ”Yli puolet ulkomailla opiskelevista suomalaisista ilman opintotukea”. Kotimaa uutisartikkeli. Paidanius, Jarno. [http://yle.fi/uutiset/yli\\_puolet\\_ulkomailla\\_opiskelevista\\_suomalaisista\\_ilman\\_opintotukea/6328028](http://yle.fi/uutiset/yli_puolet_ulkomailla_opiskelevista_suomalaisista_ilman_opintotukea/6328028) Luettu 21.4.2016
- Yle uutiset 2.3.2015. ”Jo yli 10 000 opiskelee ulkomailla – vaara työvoiman ylitarjonnasta kasvaa kotimaassa”. Kotimaa uutisartikkeli. Pekkarinen, Susanna. [http://yle.fi/uutiset/jo\\_yli\\_10\\_000\\_opiskelee\\_ulkomailla\\_vaara\\_tyovoiman\\_ylitarjonnasta\\_kasvaa\\_kotimaassa/7834484](http://yle.fi/uutiset/jo_yli_10_000_opiskelee_ulkomailla_vaara_tyovoiman_ylitarjonnasta_kasvaa_kotimaassa/7834484) Luettu 29.1.2016

# Liitteet

## Liite 1

### TEEMAHAASTATTELURUNKO – SUOMALAISET TUTKINTO-OPISKELIJAT ULKO-MAILLA

#### OSA 1: motiivit, kokemukset, (tulevaisuus)

##### *Taustatiedot*

- nimi, ikä
- mitä opintoja/minkä tutkinnon suorittanut Suomessa ja milloin
- mitä opintoja/minkä tutkinnon suorittanut ulkomailla ja milloin

##### *Motiivit muuttaa nykyiseen opiskelumaahan*

- Miksi muutit maahan, jossa suoritat/suoritat tutkintosi?

##### *Motiivit hakeutua opinto-ohjelmaan*

- miksi hakeutunut?

##### *Kokemukset*

- millaisia kokemuksia opinnoista ulkomailla?

#### SISÄLLÖT

- opintojen sisällöt, käytännöt?
- akateeminen pääoma: opitut taidot?
- opetus, opettajat?

#### OPPIMISIDENTITEETTI

- miten olet mielestäsi sopeutunut/sopeuduit? kerro tuntemuksia tai kokemuksia tästä.
- identiteetti: koetko/koitko itsesi ”ulkomaisena opiskelijana”, ”suomalaisena opiskelija”, ”opiskelijana”, jonakin muuna?
- koetko itsesi ”eurooppalaisena”?
- kielen sujuvuus?
- sosiaalinen toiminta, kaverit?
- hyvät puolet, huonot puolet ulkomailla opiskelussa?
- tutkinnon hyödyt ja haitat vs. suomalainen tutkinto?

#### *(4. Tulevaisuus*

- mitä tulevaisuusodotuksia ja suunnitelmia oli lähtiessä?
- mitä tulevaisuudenodotuksia ja suunnitelmia on nyt?
- ajatus palata Suomeen, jonnekin muualle? miksi?
- millaiset työllistymisnäkymät? oletko töissä (missä)?
- mihin maahan haluaisit töihin? mihin uskot työllistyväsi?)

#### OSA 2: Suomalaisten korkeakouluopintojen kehittäminen

- Näyttäytyykö suomalainen korkeakoulujärjestelmä yhtenäisenä nykyisen opiskelumaan järjestelmän kanssa? (Mitä eroja, yhteneväisyyksiä?)
- Pitäisikö suomalaisten korkeakoulujen tulla kansainvälisemmiksi?
- Jos kyllä, miksi, miten? Jos ei, miksi?
- Mitä hyviä käytäntöjä toisit suomalaiseen korkeakoulutukseen?  
esim. opetuskäytännöt, tutkintojärjestelmiin liittyvät rakenteet, painotukset oppiaineessa tms.
- Jos voisit valita uudestaan, lähtisitkö suorittamaan tutkintoa ulkomaille? Miksi, miksi ei?
- Vapaa sana: kommentit ja ajatukset
- Kiitos

Etsitään: ulkomailla tutkintoaan tekeviä kauppatieteilijöitä ja yhteiskuntatieteilijöitä

Tunnetko ketään suomalaista opiskelijaa, joka tekee tai on hiljattain tehnyt kauppatieteen tai yhteiskuntatieteen maisterin tutkinnon ulkomailla? Oletko mahdollisesti itse sellainen? Etsin graduani varten ulkomailla maisterin tutkintoaan suorittavia suomalaisia opiskelijoita (ei siis vaihto-opiskelijoita), joilta kyselin kokemuksia tutkinnon suorittamisesta ulkomailla.

Kohderyhmään sopivan itsesi tai tuttusi voit ilmiäntää: [XXXXX](#)

Etsin siis ihmisiä, joita voisin kysyä haastatteluun. Tästä kohderyhmästä on olemassa erittäin vähän tietoa, joten arvostan suuresti, jos sinulla on antaa vinkkiä mahdollisesta haastateltavasta tai voit itse tulla haastateltavakseni. Tutkimuksellisesta avustasi tarjoan myös halutessasi kahvit tai pienen väänpalkan. Haastattelun voi tehdä esimerkiksi Skypen välityksellä tai tapaamisessa Tampereella/Helsingissä tämän vuoden puolella.

Viestiä saa mielellään jakaa ja levittää, kiitos!

Ystävällisin terveisin

Mira Valkonen,  
kasvatustieteen opiskelija,  
Tampereen yliopisto  
[XXXXX](#)

Looking for Finnish degree students studying abroad

Do you know any Finnish students who are doing their Master's degree on Economics/Business or Social Sciences abroad? I would like to interview these students for my thesis about their studies and experiences abroad. The students should be Finnish degree students abroad (not exchange students) on the mentioned study fields.

If you know any of these students who I could ask for the interview, please send me a message: [XXXXX](#)

There are a lot of Finnish degree students abroad and the number of foreign degree students grows faster than other student mobility. However, there is very limited information about the Finnish degree students abroad so I would appreciate any hint of a possible interviewee. The interview can be done via Skype or in a meeting during this year.

This message can be forwarded and spread, thank you!

Regards,

Mira Valkonen  
student of Life Long Learning and Education,  
University of Tampere  
[XXXXX](#)