

Mari Sagulin

**YLIOPISTOJEN KANSAINVÄLISEN OPISKELIJA-
VAIHDON TUOTTAMA OPPIMINEN**

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2005
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sagulin, Mari. Yliopistojen kansainvälisen opiskelijavaihdon tuottama oppiminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2005. 99 sivua. Julkaisematon.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella yliopistossa tapahtuvaa kansainvälistä opiskelijavaihtoa opiskelijan näkökulmasta. Tutkimuksessa pyrittiin ensin selvittämään yleisellä tasolla, millainen kokemus ulkomailla suoritettu vaihto-opiskelu on ja millaisia asioita siihen liittyy. Sitten tutkimuksessa perehdyttiin vaihto-opiskelun tuottamaan oppimiseen ja vaihto-opiskelulle ominaisiin oppimisympäristöihin. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia asioita vaihto-opiskelujaksolla omaksutaan, ja millaisissa tilanteissa oppimista tapahtuu. Oppimista hahmotettiin viiden teeman kautta, jotka olivat kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys, akateemiset valmiudet ja työelämävalmiudet. Oppimisympäristöjen tarkastelua lähestyttiin formaalin ja informaalien oppimisen käsitteiden avulla.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kansainväliseen opiskelijavaihtoon lukuvuoden 2003–2004 aikana osallistuneet Jyväskylän yliopiston opiskelijat. Tutkimusaineisto koottiin kahdella tavalla: yhtä vaihto-opiskelijaryhmää pyydettiin kirjoittamaan tekstejä vaihtokokemuksistaan ja toista opiskelijaryhmää haastateltiin. Kirjoitelmia kertyi 21 kappaletta, ja teemahaastatteluja tehtiin 15. Aineistot analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin, pääasiassa teemoittelemalla ja joiltakin osin tyypittelemällä.

Tutkimuksessa todettiin vaihto-opiskelun olleen antoisa ja kasvattava kokemus. Ulkomailla opiskelu kehitti erityisesti opiskelijoiden kielitaitoa ja kulttuurisia valmiuksia sekä tuki henkilökohtaista kasvua. Kielelliset, kulttuuriset ja henkilökohtaiset seikat osoittautuivatkin vaihtokokemuksessa selvästi tärkeämmiksi kuin opiskeluun tai urakehitykseen liittyvät tekijät. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että vaihtokauden aikaista oppimista tapahtui eniten informaaleissa oppimisympäristöissä. Keskeisiä oppimisen konteksteja olivat sosiaalinen kanssakäyminen, matkustelu sekä muut arkipäivän tilanteet.

Asiasanat: informaali oppiminen, opiskelijavaihto, kansainvälisyys, yliopistot

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 OPISKELIJAVAIHTO YLIOPISTOSSA	6
2.1 Yliopistojen kansainvälistyminen ja opiskelijavaihto.....	6
2.2 Vaihto-opiskelun vaikutukset opintojen etenemiseen.....	9
2.3 Vaihto-opiskelu: huvia vai hyötyä?.....	11
3 NYKYAJAN OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	14
3.1 Myöhäismodernin haasteet koulutukselle ja oppimiselle.....	14
3.2 Formaali ja informaali oppiminen.....	16
3.3 Yliopisto-opiskelijoiden oppimisympäristöt.....	19
4 VAIHTO-OPISKELUN ANTAMAT VALMIUDET	21
4.1 Kielitaito	22
4.2 Kulttuuriset valmiudet.....	23
4.3 Henkilökohtainen kehitys	25
4.4 Akateemiset valmiudet	26
4.5 Työelämävalmiudet	28
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
5.1 Tutkimustehtävät	30
5.2 Tutkimusmenetelmien ja kohdejoukon valinta	31
5.3 Kirjoitelma-aineiston keruu ja analyysi	32
5.4 Haastatteluaineiston keruu ja analyysi.....	34
5.5 Tutkimuksen eettiset näkökohdat.....	39
6 KOKEMUKSIA VAIHTO-OPISKELUSTA	41
6.1 Motiivit ja odotukset	41
6.2 Vaihto-opiskelujakson yleispiirteitä.....	43
6.3 Sosiaaliset suhteet	46
6.4 Matkustelu.....	49
6.5 Vaihto-opiskelijatyypit.....	52
7 VAIHTO-OPISKELUN TUOTTAMA OPPIMINEN	57
7.1 Kielitaito	57
7.2 Kulttuuriset valmiudet.....	62
7.3 Henkilökohtainen kehitys	66
7.4 Akateemiset valmiudet	70
7.5 Työelämävalmiudet	74
7.6 Yhteenveto opiskelijavaihdon tuottamasta oppimisesta	78
8 POHDINTA	80
LÄHTEET.....	86
LIITTEET.....	93
Liite 1: Kirjoitelmapyyntö.....	93
Liite 2: Karhukirje	94
Liite 3: Kirjoitelma-aineiston tulokset taulukkona	95
Liite 4: Haastattelurunko	97
Liite 5: Haastattelussa käytetty teemaluettelo	99

1 JOHDANTO

Vaihto-opiskelu kuuluu yhä useamman yliopisto-opiskelijan opintoihin, ja siitä on tullut keskeinen osa yliopisto-opintoja. Nykyään noin viidesosa yliopisto-opiskelijoista sisällyttää tutkintoonsa vaihto-opiskelujakson ja yhä useampia kannustetaan lähtemään ulkomaille opiskelemaan (Aalto & Caram 2004, 4). Samaan aikaan yhteiskunnassamme käydään kiivasta keskustelua keinoista, joilla yliopisto-opiskelijoiden valmistumista voisi vauhdittaa. Tämä asettaa vaihto-opiskelun ristiriitaiseen valoon, sillä ulkomaisen opintojakson on todettu pitkittävän opintoja selvästi (mm. Garam 2000a, 79–81; European Commission 1997, 118).

Aiemmat vaihto-opiskelua koskevat tutkimukset (mm. Garam 2000a) osoittavat, että varsinaisten opintojen eteneminen ei läheskään aina ole vaihtokauden keskeisin anti. Vaihto-opiskelun sisältöjä ei voikaan mitata pelkillä opintosuorituksilla, vaan on syytä tarkastella myös ulkomailla opiskelun tuottamia muita hyötyjä. Vaihtokausi tuottaa monia sellaisia oppimiskokemuksia, jotka eivät näy opintoviikkoina, vaan esimerkiksi kehittyneinä kulttuurisina ja henkilökohtaisina taitoina sekä sitä kautta parantuneina työelämävalmiuksina. Opiskelijat itse ovatkin lähes poikkeuksetta erittäin tyytyväisiä vaihtokauteensa (mm. Penninkilampi & Karjalainen 1997, 43).

Oma vaihto-opiskelujaksoni oli monin tavoin mieleenpainuva kokemus, ja sen avulla olen saanut omakohtaista näkemystä siitä, että vaihto-opiskelu muodostuu tärkeäksi usein muiden kuin suoranaisesti opintoihin liittyvien tekijöiden kautta. Tämä havahdutti miettimään, mikä on vaihto-opiskelun merkitys ja asema yliopistotutkinnossa varsinkin nyt kun opintojen kestoa halutaan lyhentää. Kiinnostuin selvittämään, mitä merkityksiä vaihto-opiskelulla voi akateemisen kehityksen lisäksi olla. Tutkimuksen lähtökohdana ei siis ole pelkästään ulkomailla suoritettujen opintojen tarkastelu vaan

vaihtokausi kokonaisvaltaisena kokemuksena. Tästä näkökulmasta arkipäivän oppimisympäristöt nivoutuvat luontevasti tutkimukseni aihepiiriin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia vaihto-opiskelusta. Erityisesti haluttiin selvittää, millaisia kompetensseja vaihto-opiskelu tuottaa ja millaisissa ympäristöissä oppimista tapahtuu. Oppimista hahmotettiin aiempien tutkimusten perusteella muodostamiini viiden teeman kautta, jotka ovat kieli-taito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys, akateemiset valmiudet ja työ-elämävalmiudet. Oppimisympäristöjen tarkastelua lähestyttiin formaalin ja informaalin oppimisen käsitteiden avulla.

Yliopistojen opiskelijavaihtoa on jo tutkittu jonkun verran, ja sen yksilölle tuottamat hyödyt alkavat olla melko hyvin selvillä. Monet vaihto-opiskelua koskevat tutkimukset ovat kuitenkin olleet kyselytutkimuksia, ja niiden painotus on usein ollut opintoihin liittyvissä seikoissa. Valitsin tutkimukseeni laadullisen tutkimusotteen, jotta vaihto-opiskelun sisältöihin ja merkityksiin päästäisiin entistä syvemmälle. Tarkoituksena oli luoda kattava luokitus vaihto-opiskelun tuottamista hyödyistä ja pohtia erityisesti opetustilanteiden ulkopuolisten ympäristöjen tuottamaa oppimista. Yliopistojen opiskelijavaihtoa ei olekaan aiemmin tutkittu oppimisympäristöjen näkökulmasta, vaikka informaalin oppimisen merkitystä yliopistoympäristössä on viime aikoina alettu huomioida entistä enemmän.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat lukuvuoden 2003–2004 aikana vaihto-opiskelijoina olleet Jyväskylän yliopiston opiskelijat. Tutkimuksessa käytettiin kahdenlaista aineistoa. Ensin yhtä vaihto-opiskelijaryhmää pyydettiin kirjoittamaan tarinoita vaihtokokemuksistaan, minkä jälkeen tutkimuksen pääaineisto kerättiin haastattelemalla 15 myöhemmin vaihtojaksolta palannutta opiskelijaa. Aineisto analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin, pääasiassa teemoittelemalla.

Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään aluksi vaihto-opiskelun taustoja, kuten sen kehitystä ja tavoitteita sekä vaikutuksia opintojen etenemiseen. Sen jälkeen tarkastellaan oppimista nykypäivänä sekä erityisesti yliopisto-opiskelijoille ominaisia formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä. Teoriaosan viimeisessä pääluvussa pohditaan vaihtokauden hyötyjä erilaisten vaihto-opiskelun kautta saavutettavien valmiuksien kautta. Tutkimuksen tulokset esitetään kahdessa luvussa. Niistä ensimmäisessä käsitellään vaihto-opiskelukokemusta yleisellä tasolla, ja toisessa perehdytään tarkastelemaan vaihto-opiskelun tuottamaa oppimista sekä vaihto-opiskelulle ominaisia oppimisympäristöjä. Pohdinnassa kootaan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset.

2 OPISKELIJAVAIHTO YLIOPISTOSSA

Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on asettanut yliopistoille uusia haasteita, joihin on viime aikoihin saakka vastattu lähinnä kansainvälistä liikkuvuutta lisäämällä. Opiskelijavaihtoon lähtö onkin yleistynyt runsaasti, ja nykyään se on osa monien yliopisto-opiskelijoiden opintoja. Tässä luvussa käsitellään opiskelijavaihtoon liittyviä kysymyksiä. Ensin tarkastellaan yliopistojen kansainvälistymistä sekä opiskelijavaihdon kehitystä ja sille asetettuja tavoitteita. Sen jälkeen käsitellään opiskelijavaihdon vaikutusta opintojen etenemiseen. Lopuksi pohditaan sitä, onko vaihto-opiskelu pelkkää hauskanpitoa vai onko sillä myös muita vaikutuksia.

2.1 Yliopistojen kansainvälistyminen ja opiskelijavaihto

Kansainvälistyminen on keskeinen trendi nykyisessä yhteiskunnassamme, ja sitä korostetaan niin koulutuksen kuin työelämänkin piirissä. Ollikaisen ja Honkasen (1996) määritelmän mukaan kansainvälisyydellä tarkoitetaan toimintaa tai suhdetta, johon osallistuu (vähintään) kaksi kokonaista kansakuntaa, ryhmä niiden kansalaisia tai niiden yksittäiset kansalaiset. Kansainvälisessä vuorovaikutuksessa on kysymys ”toiseuden”, eli jonkin itselle tai ”omalle” kansakunnalle vieraan, kohtaamisesta. (Ollikainen & Honkainen 1996, 15–16.)

Kansainvälisyydellä on yliopistoissa pitkät perinteet, mutta korkeakoulutuksen kansainvälistyminen nousi tärkeäksi aiheeksi erityisesti 1990-luvun aikana (Teichler 2003, 37–40). Kansainvälistymisestä tuli 1980-luvun lopulta alkaen myös suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen tavoite, ja varsinkin aluksi yliopistojen kansainvälistyminen kulmineitui opettaja- ja opiskelijavaihdon lisäämiseen (Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategia 2001, 1). Opiskelijavaihto tarkoittaa sitä, että

opiskelija suorittaa osan opintojaan toisessa valtiossa, ja nämä opinnot hyväksytään omassa oppilaitoksessa yhtenäiseksi osaksi tutkintoa (Teichler & Maiworm 1994, vii). Myös ulkomailla suoritettu harjoittelu voidaan laskea kansainväliseksi liikkuvuudeksi, mikäli se on osa tutkintoa (Aalto & Garam 2004, 6).

Vaikka yliopistojen kansainväliseen toimintaan kuuluu paljon muutakin kuin henkilövaihtoa, on se viime aikoihin saakka pitkälti yhdistetty henkilökunnan ja opiskelijoiden liikkuvuuteen (Garam 2000a, 11). Varsinkin eri vaihto-ohjelmiin osallistuvien opiskelijoiden määrät ovat olleet tyypillisesti yliopistojen kansainvälisyyden mittari (Rhoades 2003, 25). Yliopistojen kansainvälistyminen onkin näkynyt selkeimmin opiskelijavaihdon yleistymisenä, ja 1990-luku oli tässä suhteessa erityisen voimakasta kehityksen aikaa (Garam 2000b, 53). Kansainvälisen toiminnan painopiste on vähitellen muuttumassa, mutta ulkomailla opiskeluun kohdistetaan koulutuspolitiikassa edelleenkin suuria odotuksia (Koulutus ja tutkimus 2004; 13, 44).

Vaihto-opiskelulle asetettiin määrällisiä tavoitteita ensimmäisen kerran 1980-luvun lopussa, jolloin tavoitteeksi asetettiin, että vuosituhannen vaihteeseen mennessä noin 5000 yliopisto-opiskelijan tulisi suorittaa osa tutkinnostaan ulkomailla (Korkeakoulujen kansainvälisen opiskelijainvaihdon työryhmän muistio 1989, 21). Tämä määrä vastasi silloin noin kolmasosaa yliopisto-opiskelijoista (Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia 2001, 24). Vaihtoon lähtevien yliopisto-opiskelijoiden määrä kasvoikin voimakkaasti koko 1990-luvun ajan, ja vasta vuonna 2000 vaihto-opiskelijoiden määrä kääntyi ensimmäistä kertaa laskuun niin, että vuonna 1999 vaihtoon lähti hieman yli 4000 opiskelijaa ja vuonna 2000 vähän alle 4000 (Garam 2001, 75). Viime vuosina vaihtoon lähteneiden määrä on pysytellyt suunnilleen samoissa lukemissa, ja esimerkiksi vuonna 2003 vaihtoon lähti noin 3850 opiskelijaa, mikä on lähes viidesosa yliopisto-opiskelijoista (Aalto & Garam 2004; 4, 7).

Vaikka 5000 vaihto-opiskelijan rajaa ei ole vielä saavutettu, niin yhden kolmanneksen opiskelijoista toivotaan yhä lähtevän vaihtoon. Yliopistojen opiskelijamäärien kasvaessa on lukuja kohotettu siten, että nykyisten tavoitteiden mukaan 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla jo 6000 suomalaista yliopisto-opiskelijaa suorittaisi osan tutkinnosta ulkomailla (Koulutus ja tutkimus 2004, 44). Vaihto-ohjelmien määrällisten tavoitteiden kasvattaminen ei ole vain suomalainen ilmiö, vaan myös esimerkiksi Euroopan merkittävimpään vaihto-ohjelmaan, Erasmusseen, osallistuvien määrää pyritään entisestäänkin lisäämään (Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2004, 32).

Opiskelijavaihtoa koskevia määrällisiä tavoitteita on siis asetettu runsaasti. Sen sijaan näiden tavoitteiden perustelu tai vaihto-opiskelua koskevat laadulliset tavoitteet ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Ollikainen ja Honkanen (1996) kritisoivatkin sitä, että ei ole kerrottu, millä perusteella määrälliset tavoitteet on asetettu. Heidän mukaansa näyttää siltä, että yhteiskunnassa vallitsee jonkinlainen ”kansainvälistymiskonto”, jonka mukaan kansainvälisyys on itsessään jotain hyvää, arvokasta ja tavoiteltavaa, eikä sen tarkoitusperiä tai siihen pääsemisen keinoja sovi kyseenalaistaa. (Ollikainen & Honkanen 1996, 10–11.) Ollikaisen (1996, 31–35) mukaan kansainvälistyminen on korkeakouluille keino kohottaa statusta, ja opiskelijoiden liikkuvuutta pidetään itsessään tärkeänä, vaikka siitä koituvia hyötyjä ei ole pohdittu.

Yksityiskohtaisia perusteluja opiskelijavaihdon volyymin lisäämiselle onkin vaikea löytää, sillä sitä käsitellään yleensä osana suurempaa kansainvälistymisen kokonaisuutta. Esimerkiksi korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategiassa (2001) tyydytään lyhyesti toteamaan, että opiskelijaliikkuvuuden lisäämisellä halutaan parantaa koulutuspalvelujen valikoimaa ja koulutuksen laatua. Muilta osin argumentointi koskee tavallisimmin kansainvälistymistä kokonaisuutena, eikä opiskelijavaihdon osuutta siinä ole tarkemmin eritelty. Kansainvälistä toimintaa yleensä puolestaan perustellaan useilla yhteiskunnan kannalta tärkeillä syillä; koulutuksen laadun kehittämisen lisäksi kansainvälisen toiminnan uskotaan edistävän työvoiman liikkuvuutta ja kohottavan maan kansainvälistä kilpailukykyä. Yksilön näkökulma huomioidaan toteamalla, että yliopistokoulutuksen tulisi tarjota koulutettaville valmiuksia työskennellä kansainvälisillä työmarkkinoilla. (Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia 2001; 2–4, 21, 25.)

Itse vaihto-ohjelmia koskevissa julkaisuissa kansainvälistä liikkuvuutta perustellaan hieman laajemmin. Erasmus-ohjelman tavoitteiden mukaan sen avulla halutaan muun muassa tuottaa henkilöitä, joilla on ensikäden kokemusta toisten valtioiden taloudellisista ja sosiaalisista näkökohdista. Tarkoituksena on myös valjastaa täysi intellektuaalinen potentiaali, mikä parantaa koulutuksen laatua ja turvaa eurooppalaisen yhteisön kilpailukykyä maailmanmarkkinoilla. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa yhteistyötä yliopistojen, kansalaisten ja koko yhteisön kesken. (European Commission 1997, 7.)

Erasmus-ohjelman virallisissa tavoitteissa ei suoranaisesti mainita ohjelman yksilöille tuottamia hyötyjä, mutta toisaalla samassa julkaisussa todetaan kyseisen ohjelman pyrkivän edistämään opiskelijoiden akateemisia valmiuksia, kulttuurista kehitystä ja kielitaitoa (European Commission 1997, 123). Yksilön näkökulma tulee esille

myös toisessa Euroopan komission julkaisussa, jossa todetaan liikkuvuuden edistävän paitsi nuorten valmiuksia ja työnsaantimahdollisuuksia, myös Eurooppaan kuuluvuuden tunnetta sekä Euroopan kansalaisuuden muotoutumista (Euroopan komissio 2002, 30). Uudessa elinikäisen oppimisen ohjelmassa todetaan kansainvälisellä liikkuvuudella olevan niin yksittäisten henkilöiden kuin koulutusjärjestelmienkin kannalta myönteisiä vaikutuksia (Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2004; 3, 11), joita ei kuitenkaan tarkemmin määritellä.

2.2 Vaihto-opiskelun vaikutukset opintojen etenemiseen

Vaihto-opiskelun keskeinen periaate on, että opiskelu ulkomailla ei saa pitkittää opiskeluaikojä (Korkeakoulujen kansainvälisen opiskelijainvaihdon työryhmän muistio 1989, 48), mutta käytännössä näin kuitenkin tapahtuu. Garamin (2000a) tekemässä suomalaisien vaihto-opiskelijoiden kokemuksista kattavasti selvittävässä tutkimuksessa käsiteltiin muun muassa vaihdon vaikutusta opintojen etenemiseen. Tutkimukseen osallistuneista suuri osa (61 %) arvioi vaihdon pitkittävän opintoja, ja edelleen valtaosa (61 %) näistä opiskelijoista oli sitä mieltä, että ulkomainen opiskelujakso viivästyttää valmistumista vähintään vaihtoajan verran. (Garam 2000a, 79–81.)

Myös kansainvälisellä tasolla vaihdon on havaittu hidastavan valmistumista. Erasmus-ohjelmaan kohdistuneista tutkimuksista koottiin vuonna 1997 synteesi, joka tiivistää Euroopan suurimman vaihto-ohjelman kahdeksan ensimmäistä toimintavuotta. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa selvitettiin opiskelijavaihtoa vain Erasmus-ohjelman osalta, on sen tulokset yleistettävissä koskemaan myös muuta kautta vaihto-opiskelupaikan hankkineita opiskelijoita (European Commission 1997, 124). Tämän tutkimuksen mukaan lähes puolet (48 %) opiskelijoista oli sitä mieltä, että vaihto-opiskelu pidentää opiskeluaikaa, ja heistäkin suurin osa arvioi opiskelun jatkuvan vaihtokauden verran (European Commission 1997, 118).

On olemassa useita tekijöitä, jotka selittävät vaihto-opiskelun vaikutusta opintojen hidastumiseen. Ulkomailla suoritettujen kurssien korvaavuusvaikeudet kotimaassa ovat yhä yksi näistä syistä, vaikka ongelmaa on yritetty poistaa muun muassa ECTS (European Community Course Credit Transfer System) -järjestelmän avulla (European Commission 1997, 159–160). Tarkoitus on, että ulkomaiset opinnot voitaisiin lukea täysimääräisinä opiskelijan suorittamaan tutkintoon, mutta valitettavasti käytännössä näin ei aina käy. Garamin (2000a, 79) mukaan ulkomailla suoritettuja kursseja

saattaa olla vaikea saada korvattua kotiyliopistossa, tai sitten kurssit jäävät ylimääräisiksi opinnoiksi, jotka eivät korvaa pakollisia kotimaassa suoritettavia opintoja.

Erasmus-ohjelmaa tutkineen selvityksen (European Commission 1997) mukaan korvaavuusongelmien taustalla on toisinaan erilaisista kursseista ja yliopistojärjestelmistä johtuvia syitä. Eri yliopistojen välillä kurssien akateemiset standardit voivat vaihdella, ja esimerkiksi kotiyliopistoon verrattuna liian helpot tai liian vaikeat kurssit hankaloittavat niiden korvaamista. Myös maiden väliset erot opetus- tai oppimistavoissa, opintojen erilaiset käytännöt tai erilainen luonne voivat aiheuttaa ongelmia. Voi käydä niinkin, että oma ainelaitos katsoo ulkomailla suoritettujen kurssien olevan ylimääräisiä opintoja, joita ei hyväksytä täysimääräisinä tutkintoon. (European Commission 1997, 120.)

Ulkomailla suoritettujen kurssien vähyyteen tai niiden korvaavuushankaluuksiin on olemassa myös opiskelijasta itsestään johtuvia syitä. Kaikki Erasmus-tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät kyenneet vaihtokaudella samanlaisiin opinnoiksiin saavutuksiin kuin kotiyliopistossaan. Joskus kysymys on opiskelijan omista valinnoista: jotkut opiskelijat eivät osanneet valita sopivia kursseja, vaan opiskelivat liikaa tai liian vähän, liian vaikeita tai liian helppoja kursseja. Toisinaan ulkomailla asumisesta saattaa aiheutua niin suuria käytännön ongelmia, että ne haittaavat opintomenestystä. Sopeutumisvaikeuksien lisäksi vieraalla kielellä opiskelu aiheuttaa sen, että voi olla yksinkertaisesti mahdotonta opiskella yhtä tehokkaasti kuin kotiyliopistossa. (European Commission 1997; 117, 120.)

Jos opiskelijat haluaisivat varmistaa ulkomailla suoritettujen kurssien korvautuvuuden kotimaassa, kannattaisi heidän tehdä sisällöltään mahdollisimman samanlaisia kursseja kuin omassa yliopistossa on tarjolla. Tämä ei Penninkilammen ja Karjalaisen (1997, 45) mukaan kuitenkaan palvelisi vaihto-opiskelun tarkoitusta, sillä sellainen opiskelu ei laajenna opiskelijoiden akateemista kokemusta, eikä opetuksen liiallista yhdenmukaistamista näin ollen voida pitää laadukkaana (Penninkilampi & Karjalainen 1997, 45). Ulkomaisten opintojen korvaavuuskysymyksiin pyrkii osaltaan vastaamaan niin sanottu Bologna-prosessi. Sen tarkoituksena on muodostaa eurooppalainen korkeakoulutusalue, joka toteutuessaan muun muassa helpottaa opintosuoritusten vertailtavuutta yli kansallisten rajojen ja sitä kautta edistää opiskelijoiden liikkuvuutta (<http://www.jyu.fi/bologna>).

Arvioitaessa vaihtokauden vaikutusta opintojen etenemiseen on erityisesti huomattava, että opiskelutahdin hiipuminen vaihdon aikana saattaa olla opiskelijan tie-

toinen valinta. Erasmus-ohjelmaa kartoittaneessa tutkimuksessa (European Commission 1997) todettiin, että jotkut vaihto-opiskelijat suorittavat tietoisesti tavallista vähemmän kursseja saadakseen enemmän aikaa kohdemaan kulttuuriin tutustumiselle. Näin ollen kokonaisopiskelutahti hidastuu, vaikka kaikki ulkomailla suoritetut kurssit korvattaisiinkin täysimääräisenä kotiyliopistossa. (European Commission 1997, 116–117.)

Garamin (2000a) tutkimus suomalaisopiskelijoista tukee ajatusta vaihto-opiskelijoiden kiinnostuksesta opiskelun ohella muihin asioihin. Puolet vastaajista kertoi käyttäneensä opiskeluun vähemmän aikaa ulkomailla kuin kotimaassa, ja lähes puolet (46 %) kertoi opiskelleensa ulkomailla tehottomammin kuin kotimaassa. Opintojen kokonaishidastumista välttääkseen jotkut opiskelijat kirivät opiskelutahtia joko ennen vaihtoa tai sen jälkeen antaakseen itselleen ulkomailla aikaa muuhunkin kuin opiskeluun. Kotimaahan verrattuna vähäisemmistä opintoviikkomääristä huolimatta opiskelijat vaikuttavat olevan tyytyväisiä opintosaaevutuksiinsa: jopa 85 % vastaajista oli erittäin tai kohtalaisen tyytyväisiä ulkomailla suorittamaansa opintoviikkomäärään. Garam toteaa, että vaihto-opiskeluajalta ei välttämättä odoteta määrällisesti yhtä paljon opintosuorituksia kuin kotimaassa opiskeltaessa. Ulkomailla tärkeitä ovat opiskelun ulkopuoliset kokemukset ja elämykset, korostuvathan ne jo vaihtoon lähdön motiiveissakin. (Garam 2000a; 54–55, 62, 79.)

2.3 Vaihto-opiskelu: huvia vai hyötyä?

Kun vaihto-opiskelun opintoja viivästyttävä vaikutus on niinkin selvä kuin edellä todettiin, on ehkä aiheellista esittää kysymys ulkomailla opiskelun järkevyydestä ja hyödyttä. Korppi-Tommola (2002) pohtii artikkelissaan sitä, onko vaihto-opiskelun anniksi jäänyt pelkkä kielitaidon ja elämäkokemusten hankkiminen, ja mitkä asiat vaikuttavat siihen, että opiskelijavaihdosta ei saada irti parasta mahdollista tulosta. Hänen mukaansa erityisesti suomalaisilla nuorilla ei ole varaa viivästyttää valmistumista ”tyhjäkäynnillä”, sillä opinnot kestävät muutenkin pitkään ja ne myös aloitetaan meillä keskimääräistä vanhempana. Korppi-Tommola pitää opiskelijavaihtoa periaatteessa hyvänä ideana, jota on hänen mielestään kuitenkin seurattava ja kehitettävä edelleen. (Korppi-Tommola 2002, 53–54.)

Huoli, jonka mukaan vaihto-opiskelu on pelkkää huvittelua ja elämäkokemusten keräämistä, ei välttämättä ole kaukaa haettu. Esimerkiksi Garam (2000a) toteaa opiskelijoiden antavan vaihto-opiskelulle kahdenlaisia merkityksiä, joista kumpikaan

ei varsinaisesti liity opiskeluun. Ensimmäinen tyyppi kuvaa vaihto-opiskelua selviytymistarinaan, jossa keskeistä on uudessa ympäristössä kohdattujen käytännön ongelmien selvittäminen ja vaikeuksien voittaminen. Toisessa tyyppissä vaihto-opiskelujakso näytetään hengähdystaukuna joko tavanomaisista opiskelurutiineista tai ennen siirtymistä työelämään. Tässä vaihto-opiskeluun ei liity dramatiikkaa, vaan vaihtojaksolla keskitytään nauttimaan uudesta ympäristöstä ja uusista kokemuksista. (Garam 2000a, 89–91.)

Jos vaihdossa keskitytään selviytymään arjen ongelmista tai nautiskelemaan kansainvälisestä ilmapiiristä, ei ole hämmästyttävää, jos opintoviikkoja ei kerry. On kuitenkin huomattava, että vaihto-opiskelun anti on kotimaassa opiskeluun verrattuna erilaista, eikä sitä pystytä aina mittaamaan opintoviikoissa. Monien tutkimusten mukaan vaihtojaksolla onkin opiskelun lisäksi myös muita tärkeitä merkityksiä. Kansainvälisessä Erasmus-tutkimuksessa (European Commission 1997, 123–134) samoin kuin Karjalaisen, Penninkilammen ja Törmäsen (1998, 9) vastaavassa Suomen Erasmus-opiskelijoita koskevassa raportissa todettiin tärkeitä vaihdon hyötyjä olevan muun muassa kielitaidon kehittyminen, eri kulttuurien ja elämäntapojen ymmärtäminen ja arvostaminen sekä henkilökohtainen kasvu. Garamin (2000a, 84) tutkimuksen perusteella listaan voi lisätä vielä työelämän kannalta tärkeitä taidot. Taajamon (1999, 83) vaihto-opiskelua kulttuurisena kehitystehtävänä tarkastelevan lisensiaatintyön mukaan ulkomailla opiskelu vaikuttaa muun muassa opiskelijan identiteetin ja tietoisuuden muotoutumiseen. Esimerkiksi Erasmus-ohjelman tarkoituksena onkin edistää paitsi akateemista, myös kulttuurista kehitystä sekä kielitaitoa (European Commission 1997, 123).

Yleisesti ottaen opiskelijat itse pitävät vaihto-opiskelua erittäin myönteisenä kokemuksena, ja vaihdon muut hyödyt ilmeisesti kompensoivat sitä haittaa, mikä saattaa koitua opintojen viivästymisestä. Erasmus-tutkimukseen (European Commission 1997) osallistuneet arvioivat vaihto-opiskelunsa kannattavaksi kokemukseksi, johon oltiin keskimäärin hyvin tyytyväisiä. Yleinen tyytyväisyys vaihtoon oli 1.6 asteikolla 1 (hyvin tyytyväinen) -5 (ei lainkaan tyytyväinen). Vain 2 % vastanneista oli selkeästi tyytymättömiä vaihtokokemukseensa. (European Commission 1997, 132–134.) Myös Penninkilammen ja Karjalaisen (1997) mukaan lähes kaikki opiskelijat olivat äärimmäisen tyytyväisiä omaan vaihtokauteensa, ja vain muutama poikkeus piti vaihtokokemustaan epäonnistuneena. Vaihtojaksoa kuvailtiin muun muassa kommentteilla ”I would never give this great experience away” ja ”a dream come true”. (Penninkilampi & Karjalainen 1997, 43.)

Vaihto-opiskelun vaikutuksia arvioitaessa ei saakaan juuttua pelkillä opintoviikoilla mitattavaan tuloksellisuuteen, vaan on huomattava että vaihto-opiskelusta jää käteen paljon sellaisia kompetensseja, jotka eivät näy todistuksissa. Huomionarvoista on se, että vaihto-opiskelijat itse ovat lähes poikkeuksetta erittäin tyytyväisiä vaihtokautensa ja siitä saamaansa antiin. Ilman vaihtokautta opiskelijat ehkä valmistuisivat nopeammin, mutta jäisivät vaille arvokasta kokemusta, joka viime kädessä voi hyödyttää paitsi opiskelijaa itseään, myös ympäröivää yhteiskuntaa. Penninkilampi ja Karjalainen (1997) toteavat osuvasti: ”Erasmuksen tuomaa lisäarvoa opiskeluun ja sen laajamittaista vaikutusta koko Euroopan kattavaan yhteistyöhön on vaikea saavuttaa millään muulla tavalla. Erasmuksen myötä Eurooppaan on syntynyt kriittinen massa nuoria ihmisiä, jotka ovat valmiita osallistumaan maiden rajat ylittävään yhteistyöhön sekä kohtaamaan avarakatseisesti muita kulttuureja ja kansallisuuksia.” (Penninkilampi & Karjalainen 1997, 41.)

3 NYKYAJAN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Muuttuva maailma on asettanut koulutukselle ja oppimiselle uusia haasteita. Yhteiskunnallisten muutosten myötä koulun ulkopuolisissa ympäristöissä tapahtuva oppiminen on noussut keskeiseksi aiheeksi kasvatustieteessä ja koulutuspolitiikassa. Tässä luvussa käsitellään formaalin ja informaalin oppimisen käsitteitä sekä nykyajan ihmisten uusia oppimisympäristöjä. Lopuksi tarkastellaan yliopisto-opiskelijoille tärkeitä oppimisympäristöjä sekä pohditaan opiskelijavaihdon roolia potentiaalisena oppimisympäristönä.

3.1 Myöhäismodernin haasteet koulutukselle ja oppimiselle

Modernilla tarkoitetaan valistuksen ajoista nykypäiviin ulottuvaa ajanjaksoa (Usher, Bryant & Johnston 1997, 2). Nykyisestä yhteiskunnasta käytetään usein nimitystä jälkimoderni tai myöhäismoderni. Tuomiston (1997) mukaan nykyajalle ominaista on ennen kaikkea jatkuva muutoksen tila, jonka vaikutukset näkyvät muun muassa työelämässä. Työelämän muutokset, sen uudet vaatimukset ja informaatioyhteiskunnan tietotulva edellyttävät työvoimalta jatkuvaa ja uudenlaista oppimista. (Tuomisto 1997, 12–15.) Myös elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (Oppimisen ilo 1997) mukaan talouden globaalistuminen, kansainvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen ja tekninen kehitys ovat johtaneet kasvavaan oppimisen tarpeeseen. Ihmiset ovat nyt jatkuvaa oppimista ja pätevoitymistä vaativassa tilanteessa. (Oppimisen ilo 1997, 1.)

Muodollisen koulutuksen on perinteisesti ajateltu olevan paras keino tuottaa väestön tarvitsemia tietoja ja taitoja (Tuomisto 1998, 39). Oppimista on pidetty koulutuksen synonyymina, ja muodollisen koulutuksen laajentamisen on nähty olevan automaattisesti hyvä asia (Rinne & Salmi 1998, 44–45). Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (Oppimisen ilo 1997) mukaan kasvavaan oppimisen tarpeeseen onkin pitkään

vastattu lisäämällä oppilaitoksissa järjestettävää koulutusta. Nykyinen tilanne vaatii kuitenkin myös koulutusjärjestelmän ulkopuolisissa ympäristöissä tapahtuvan oppimisen edistämistä. Yhteiskunnalliset muutosten myötä oppimisen edellytyksiä tulee kehittää oppilaitosten lisäksi ihmisten muissa elämänympäristöissä: muun muassa työssä, kotona ja harrastuksissa. (Oppimisen ilo 1997; 1, 26). Opiskelussa pyritäänkin nykyään hyödyntämään aiempaa enemmän myös koulutusjärjestelmän ulkopuolisia oppimisympäristöjä (Koulutus ja tutkimus 2004, 16).

Myöhäismodernissa tapahtunut yhteiskunnallinen kehitys on siis vaikuttanut myös koulutukseen ja oppimiskäsityksiin. Aittolan, Koikkalaisen ja Vahervan (1997) mukaan nykyisessä yhteiskunnassa edellytetään sellaisia valmiuksia, joita on vaikea oppia muodollisessa koulutuksessa. Näin ollen koulutusinstituutiot ovat menettäneet oppimiseen liittyvän monopoliasemansa. Uusia tietoja ja merkittäviä kokemuksia hankitaan entistä enemmän koulutusjärjestelmän ulkopuolella, ja oppimisesta on tullut elinikäinen prosessi. (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997; 9, 14.) Ziehe (1991) puhuu epätavanomaisesta oppimisesta, mikä on seurausta koulun symbolisesta tyhjenemisestä eli siitä, että suuri osa erityisesti nuorille merkityksellisistä oppimisprosesseista on siirtynyt koulun ulkopuolelle epätavallisiin ja odottamattomiin tilanteisiin.

Koska koulutusjärjestelmä ei ole uudistunut muuttuvan yhteiskunnan mukaan, eivät sen tarjoamat valmiudet ole riittäviä nykyisessä yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen. Aittolan, Jokisen ja Laineen (1994, 476–479) mukaan koulutus ei enää takaa automaattisesti hyvää asemaa työmarkkinoilla, vaan nykyisen työelämän kannalta tärkeät tiedot ja taidot opitaan yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella. Aittola (1998b) toteaa, että myöhäismodernissa edellytetään muun muassa kommunikatiivisuutta ja kykyä toimia erilaisissa ryhmätilanteissa, mutta näitä kompetensseja eivät muodollisen koulutuksen jäykät tietorakenteet ja rutiininomaiset toimintamallit tarjoa. Sen vuoksi oppiminen liittyy entistä voimakkaammin arkielämän konteksteihin, eikä näiden tilanteiden usein edes ajatella sisältävän oppimista perinteisessä mielessä. (Aittola 1998b, 173–174.)

Erytyisesti 1990-luvulta lähtien elinikäinen oppiminen on ollut keskeinen käsite koulutuspolitiikassa. Nyssölän (2003, 511) mukaan muodollisen koulutuksen ulkopuolinen oppiminen on kytkeyty elinikäisen oppimisen käsitteeseen, ja epävirallisen oppimisen tunnustamisesta haetaan uusia mahdollisuuksia muun muassa aikuisten kouluttamisessa. Myös Dohmen (1998) tarjoaa koulutuksen ulkopuolista oppimista ratkaisuksi elinikäisen oppimisen toteuttamiseen. Hänen mukaansa jatkuva oppiminen on

välttämättömyys jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, mutta tätä oppimista ei voida kaventaa elinikäisen koulutuksen kautta. Todellinen elinikäinen oppiminen voi toteutua vain epämuodollisen oppimisen avulla, ja vain tätä kautta voi syntyä oikea oppimisyhteiskunta. (Dohmen 1998, 224–228.)

3.2 Formaali ja informaali oppiminen

Muodollisen koulutuksen piirissä tapahtuvaa oppimista kutsutaan formaaliksi oppimiseksi. Coombsin, Prosserin ja Ahmedin (1973, 10) klassisen määrittelyn mukaan formaalilla oppimisella tarkoitetaan peruskoulusta yliopistoon asti ulottuvaa hierarkkisesti muodostunutta koulutusjärjestelmää. Colletta (1994, 2364) määrittelee formaalin koulutuksen järjestelmälliseksi tiedon, taitojen ja asenteiden siirtämiseksi, jolla on tietty formaatti sekä vaatimukset. Formaalin koulutuksen painotus on hänen mukaansa tieteenaineissa.

Informaalilla oppimisella tarkoitetaan muodollisten koulutustilanteiden ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Coombsin ym. (1973, 10) sekä Coombsin ja Ahmedin (1974; ks. Tight 1996, 69–70) mukaan informaali oppiminen on elämänmittainen prosessi, jossa yksilö saa asenteita, arvoja, taitoja ja tietoja päivittäisen kokemuksensa ja ympäristöstä saamiensa vaikuttimien ansiosta. Informaali oppiminen on heidän mukaansa organisoimatonta, epäsystemaattista ja jopa tahatonta. Collettan (1994, 2364–2365) määritelmä on samansuuntainen, mutta siinä korostetaan informaalin oppimisen merkitystä asenteiden muokkaajana, informaalien oppimistilanteiden laajaa vaihtelua ja implisiittisyyttä.

Toisinaan informaalista oppimisesta erotetaan omaksi lajikseen satunnaisoppiminen (mm. Dohmen 1996, 36). Watkinsin ja Marsickin (1992) mukaan informaali oppiminen voi olla tietoista tai tiedostamatonta, mutta siihen tavallisesti liittyy jonkinlainen tietoisuus oppimisesta. Satunnaisoppiminen taas on tahatonta muun toiminnan sivutuotteena tapahtuvaa oppimista. (Watkins & Marsick 1992, 288.) Garrick (1998, 11) kritisoi Watkinsin ja Marsickin jaottelua informaaliin ja satunnaisoppimiseen sekä toteaa niiden erottamisen olevan kyseenalaista. Näitä kahta ei aina erotellakaan toisistaan, vaan ne niputetaan usein informaalin oppimisen käsitteen alle. Tässä tutkimuksessa satunnaisoppimisen katsotaan sisältyvän informaaliin oppimiseen, eikä sitä jatkossa käsitellä omana tyyppinä. Informaalilla oppimisella tarkoitetaan siis tässä tutkimuksessa *sekä tarkoituksellista että tahatonta oppimista muodollisen koulutuksen*

ulkopuolisissa ympäristöissä. Todettakoon myös, että informaalinen oppimisen ja arkipäiväoppimisen käsitteitä käytetään tässä tutkimuksessa synonyymeina (ks. Tuomisto 1998, 32).

Informaalia oppimista tapahtuu mitä moninaisimmissa arkielämään liittyvissä tilanteissa: esimerkiksi kotona, työssä tai harrastusten parissa. Marsickin ja Watkinsin (1990) mukaan informaalilla oppimisella ei ole mitään erityistä formaattia, se ei ole aikaan eikä paikkaan sidottua, ja sitä voi tapahtua lähes aina ja kaikkialla. Vaikka informaalia oppimista voi tapahtua myös instituutioissa, se kuitenkin esiintyy tyypillisesti luokkahuoneiden ja kontrolloitujen instituutiorakenteiden ulkopuolella. Erilaiset organisaatiot voivat heidän mielestään rohkaista informaaliin oppimiseen, mutta informaalia oppimista voi tapahtua myös sille epäsuotuisissa olosuhteissa. (Marsick & Watkins 1990, 12–14.)

Informaalia oppimista tarkasteltaessa on luonnollista lähteä liikkeelle arkipäivän toimintaympäristöistä. Fornäs (1993, 31) on todennut, että nykyajan ihmisen toimintakenttiä ovat yksilöä lähimpänä olevien perheen ja ystävien lisäksi sellaiset instituutiot kuin koulu, työ, vapaa-aika ja mediat, sekä näiden yläpuolella vaikuttavat valtio ja markkinat. Aittolan (1998a, 68) mukaan edellämainittujen elämänalueiden lisäksi myös kulutus kuuluu arkielämän tärkeisiin toimintaympäristöihin. Vapaa-ajan lisääntyessä harrastuksilla, sähköisillä medioilla ja kuluttamisella onkin entistä suurempi merkitys ihmisten elämässä, ja niistä on tullut paitsi tavanomaisia elämänalueita, myös uusia potentiaalisia oppimisympäristöjä (Aittola ym. 1997, 38). Kaikessa arkipäiväisessä toiminnassa on siis mahdollisuuksia oppimiselle.

Myös Jarvisin (1987) mukaan kaikki kokemukset ovat potentiaalisia oppimiskokemuksia, ja kaikki oppiminen alkaa kokemuksesta. Toisaalta hän korostaa, ettei kokemus ole yhtä kuin oppiminen, eivätkä kaikki kokemukset automaattisesti johda oppimiseen tai kehitykseen. (Jarvis 1987; 16–17, 84–85.) Marsick ja Watkins (1990, 15) pitävät kokemuksen kautta oppimista yhtenä informaalisen oppimisen olennaisena piirteenä. Myös Aittola ym. (1997) toteavat kaiken oppimisen olevan tietyllä lailla kokemuksellista. Heidän mukaansa erilaiset elämänkokemukset toimivat usein merkittävien oppimiskokemusten perustana, vaikka kaikista kokemuksista ei aina osatakaan ottaa opiksi. (Aittola ym. 1997, 25.)

Sosiaaliset suhteet ovat ihmiselle tärkeä elämänalue, ja näin ollen niissä voidaan ajatella olevan mahdollisuuksia myös oppimiselle. Jarvis (1987) korostaa erityisesti sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä oppimisessa, ja hän toteaa suurimman

osan oppimisesta tapahtuvan sosiaalisissa tilanteissa. Tällä tavalla ihmiset lisäävät tietovarantoaan koko ajan, ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta maailma voidaan kuvata kaikkien luokkahuoneena. (Jarvis 1987, 57–58.) Myös Aittola (1998a, 60) toteaa oppimisen liittyvän yhä kiinteämmin sosiaalisiin tilanteisiin ja ihmissuhdeverkostoihin.

Aittolan (1998a) mukaan informaali oppiminen ei tapahdu samalla tavalla kuin muodollinen oppiminen. Arkipäivässä tapahtuvalle oppimiselle on ominaista sen tilannekohtaisuus ja kontekstisidonnaisuus, satunnaisuus ja suunnittelemattomuus, eriytyneisyys, omien intressien keskeisyys, omien virheiden kautta oppiminen sekä oppimisen piiloutuminen muiden arkipäiväisten toimintojen lomaan. Ihmiset eivät aina osaa määrittellä, mitä he ovat arkielämän tilanteissa oppineet, eikä tapahtunutta läheskään aina mielletä oppimiseksi. (Aittola 1998a; 60–61, 68.) Rossingin (1991) mukaan informaalia oppimista tapahtuu useimmiten sellaisissa tilanteissa, joissa ensisijaisena tarkoituksena on ratkaista jokin ongelma tai suorittaa tehtävä, eikä tavoitteena ole varsinaisesti oppia jotain. Myös hänen tutkimuksessaan selvisi, että ihmiset eivät läheskään aina tiedosta arkipäivän tilanteissa tapahtunutta oppimista. (Rossing 1991; 47, 50.)

Informaalin oppimisen merkitystä alleviivaavat ne tutkimukset, jotka arvioivat jopa 75–80 prosentin ihmisen kaikesta oppimisesta syntyvän informaalisti arkielämän tilanteissa (Dohmen 1998, 226; Watkins & Marsick 1992, 292). Gielen esittää (ks. Sallila & Vaherva 1998, 9–10), että korkeintaan kolmasosa formaalissa koulutuksessa opituista tiedoista ja taidoista siirtyy käyttövalmiuksiksi työhön. Merriamin ja Caffarellan (1999, 15) mukaan puolet siitä tiedosta, minkä ammattilainen hallitsee muodollisen koulutuksen päätteeksi, on viiden vuoden kuluttua jo vanhentunutta tietoa.

Formaalia ja informaalia oppimista ei kuitenkaan pidä välttämättä nähdä keskenään kilpailevina asioina. Vaikka informaalit oppimisympäristöt tuottavatkin monia sellaisia valmiuksia, joita koulut eivät pysty tuottamaan, on muodollisella koulutusjärjestelmällä yhä vankka asemansa. Koulutus tarjoaa edelleenkin monia yhteiskunnassa tarvittavia perustietoja- ja taitoja, eikä työmarkkinoilla pärjää ilman koulutusta (Aittola, Jokinen & Laine 1994, 481). Formaali ja informaali oppiminen voivat mennä myös liittämättä. Esimerkiksi Garrick (1998, 12) ei pidä informaalia ja formaalia oppimista toisensa poissulkevinä, vaan hän toteaa, että informaalia oppimista voi tapahtua myös formaaleissa tilanteissa. Colleyn, Hodkinsonin ja Malcolmin (2003, 7–9) mielestä formaali ja informaali oppiminen eivät ensinkään ole erillisiä ilmiöitä, vaan heidän mukaansa kaikki oppimistilanteet sisältävät sekä formaaleja että informaaleja piirteitä.

3.3 Yliopisto-opiskelijoiden oppimisympäristöt

Ihminen oppii elämänsä aikana monenlaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Pantzarin (1997) mukaan erilaisten oppimisympäristöjen merkitykset vaihtelevat ihmisen eri elämänvaiheissa. Nuoruusvaiheessa koulu ja perhe ovat keskeisessä asemassa, kun taas aikuisuuteen siirryttäessä perheen merkitys vähenee hieman ja koulu oppimisympäristönä korvautuu työelämän ympäristöillä. Sähköiset joukkoviestimet ovat tärkeitä oppimisympäristöjä niin nuoruudessa kuin aikuisuudessakin. (Pantzar 1997, 14–15.)

Yliopisto on luonnollisesti nuorille yksi keskeinen oppimisen kenttä. Aittolan (1998c) mukaan yliopistot ovat tärkeitä oppimisympäristöjä, sillä niihin sisältyy paitsi formaalia, myös informaalia oppimista. Hän korostaa yliopistoyhteisön informaalien tilanteiden ja toimintojen merkitystä opiskelijoiden kehitykselle. Suuri osa yliopistossa oppimisesta tapahtuu toki varsinaisissa opetustilanteissa, mutta viralliset opetustilanteet muodostavat vain osan niistä oppimisprosesseista, joita yliopistoympäristö tuottaa. Yliopistossa opitaan monia tietoja, taitoja ja toimintakompetensseja, joiden perustana ovat informaaliset oppimistilanteet. Yliopistoympäristössä tapahtuvalle oppimiselle ominaista onkin arkipäiväisyys ja oppimisen liittyminen opiskelijoiden muuhun elämään. (Aittola 1998c; 190, 195.)

Aittola (1998c) jatkaa yliopistoympäristöön liittyvän monenlaisia formaaleja ja informaaleja oppimisprosesseja, joiden sisällön tarkka määrittely on toisinaan vaikeaa. Hän toteaa, että formaaliset oppimistilanteet liittyvät eri tieteenalojen oppisisältöjen, metodologian ja tieteellisen ajattelutavan omaksumiseen, kun taas informaaliset oppimisprosessit tuottavat vaikeammin hahmotettavia intellektuaalisia, toiminnallisia ja sosiaalisia toimintakompetensseja. Informaalille oppimiselle onkin ominaista, että sen kautta omaksutaan kompetensseja, joilla on alhainen tehtäväspesifisyys (vrt. Nordhaug 1991, 163–175). Tällaiset valmiudet tarkoittavat sellaisia yleisiä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan erilaisissa töissä, vaikka ne eivät liitykään mihinkään erityiseen työtehtävään. (Aittola 1998c, 196–198.) Työelämässä edellytetäänkin esimerkiksi yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaitoja, joita ei opita virallisen opetuksen yhteydessä vaan yliopistoympäristön epämuodollisten tilanteiden kautta (Aittola 1996, 147).

Myös Kuh ym. (1991) ovat sitä mieltä, että yliopiston informaaleihin oppimiskokemuksiin tulisi kiinnittää huomiota, sillä niiden avulla on mahdollista hankkia sellaisia taitoja, jotka eivät muodollisessa opetuksessa kehity. He myös toteavat, että yliopisto-opiskelijat viettävät suurimman osan ajastaan luokkahuoneen ulkopuolella,

minkä vuoksi olisi luonnollista tutkia ennen kaikkea näissä ympäristöissä saavutettavia kokemuksia. (Kuh ym. 1991, 11–12.) Yliopisto-opiskelijoiden informaalia oppimista tutkinut Kuh (1995) toteaaakin luokkahuoneen ulkopuolisten kokemusten vaikuttavan suuresti opiskelijan oppimiseen ja kehitykseen. Oppimista edistävät muun muassa järjestötoiminta, opiskeluun liittyvät toiminnot, kontaktit henkilökunnan ja muiden opiskelijoiden kanssa, työnteko opiskelun ohessa, matkustaminen sekä yliopiston eetos. Näillä kaikilla tavoilla yliopisto-opiskelijat saavat kokemusta siitä, miten he voivat soveltaa koulutuksen aikana oppimiaan asioita muilla elämänalueilla. (Kuh 1995, 124–148.)

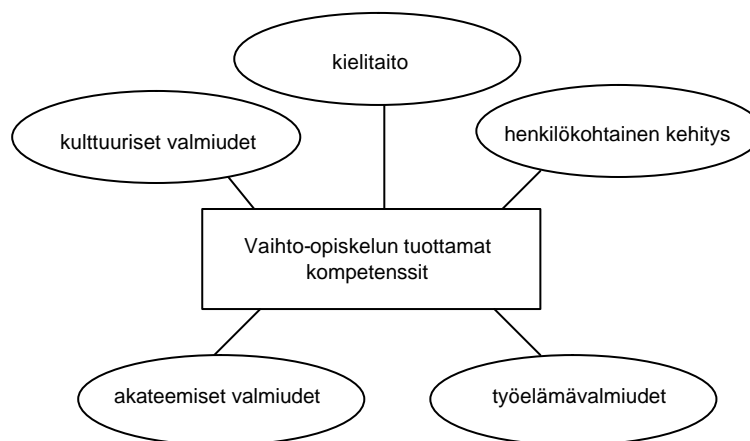
Vaihto-opiskelun kannalta kiinnostavin Kuhnin (1995) esittelemistä toimintaympäristöistä on matkustaminen. Lähempi tarkastelu osoittaa, että Kuhnin tutkimuksessa lopulta vain melko pieni osa oppimistuloksista johtui matkustamisesta. Kuitenkin ne opiskelijat, jotka mainitsivat matkustamisen, kertoivat sen olleen kehityksen kannalta vaikuttava kokemus. (Kuh 1995, 141.) Suomalaisia yliopisto-opiskelijoita tutkinut Aittola (1998c, 206) on saanut samantapaisia tuloksia: muun muassa interrail-matkat tuottavat tärkeitä kokemuksia nykyajan opiskelijoille.

Seitter (2000) tarkastelee matkustamista elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Myös hänen mukaansa elinikäinen oppiminen on yhteydessä informaaliin oppimiseen, ja matkailu on yksi oppimista tuottava arkipäivän konteksti. Matkailuun yhdistetään viittauksia kulttuuriin, oppimiseen ja vieraiden ihmisten kohtaamiseen. Matkailussa kohtaavat huvi ja hyöty, sillä hauskanpitoon ja rentoutumiseen yhdistyy muun muassa yleissivistyksen laajenemista. Matkailun keskiössä ovat kokemusmaailman avartaminen, vieraisiin kulttuureihin tutustuminen, oman alkuperän ja identiteetin kohtaaminen, luovien kykyjen kehittäminen sekä uuden kokeminen. (Seitter 2000; 82, 87.)

Informaalin oppimisen tarkastelusta käsin vaihto-opiskelun voidaan ajatella olevan suotuisa oppimisympäristö, sillä kaikki merkittävät elämäkokemukset tarjoavat mahdollisuuden oppimiselle, jos tätä potentiaalia vain halutaan ja osataan hyödyntää (Aittola ym 1997, 27). Aittolan (1998b, 187) mukaan myös kulttuurien erilaisuudesta sekä uusien asioiden, ihmisten, näkökulmien ja tilanteiden kohtaamisesta syntyvät tilanteet luovat mahdollisuuden uuden oppimiseen. Myös Marsick ja Watkins (1990) uskovat, että informaalia oppimista tapahtuu eniten sellaisissa tilanteissa, joissa yksilöt joutuvat kohtaamaan rutiinista poikkevia asioita. Silloin aiemmin opitut ja tavanomaiset käyttäytymistavat eivät välttämättä tuota toivottua tulosta, vaan ihminen joutuu oppimaan uutta selviytyäkseen uusissa olosuhteissa. (Marsick & Watkins 1990, 21.) Täten vaihto-opiskelun voidaan olettaa tuottavan runsaasti informaalia oppimista.

4 VAIHTO-OPISKELUN ANTAMAT VALMIUDET

Tässä luvussa käsitellään vaihto-opiskelun hyötyjä sen opiskelijalle tuottamien valmiuksien kautta. Aiempia tutkimuksia (mm. Garam 2000a, European Commission 1997, Taajamo 1999, Teichler & Maiworm 1994) apuna käyttäen olen luokitellut vaihto-opiskelun opiskelijalle tuottaman keskeisen annin viiteen teemaan: kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys, akateemiset valmiudet ja työelämävalmiudet. Vaihto-opiskelun aikana tapahtuvaa oppimista tarkastellaan tässä tutkimuksessa näiden kompetenssien kautta. On syytä huomata, että eri teemojen kesken on usein yhteyksiä: esimerkiksi kielitaito ja työelämävalmiudet ovat sellaisia alueita, jotka liittyvät kiinteästi myös muihin teemoihin. Selvien rajojen vetäminen teemojen välillä ei aina ole mahdollista eikä ehkä tarpeellistakaan, mutta jonkinlaista ryhmittelyä on kuitenkin syytä tehdä kokonaisuuden hahmottamiseksi.



KUVIO 1. Vaihto-opiskelun tuottamat kompetenssit

Vaihto-opiskelun tuottamia valmiuksia tarkasteltaessa voidaan soveltaa Nordhaugin (1991) metakompetenssin käsitettä. Metakompetenssit ovat tiedoista, taidoista ja soveltuvuudesta koostuvia ominaisuuksia, joilla on alhainen tehtäväspesifiys. Tämä tarkoittaa, että niitä voidaan käyttää laaja-alaisesti erilaisten tehtävien ratkaisemisessa. Metakompetensseja ovat Nordhaugin mukaan esimerkiksi kielitaito, kommunikaatiotaidot, ongelmanratkaisutaidot sekä kyky sietää epävarmuutta ja hallita muutoksia. Alhainen tehtäväspesifiys ilmenee esimerkiksi kielitaidossa siten, että sitä voidaan soveltaa lähes rajattomasti sosiaalisen kanssakäymisen ja kommunikaation perustana. Metakompetenssien avulla voidaan saavuttaa joustavuutta ja sopeutuvaisuutta, ja ne ovat erityisen tärkeitä muutostilanteissa. (Nordhaug 1991, 164–173.)

4.1 Kielitaito

Kielitaidon kohentuminen mainitaan usein ensimmäisenä vaihto-opiskelun hyötynä. Tämä on luonnollista, sillä kielitaidon oppiminen saattaa monesti olla ulkomailla oleskelun kaikkein konkreettisin oppimistulos. Kielitaidon hankkiminen tai parantaminen on myös yksi suurimmista motiiveista, joiden vuoksi vaihto-opiskeluun ylipäänsä lähdetään (mm. Garam 2000a, 34).

Tutkimukset osoittavat, että vaihto-opiskelijat eivät yleensä ole joutuneet pettymään kielitaidon kehittymistä koskevissa odotuksissaan. Erasmus-ohjelmaa koskevassa selvityksessä (European Commission 1997) todetaan, että opiskelijavaihdossa olleet opiskelijat kokivat kielitaitonsa parantuneen huomattavasti. Seitsenasteisella (1=erittäin hyvä, 7=äärimmäisen rajoittunut) asteikolla opiskelijat arvioivat kielitaitonsa parantuneen keskimäärin 4.1 :stä 2.2 :een. Ne opiskelijat, joiden kielitaito oli heikoin vaihdon alkaessa, arvioivat kielitaidon kohentuneen suhteessa eniten. (European Commission 1997, 126–127.)

Myös Turun yliopistossa tehdyn Honkasen ja Huuskan (1994) sekä tälle jatkoa oleva Uljaksen (1995) tutkimuksissa esitetään, että kielitaidon karttuminen on opiskelijoiden mielestä yksi tärkeimmistä opiskelijavaihdon aiheista. Honkasen ja Huuskan tutkimukseen osallistuneista lähes kaikki (98 %) ilmoittivat kielitaitonsa parantuneen, ja Uljaksen saamat luvut ovat jokseenkin samanlaisia: 97 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että opiskelu ulkomailla kohensi kielitaitoa. (Honkanen & Huuska 1994, 46; Uljas 1995, 34.)

On luonnollista, että kieli näyttelee suurta roolia vaihto-opiskelukauden aikana. Monille opiskelijoille vaihtojakso on ensimmäinen kerta, kun sekä opiskelu että muut arkielämään liittyvät asiat täytyy hoitaa vieraalla kielellä. Myös sosiaalisten kontaktien hankkiminen ja ylläpito edellyttää etenkin suomalaisilta vaihto-opiskelijoilta tavallisesti muun kuin oman äidinkielen käyttämistä. Turun yliopiston vaihto-opiskelijoiden vapaa-aikaa ja arkea tutkineen Veikkolan (1994, 19) mukaan kielitaidolla onkin suuri merkitys sosiaalisen kanssakäymisen kannalta, sillä se rohkaisee ottamaan osaa oman ystävä- ja opiskelupiiriin ulkopuolisiin tapahtumiin. Luonnollisesti myös itse opiskelu ulkomailla sujuu vaivattomammin, kun kielitaito on vahva. Opiskelijavaihdon tuottamat hyvät oppimistulokset kielitaidon suhteen eivät ole hämmästyttäviä, sillä vuoden tai jo puolen vuodenkin mittainen ”kielikylpy” tuskin voi olla jättämättä jälkiään opiskelijan kielitaitoon.

Vieraan kielen hallinta on keskeisellä sijalla vaihto-opiskelijan kaikilla elämänalueilla, ja kielitaito on muiden neljän teeman lävitse kulkeva kompetenssi. Kielitaitoon viitataan usein erityisesti työelämävalmiuksista puhuttaessa, eikä sitä voi sulkea pois myöskään akateemisista valmiuksista puhuttaessa, onhan opinnoissa käytettävä kirjallisuus monilta osin vieraskielistä. Paikallisen kielen hallinta auttaa pääsemään sisälle vieraaseen kulttuuriin, ja sen voi ajatella liittyvän myös henkilökohtaiseen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa kielitaito on kuitenkin haluttu erottaa omaksi teemakseen juuri sen erityisen luonteen takia ja toisaalta sen keskeisen aseman vuoksi, joka sillä on vaihto-opiskelusta puhuttaessa.

4.2 Kulttuuriset valmiudet

Kulttuurin käsitteelle on olemassa paljon erilaisia määritelmiä, joista tähän tutkimukseen soveltuu parhaiten seuraava: ”Kulttuuria on tiettyyn yhteiskuntaan tai yhteisöön kuuluvien ihmisten elämäntapa. Kulttuuria on se monisäikeinen kokonaisuus, joka koostuu niistä tiedoista, uskomuksista, moraalikäsitteistä, laeista, tavoista ja tottumuksista, joita ihminen yhteisönsä jäsenenä on omaksunut.” (Alitolppa-Niitamo 1992, 19.)

Vieraan maan kulttuuria ja tapoja on vaikea ymmärtää, jos niitä ei ole itse kokenut. Opiskelijavaihto onkin hieno mahdollisuus tutustua toiseen maahan, sen kulttuuriin ja ihmisiin. Vaihtokauden aikana tutustutaan usein muista maista tulleisiin opiskelijoihin, ja näin ulkomailla opiskelu avaa mahdollisuuden tutustua vaihtokohteen lisäksi myös muiden maiden ihmisiin ja näiden tapoihin. Kulttuuristen taitojen kehittymi-

sellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia vieraassa kulttuurissa elämällä saavutettuja valmiuksia; ne viittaavat lähinnä maan- ja kulttuurintuntemuksen lisääntymiseen sekä siitä seuraaviin asenteita ja ajattelutapoja koskeviin muutoksiin.

Kulttuuriin liittyvät seikat ovat vaihto-opiskelussa tärkeitä. Halu tutustua uusiin maihin ja kulttuureihin on kielitaidon ja kokemusten hankkimisen ohella yksi tärkeimmistä vaihto-opiskeluun ohjaavista motiiveista (mm. Garam 2000a, 34). Garamin (2001) mukaan vaihto-opiskelun opintoihin tuoma lisäarvo onkin luonteeltaan ennen kaikkea henkilökohtaista ja kulttuurista. Opiskelijat korostavat vaihto-opiskelun kulttuurista merkitystä enemmän kuin esimerkiksi opiskeluun tai työhön liittyviä hyötyjä. Kulttuurisista oppisisällöistä Garam mainitsee uuteen kulttuuriin tutustumisen sekä uusien näkemysten saamisen omaakin maata kohtaan. (Garam 2001, 77.)

Erasmus-tutkimukseen (European Commission 1997) osallistuneita opiskelijoita pyydettiin arvioimaan kohdemaan tuntemustaan ennen vaihtokautta ja sen jälkeen. Tulokset osoittivat, että vaihtojakso paransi huomattavasti tietämystä kohdemaasta. Erityisesti kohdemaan korkeakoulutus sekä maan kulttuuriset ja sosiaaliset aiheet tulivat vaihto-opiskelun aikana tutuiksi. Samassa tutkimuksessa tutkittiin myös vaihto-opiskelijoiden kohdemaata koskevia subjektiivisia näkemyksiä, mutta näiden ei todettu vaihtojakson aikana juuri muuttuneen. (European Commission 1997, 129–130.)

Sekä Honkasen ja Huuskan (1994, 46) että Uljaksen (1995, 34) tutkimuksissa lähes kaikki (97 %) opiskelijat olivat sitä mieltä, että vaihtokausi laajensi heidän kulttuurin tuntemustaan. Myös Veikkolan (1994) mukaan opiskelijat arvostivat mahdollisuutta tutustua vieraaseen maahan, sen koulujärjestelmään ja opiskelijoihin. Vastauksissa heijastui kansainvälisen yhteistyön tärkeys, ja jopa maiden välisiin suhteisiin uskottiin voivan vaikuttaa toisten kansojen ymmärrystä lisäämällä. (Veikkola 1994, 29–30.) Taajamon (1999) lisensiaatintutkimuksessa ulkomailla opiskelu puolestaan näyttäytyy kulttuurisena kehitystehtävänä, joka muodostuu siitä, kun opiskelijat joutuvat kohtaamaan toisenlaisen kulttuurin.

Kulttuuristen valmiuksien omaksuminen on osittain kytköksissä kielitaitoon, sillä hyvä kielitaito luonnollisesti edistää paikalliseen kulttuuriin ja sen tapoihin tutustumista. Kaikkosen (1994, 67–68) mukaan kulttuuri on yhteydessä kommunikaatioon ja sitä kautta kieleen, ja kulttuuria opitaankin juuri viestintätilanteissa. Garam (2001, 77) puolestaan toteaa vaihdon henkilökohtaisista ja kulttuurisista vaikutuksista olevan hyötyä niin opinnoissa kuin työelämässäkin. Kuten kielitaidolla, myös kulttuurisilla valmiuksilla on siis kytköksensä muihin teemoihin.

4.3 Henkilökohtainen kehitys

Useat tutkimukset (mm. Taajamo 1999, Garam 2000a) osoittavat, että vaihto-opiskelu tuottaa merkittäviä elämäkokemuksia ja sitä kautta edistää henkilökohtaista kasvua. Omassa tutkimuksessani mukailen Kuhnin, Krehbielin ja MacKayn (1988) henkilökohtaisen kehityksen määrittelyä (ks. Kuh ym. 1991, 6–7). Henkilökohtaiseen kehitykseen lasketaan kuuluvaksi kaikki sellaiset taitojen, asenteiden ja arvojen muutokset, jotka vaikuttavat ihmisen elämäntapaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Esimerkkejä tällaisesta kehityksestä ovat itseluottamuksen kasvu, vuorovaikutustaitojen lisääntyminen ja arvomaailman muutokset. Vieraan kulttuurin kohtaamiseen liittyviä henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten suvaitsevaisuutta tai maailmankuvan avartumista, käsitellään kulttuuristen taitojen yhteydessä, eikä niitä oteta enää esille henkilökohtaista kasvua käsitellessä. Joissakin tapauksissa kulttuurisen ja henkilökohtaisen kasvun raja on hyvin häilyvä.

Kuten jo aiemmin mainittiin, vaihto-opiskelun yksilölle tuoma anti on Garamin (2001) mukaan ennen kaikkea paitsi kulttuurista, myös henkilökohtaista: ulkomailla opitaan muun muassa sosiaalisia valmiuksia ja saadaan itseluottamusta. Nämä ovat asioita, joita opiskelijat arvostavat vaihto-opiskelussa enemmän kuin suoranaisesti akateemisiin oppisisältöihin tai urakehitykseen liittyviä hyötyjä. Garam kuitenkin tähdentää, että henkilökohtaista kasvua ja akateemista kehitystä ei tule nähdä toisilleen vastakkaisina asioina, vaan ne itse asiassa tukevat toisiaan. Henkilökohtaisen kasvun arvoa työelämän kannalta ei myöskään sovi aliarvioida. (Garam 2001, 77.)

Uljaksen (1995) tutkimukseen vastanneista lähes kaikki (95 %) kertoivat saaneensa vaihto-opiskelusta mukavia kokemuksia. Muita opiskelijavaihdosta persoonalliselle kasvuille koituneita hyötyjä olivat opiskelijoiden mielestä muun muassa itsenäisyys, elämäkokemus sekä arvomaailman muutokset. (Uljas 1995, 34.) Veikkolan (1994) selvityksen mukaan ulkomaisen opiskelun hyöty koettiin suuremmaksi kuin sen vaatimat uhraukset. Vaihto-opiskelua kuvailtiin ainutlaatuisena, palkitsevana ja elämää rikastuttavana kokemuksena, jonka tuoman aktiivisuuden ja pelottomuuden todettiin auttavan eteenpäin opiskelussa ja sosiaalisessa elämässä. Vaihto-opiskelun läpikäyneet suosittelivat kokemusta lämpimästi muillekin. (Veikkola 1994, 29–30.)

Myös Penninkilampi ja Karjalainen (1997) muistuttavat vaihdon aikana tapahtuvan persoonallisen kasvun merkityksestä. Heidän mukaansa vaihto-opiskelun tärkeimpiin anteihin kuuluvat muun muassa uusien ystävien ja kansainvälisten kontakti-

en saaminen sekä tilaisuus kokea eläminen vieraassa ympäristössä ja kulttuurissa. Vaihdoista saadaan sellaista elämäkokemusta, jota muuten olisi vaikea hankkia. (Penninkilampi & Karjalainen 1997, 43.) Taajamon (1999) kulttuurisen kehitystehtävän tarkastelu sisältää piirteitä, jotka omassa tutkimuksessa liittyvät paitsi kulttuuriin, myös henkilökohtaisiin valmiuksiin. Ulkomaille lähteminen on Taajamon mukaan mahdollisuus kasvattaa omia voimavaroja ja kehittää henkistä liikkuvuutta. Vaihto-opiskelun moret haasteet edistävät erityisesti opiskelijan identiteetin rakentumista. (Taajamo 1999; 77–79, 82–84.)

Opiskelijan henkilökohtaista kasvua ei vaihto-ohjelmien virallisissa tavoitteissa tai koulutuspoliittisissa julkaisuissa yleensä korosteta. Vaihtojakson antama elämäkokemus ja sen tuottama henkilökohtainen kehitys on kuitenkin yksilön näkökulmasta korvaamattoman tärkeää. Elämäkokemuksen hankkiminen on Garamin (2000a, 34) tutkimuksen mukaan opiskelijoille tärkein vaihtoon lähdön motiivi, eikä sen merkitystä oppimisessa tule väheksyä. Vaikka yksilön kasvua on vaikea mitata, on oletettavaa, että vaihtokokemus antaa opiskelijalle monenlaisia elämän eväitä. Garam (2000a) kuvaa vaihto-opiskelun kokonaisvaltaista vaikutusta opiskelijan persoonaan seuraavasti: ”Vaihto-opiskelua on luontevaa tarkastella prosessina joka tarjoaa mahdollisuuksia kasvuun ja itsenäistymiseen. Arkielämän edellytysten järjestäminen sekä uusien kontaktien luominen vieraalla kielellä vieraassa ympäristössä pakottaa opiskelijan ratkomaan uudenlaisia ongelmia.” (Garam 2000a, 20.)

4.4 Akateemiset valmiudet

Akateemisilla valmiuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opiskeluun ja akateemisessa maailmassa toimimiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Vaihto-opiskelun yhteydessä tapahtuvaan akateemisia valmiuksia edistävään oppimiseen voidaan lukea esimerkiksi ulkomaiseen korkeakoulujärjestelmään sekä siellä käytettäviin opetusmetodeihin tutustuminen (ks. esim. Ollikainen & Honkanen 1997, 35). Muita esimerkkejä akateemisista valmiuksista ovat opiskelumotivaation kohoaminen tai uudet näkökulmat omaan tieteenalaan. Vaihto-opiskelun tuloksellisuutta on tarkasteltu jo aiemmin, joten tässä yhteydessä akateemista kehitystä ei enää käsitellä opintoviikoilla mitattuna.

Kansainvälisessä Erasmus-tutkimuksessa (European Commission 1997, 124) opiskelijat arvioivat vaihtokauden aikaista akateemista kehitystä melko myönteisesti: yli puolet vastaajista arvioi kehittyneensä ulkomailta opiskelun aikana paremmin

kuin olisi kehittynyt vastaavalla jaksolla kotimaan yliopistossa. Suomalaisia vaihto-opiskelijoita tutkineiden Uljaksen (1995, 34) sekä Honkasen ja Huuskan (1994, 46) mukaan yli kaksi kolmasosaa (69 % ja 68 %) opiskelijoista totesi ulkomailla opiskelun kohottaneen heidän opiskelumotivaatiotaan. Lähes sama määrä (68 % ja 56 %) uskoi hyötynensä vaihdosta monipuolisemman tutkinnon muodossa. Lisäksi Uljas toteaa vajaan kolmasosan (31 %) opiskelijoista syventyneen vaihto-opiskelun ansiosta tehokkaammin oman tieteenalan viimeisimpiin suuntauksiin ja tutkimuksiin.

Penninkilammen ja Karjalaisen (1997) mukaan opiskelijat itse arvostavat vaihdon aikana hankittuja akateemisia saavutuksia vähemmän kuin muita hyötyjä. He toteavat opettajien sen sijaan katsovan, että akateemiset saavutukset ovat kyllä merkittäviä, mutta ne näkyvät vasta jonkin ajan kuluttua vaihdon jälkeen muun muassa parantuneena opiskelumotivaationa sekä opiskelutaitojen ja tietopohjan laajenemisena. (Penninkilampi & Karjalainen 1997, 43.)

Garamin (2000a) tutkimukseen vastanneet opiskelijat sen sijaan arvioivat vaihtokaudella olleen tärkeän merkityksen myös akateemiselle kehitykselle. Honkasen ja Huuskan (1994) sekä Uljaksen (1995) tavoin myös Garamin tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat kokivat vaihtokauden vaikuttaneen opiskelumotivaation ja tavoitteellisuuden kasvuun sekä akateemisen näkemyksen parantumiseen. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että vaihto-opiskelu auttoi oman tieteenalan tuntemisessa ja ymmärtämisessä. Mitä vaativampia opintoja ulkomailla suoritettiin, sitä enemmän opiskelumotivaatio lisääntyi, ja niin motivaatio kuin akateeminen näkemyskin kasvoivat pitkässä vaihdossa enemmän kuin lyhyessä. (Garam 2000a, 71–75.)

Toisaalta Garam (2000a, 2001) myöntää, että opiskelijat korostavat vaihto-opiskelun tuottamia akateemisia merkityksiä vähemmän kuin esimerkiksi kulttuurisia ja henkilökohtaisia valmiuksia, eikä akateeminen kehitys kohoa myöskään lähdön motiivien joukossa kovin korkealle. Hän toteaa kuitenkin, että opiskelijoiden enemmän arvostamat, luonteeltaan henkilökohtaiset ja kulttuuriset vaikutukset kääntyvät helposti paitsi työelämän, myös opintojen resurssiksi. (Garam 2000a, 34; 2001, 77.)

4.5 Työelämävalmiudet

Opiskelijavaihdon vaikutuksia työelämävalmiuksiin on selvitetty tutkimukseni viidestä teemasta ehkä eniten. Työelämävalmiuksien kehittäminen on myös yksi niitä tavoitteita, joita opiskelijavaihdolle asetetaan (mm. Ollikainen & Honkanen 1996, 125). Garamin (2000a) tutkimuksen mukaan työelämää varten pätevytyminen ei ole opiskelijoilla aivan tärkeimpien vaihtoon lähdön motiivien joukossa, mutta se löytyy kuitenkin listan yläpäästä. Esimerkiksi opinnolliset syyt ovat työelämävalmiuksia vähäisempiä vaihtoon lähdön motivoijia. (Garam 2000a, 34–35.)

Garamin (2000a, 84) mukaan opiskelijat pitävät ulkomailla opiskelua työelämän kannalta erittäin hyödyllisenä: työelämän kannalta arvioitaessa vaihto-opiskelusta uskottiin olevan eniten hyötyä työpaikan saamisessa, toiseksi eniten kiinnostavien työtehtävien saamisessa, ja vähiten työuralla etenemisessä. Samanlaisia tuloksia saatiin Erasmus-tutkimuksesta, jossa lisäksi todettiin, ettei vaihto-opiskelulla ole merkittäviä vaikutuksia tulojen suuruuteen (European Commission 1997, 153).

Teichler ja Maiworm (1994) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, kuinka jo työhön siirtyneet entiset vaihto-opiskelijat arvioivat vaihdon aikana saamiaan työelämävalmiuksia. Lähes kolmen neljäsosan (71 %) mielestä ulkomailla opiskelulla oli myönteinen vaikutus ensimmäisen työn saamiseen, kun taas päinvastaista mieltä oli vain 3 % vastaajista. Työnantajat pitävät ulkomailla opiskelua mielenkiintoisena piirteenä ansioluettelossa, ja siksi ulkomailla olleita kutsutaan muita useammin työhaastatteluun. Vaihdoissa olleet katsoivat usein saaneensa työn ulkomaanopiskelunsa ansiosta. Tässä suhteessa pitkäkestoisella vaihdolla oli paremmat vaikutukset kuin lyhyellä. (Teichler & Maiworm 1994, 64–65.)

Samassa tutkimuksessa noin puolet vastaajista arvioi vaihtokaudella olevan myönteisen vaikutuksen siihen työtehtävään, jossa he toimivat, kun vain viisi prosenttia arvioi sillä olevan kielteisen vaikutuksen. Ammatissa toimimisen kannalta erityisen hyödyllisinä pidettiin sellaisia vaihdon vaikutuksia kuin henkilökohtainen kehitys, ajattelutavan muutokset sekä kielitaito. Akateemisen ja ammatillisen tiedon sekä kulttuuristen valmiuksien ei tässä yhteydessä katsottu olevan niin tärkeitä. Entisten vaihto-opiskelijoiden lisäksi myös muiden ihmisten mielestä opiskelijavaihdossa olleet henkilöt kykenevät selviytymään odottamattomissa tilanteissa ja toimimaan uusien ihmisten kanssa, minkä lisäksi heillä on joustavammat ajattelu- ja toimintatavat. (Teichler & Maiworm 1994; 64–65, 68.)

Garam (2000a) on tutkimuksessaan saanut samantapaisia tuloksia. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden opiskelijoiden mielestä kolme yleisintä vaihdossa saavutettua työelämän kannalta keskeistä valmiutta olivat kielitaito, selviytymis- ja ongelmanratkaisutaidot sekä sosiaaliset taidot. Kielitaidon karttuminen koettiin ylivoimaisesti tärkeimmäksi valmiudeksi, ja ongelmanratkaisutaidoilla tarkoitettiin erilaisia elämänhallintaan liittyviä seikkoja, kuten uskoa omaan kykyyn, ennakkoluulottomuutta, itsetuottamuksen lisääntymistä ja rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin. Sosiaaliset taidot kehentuvat ulkomailla, kun vaihto-opiskelijan täytyy sopeutua uusiin tilanteisiin ja luoda uusi sosiaalinen verkosto. Vaihto-opiskelusta saadut valmiudet – oma-aloitteisuus, ryhmäytötaidot, kielitaito ja sopeutuvaisuus – ovat juuri sellaisia taitoja, joita nykypäivän työelämässä vaaditaan. (Garam 2000a, 87.)

Honkasen ja Huuskan (1994, 46–47) sekä Uljaksen (1995, 34) tutkimuksissa opiskelijoilta kysyttiin, miten he uskoivat hyötyvänsä ulkomailla opiskelusta. Molemmissa tutkimuksissa vastaajista vajaa puolet (42 % ja 48 %) uskoivat saavansa vaihto-opiskelun ansiosta paremman työpaikan. Muihin suoranaisesti työelämään liittyviin hyötyihin ei näissä tutkimuksissa tarkemmin perehdytty.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää yliopisto-opiskelijoiden vaihto-opiskelujaksoa, siihen liittyviä kokemuksia sekä sen aikana tapahtuvaa oppimista ja oppimisen luonnetta. Tutkimustehtävät voidaan tiivistää kahteen kysymykseen.

- 1. Millainen kokemus ulkomailla suoritettu vaihto-opiskelu on, ja millaisia asioita siihen liittyy?*
- 2. Millaisia asioita yliopisto-opiskelijat oppivat vaihto-opiskelujakson aikana, ja millaisia ovat vaihto-opiskelulle tyypilliset oppimisympäristöt?*

Jotta pystyttäisiin tutkimaan vaihto-opiskelun tuottamaa oppimista, on syytä ensin tarkastella vaihto-opiskelukokemusta kokonaisvaltaisesti. Oppimista ei voi irrottaa erilleen opiskelijan muusta kokemuksesta, ja vaihto-opiskelujakso on usein merkittävä jakso opiskelijan elämässä. Ensimmäisellä tutkimustehtävällä haetaan vastausta sille, mitkä asiat ovat vaihto-opiskelukokemuksessa tärkeitä. Samalla pyritään kartoittamaan ja tarkastelemaan muita vaihto-opiskeluun olennaisesti liittyviä ilmiöitä.

Ensimmäinen tutkimustehtävä toimii tavallaan johdantona toiselle, kasvatustieteellisesti ehkä kiinnostavammalle tehtävälle. Tutkimukseni päätavoitteena onkin selvittää, millaista oppimista yliopisto-opiskelijoiden ulkomailla suoritettu vaihto-opiskelu tuottaa. Kiinnostuksen kohteena on, mitä hyötyjä vaihto-opiskelusta on, ja mitä erityisesti sellaisia kompetensseja vaihto-opiskelussa hankitaan, joita ei kotimaassa suoritettujen opintojen myötä välttämättä saavutettaisi. Oppimista hahmotetaan aikaisempien tutkimusten (mm. Garam 2000a, European Commission 1997, Taajamo 1999, Teich-

ler & Maiworm 1994) pohjalta kokoamieni viiden teeman kautta. Teemat ovat seuraavat:

- kielitaito
- kulttuuriset valmiudet
- henkilökohtainen kehitys
- akateemiset valmiudet
- työelämävalmiudet

Oppimisen sisältöjen lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisissa tilanteissa oppimista tapahtuu. Vaihto-opiskelua tarkastellaan siis myös erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään määrittämään informaalin ja formaalin oppimisen suhdetta vaihto-opiskelussa, eli tavoitteena on saada selville, onko vaihto-opiskelun tuottama oppiminen luonteeltaan ensisijaisesti formaalia vai informaalia. Eri-tyisesti halutaan tutkia informaalin oppimisen roolia vaihto-opiskelukauden aikana.

Tutkimuksen lähtökohtana on yksilön eli opiskelijan näkökulma, joka näkyy kahdella tavalla. Tutkimuksessa pyritään ensinnäkin selvittämään opiskelijavaihdon vaikutuksia juuri yksilön eikä esimerkiksi yhteiskunnan kannalta. Toiseksi tutkimushenkilöinä ovat opiskelijat itse, jolloin tutkimuksessa tulee esille juuri heidän omakohtainen mielipiteensä eikä esimerkiksi yliopiston henkilökunnan näkemys vaihto-opiskelun vaikutuksista (vrt. Ollikainen & Honkanen 1996).

5.2 Tutkimusmenetelmien ja kohdejoukon valinta

Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut lähtevät aina tutkimuksen tarkoituksesta. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ja heidän oppimistaan, on luonnollista valita laadullisen tutkimuksen menetelmiä, joissa tutkittavien oma ääni tulee kuuluviin mahdollisimman hyvin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja siinä suositaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulma on selkeästi esillä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004; 152, 155). Tämä ajatus on ohjannut tutkimuksen metodisia valintoja. Päädyin laadullisen menetelmän valintaan myös sen vuoksi, että aiheesta tehdyt aiemmat tutkimukset ovat opinnäytetöitä lukuun ottamatta suurelta osin olleet määrällisiä kyselytutkimuksia. Halusin tutkimuksessani päästä pintaa syvemmälle, ja valitsin siksi laadullisen menetelmän.

Kun halutaan tutkia ihmisten kokemuksia, on luonnollista kysyä niistä heiltä itseltään (Eskola & Suoranta 1998, 86). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, jonka tuloksia kuitenkin halusin tukea ja täydentää ennen haastattelujen tekoa kerättävällä kirjoitelma-aineistolla. Pattonin (2002) mukaan metodinen triangulaatio eli useamman tutkimusmenetelmän käyttö vahvistaa tutkimusta. Hän toteaa, että tutkimukset, joissa käytetään vain yhtä metodia, ovat alttiimpia kyseisen metodin ominaisvirheille kuin tutkimukset, jotka mahdollistavat eri menetelmillä saatujen tulosten keskinäisen tarkastelun. (Patton 2002, 247–248.) Myös Metsämuuronen (2003, 208) on vakuuttunut triangulaation eduista, mutta triangulaatiota kyseenalaistavia näkemyksiäkin on olemassa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69; Tuomi & Sarajärvi 2002, 140–146).

Päätin tutkia vaihto-opiskelukokemusta suomalaisen opiskelijan näkökulmasta, eli halusin selvittää nimenomaan suomalaisten opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Toinen vaihtoehto olisi ollut tutkia ulkomaalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia Suomessa, mutta päädyin edelliseen ratkaisuun muun muassa käytännöllisistä syistä. Valitsin kohdejoukoksi oman opiskelupaikkakuntani Jyväskylän yliopiston suomalaiset opiskelijat, jotka olivat olleet opiskelijavaihdossa ulkomailla. Tutkimushenkilöitä etsittäessäni kiinnitin huomiota erityisesti siihen, että kyseisten henkilöiden vaihto-opiskelukokemus olisi mahdollisimman tuore.

5.3 Kirjoitelma-aineiston keruu ja analyysi

Kirjoitelma-aineisto kerättiin ja analysoitiin ensin, sillä sen tarkoitus oli kartoittaa tutkimusaluetta ja antaa suuntaa haastattelujen suunnittelulle. Tekstiaineistosta haettiin lisäksi tukea haastatteluaineistosta löytyville havainnoille. Kirjoitelmilla pyrittiin luomaan vaihtokokemusten yleinen kuvaus, jota sitten tarkennettiin haastattelujen avulla.

Keräsin tekstiaineiston sähköpostitse helmi-maaliskuussa 2004. Jyväskylän yliopiston opintorekisteristä saamieni tietojen perusteella lähetin sähköpostia niille opiskelijoille, jotka olivat palanneet vaihto-opiskelujaksolta vuoden 2003 lopussa. Valitsin tämän ryhmän, sillä vaihtokokemukset olivat heillä vielä tuoreessa muistissa ja oletin heillä olevan enemmän motivaatiota vastata pyyntöön kuin aiemmin vaihdossa olleilla opiskelijoilla. Uskoin näille henkilöille kohdennetun sähköpostiviestin tuottavan suuremman vastausaktiivisuuden kuin esimerkiksi ainejärjestöjen sähköpostilistoille lähetetyn massaviestin.

Lähetin kirjoitelmapyyntöni sähköpostitse 17.2.2004 yhteensä 89 opiskelijalle. Viestissäni (liite 1) pyysin opiskelijoita kirjoittamaan vaihtokokemuksistaan vapaamuotoisen kirjoitelman, jonka sisältöä ohjailin väljästi auttavilla kysymyksillä. Toivoin opiskelijoiden kertovan kirjoitelmassaan muun muassa vaihtokauden kohokohdista ja pettymyksistä sekä muista päällimmäisenä mieleen jääneistä asioista. Lisäksi pyysin heitä kirjoittamaan siitä, millaisia valmiuksia he olivat vaihtojaksonsa aikana saavuttaneet, ja millaisissa tilanteissa oppimista oli tapahtunut. Kehotin opiskelijoita tarkastelemaan oppimista esimerkiksi tutkimukseni viiden teeman kautta (kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys, akateemiset valmiudet ja työelämävalmiudet). Seuraavien viikkojen aikana sain 12 vastausta, ja 22.3.2004 lähetin kirjoituspyynnön (liite 2) uudelleen niille, jotka eivät olleet vastanneet. Pyyntöni toistaminen tuotti 10 vastausta lisää. Vastauksia kertyi siis lopulta 22 kappaletta, eli noin 25 % opiskelijoista vastasi sähköpostiini.

En pyynnössäni rajannut kirjoitelmien pituutta mitenkään, sillä en halunnut asettaa kirjoittajille sivumääräisiä vaatimuksia, jotka saattaisivat karkottaa vastaajat. Pisimmät saamani vastaukset olivat parin sivun mittaisia kirjoitelmia, kun taas lyhimät olivat muutaman lauseen mittaisia vastauksia esittämiini ohjeistaviin kysymyksiin. Kirjoituspyynnön toistamisen jälkeen lähetettyjen kirjoitusten lyhyteen vaikutti osaltaan se, että kehotin karhukirjeessäni opiskelijoita vastaamaan vaikka lyhyestikin, jos he eivät haluaisi kirjoittaa kokonaista kirjoitelmaa. Mielestäni oli tärkeää saada useita, vaikka lyhyitäkin, vastauksia.

Saamistani 22 kirjoitelmasta jouduin hylkäämään yhden, sillä teksti oli kirjoitettu alun perin muuta tarkoitusta varten, eikä se ei vastannut tutkimustehtävän kannalta kiinnostaviin asioihin. Näin ollen analysoitavia vastauksia jäi 21 kappaletta. Vastanneista miehiä oli kolme (14 % vastanneista) ja naisia 18 (86 % vastanneista). Sukupuolijakauma vastaa suurin piirtein koko otoksen jakaumaa, sillä kaikista kirjoituspyyntöni vastaanottaneista miehiä oli 17 %.

Suurin osa kirjoitelman kirjoittaneista oli ollut vaihdossa muutamia kuukausia tai yhden lukukauden, mikä johtui kyselyn ajankohdasta: useimmat koko lukuvuoden vaihdossa viipyvistä opiskelijoista eivät kyselyn aikoihin vielä olleet palanneet Suomeen. Vaihto-opiskelijoiden kohdemaana oli tavallisimmin jokin Euroopan maa, mutta jotkut olivat olleet vaihdossa myös Euroopan ulkopuolella. Kaksi vastaajista oli ollut ulkomailla työharjoittelussa, kaksi kieliharjoittelussa, ja yksi pro gradu -materiaalin keräysmatkalla. Lopuilla opiskelijoilla oli takanaan ”tavallinen” vaihtokausi.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen *analyysi* aloitetaan aineiston järjestämisellä. Analyysitekniikan valinta riippuu heidän mukaansa ainakin jossain määrin aineiston laadusta. (Eskola & Suoranta 1998, 151–152.) Tuomi ja Sarajärvi (2002) pitävät luokittelua yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona. Siinä aineistosta määritellään luokkia, minkä jälkeen lasketaan, kuinka monta kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.) Myöskään Eskolan ja Suorannan (1998, 165–175) mukaan laskeminen ei ole poissuljettu lähestymistapa laadullisessakaan analyysissä.

Kirjoitelma-aineiston suppeudesta johtuen kovin syvälle menevää analyysia ei ollut mahdollista tehdä, joten järjestin aineistoa *luokittelemalla* ja eri aiheiden esiintyvyyttä laskemalla. Luettuani tekstit poimin niistä useamman kerran mainittuja asioita. Muodostin teksteissä toistuvista aihepiireistä teemoja, ja tarkastelin niiden sisältöjä ja esiintyvyyttä. Kokosin tulokset taulukoksi (liite 3), joka tiivistää kirjoitelmien olennaisimman sisällön ja auttaa vertailemaan eri teemojen yleisyyttä teksteissä. Taulukon luomisen jälkeen purin tulokset auki sanalliseen muotoon. Haastatteluaineiston kerättyäni ja analysoituani vertailin näiden kahden aineiston tuottamia tuloksia toisiinsa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mukaan aineistoa voi lähestyä joko aineistolähtöisesti tai teoriaan tukeutuen. Kirjoitelma-aineiston lähestymistapa oli osittain teorialähtöinen ja osittain aineistosta uutta ammentava; toisaalta aineistossa tarkkailtiin ennalta asetettujen teemojen esiintymistä, toisaalta haluttiin antaa tilaa myös aineistosta esiin nouseville muille ilmiöille. Valmiiden viiden teeman lisäksi aineistosta löytyikin kaksi uutta teemaa.

5.4 Haastatteluaineiston keruu ja analyysi

Kirjoitelmien muodostaessa pienemmän, päätelmiä tukevan aineiston haastattelut muodostivat tutkimukseni pääasiallisen aineiston. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelun lähtökohta on varsin yksinkertainen: kun halutaan saada selville, mitä jollakulla on mielessään, on helpointa kysyä sitä häneltä. Haastattelu on myös erityisen soveltuva aineistonkeruumenetelmä tutkittaessa sellaisia asioita, jotka eivät ole suoraan tarkkailtavissa, kuten ajatuksia, tunteita ja kokemuksia (mm. Gall, Gall & Borg 2003, 222; Patton 2002, 340–341). Tutkimuksen käsitellessä opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia oli luonnollisinta lähestyä aihetta kysymällä siitä suoraan asianosaisilta henkilöiltä eli haastattelemalla heitä.

Haastattelulla aineistonkeruun menetelmänä on monia hyviä puolia. Hirsjärven ym. (2004, 193–194) mukaan yksi merkittävimmistä eduista on haastattelun suoma joustavuus, sillä haastattelun kulkua on mahdollista säädellä haastateltavan mukaan; lisäkysymyksiä ja perusteluja voi esittää, ja haastattelun edetessä on mahdollisuus myös vastausten tulkintaan. Haastattelun eduista kyselyyn verrattuna voidaan todeta, että haastattelulla päästään kyselylomaketta syvemmälle käsiksi vastaajien asenteisiin, uskomuksiin ja kokemuksiin (mm. Gall ym. 2003, 222). Haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi puolsi se, että tutkimuksessani oleellista oli päästä ”pintaa syvemmälle” ja selvittää tutkittavien sellaisiakin ajatuksia, joihin kyselylomakkeella ei ylletäisi. Lisäksi pidin tärkeänä sitä, että niin tutkija kuin tutkittavakin voisivat tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä aineistonkeruun aikana.

Haastattelutyypin luokituksiin on olemassa erilaisia malleja (mm. Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 44–48; Patton 2002, 342), mutta ne jaotellaan yleensä sen mukaan, kuinka strukturoitu rakenne haastattelulla on. Tässä tutkimuksessa käytettiin *teemahaastattelua*, jossa haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaisesti, mutta kysymyksillä ei välttämättä ole ennalta asetettua tarkkaa sanamuotoa tai järjestystä. Teemahaastattelu on strukturoitua haastattelua väljempi ja tuo tutkittavan äänen paremmin kuuluviin, mutta se ei toisaalta ole täysin vapaa kuten syvähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Rakensin haastattelun rungon (liite 4) aikaisemmista tutkimuksista sekä kirjoitelma-aineistosta muodostamieni teemojen ympärille. Ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi esihaastattelua, kuten Eskolan ja Vastamäen (2001, 39) mukaan on syytä tehdä haastattelurungon ongelmakohtien löytämiseksi. Esihaastatteluista sainkin kosketusta haastattelujen tekoon, ja muokkasinkin haastattelurunkoa esihaastatteluista saamieni kokemusten perusteella.

Tein haastattelut syys–lokakuussa 2004. Sain Jyväskylän yliopiston opintorekisteristä niiden opiskelijoiden yhteystiedot, jotka olivat hiljattain palanneet vaihdosta takaisin Suomeen. Päätin valita haastateltaviksi sellaisia opiskelijoita, joiden vaihtojakso oli päättynyt touko–heinäkuussa 2004 saadakseni kuulla tuoreimpia mahdollisia kokemuksia. Haastateltavat olivat siis eri henkilöitä kuin ne opiskelijat, joilta olin pyytänyt kirjoitelmia.

Haastattelujen riittävästä määrästä vallitsee erilaisia näkemyksiä, eikä yksiselitteistä vastausta olekaan olemassa. Trost (1997, 110) on sitä mieltä, että 4–5 haastattelua on riittävä määrä, ja hänen mukaansa sitä suurempi aineisto johtaa epätarkkaan

analyysiin. Kvalen (1996, 102) mukaan tavallisin haastattelujen määrä on noin 15, mutta hän toteaa tutkimushenkilöiden määrän riippuvan tutkimuksen tarkoituksesta. Myös Pattonin (2002) mielestä laadullisen tutkimuksen otoskoko liittyy muun muassa tutkimuksen tarkoitukseen, hyödyllisyyteen, uskottavuuteen ja käytettävissä olevien resursien määrään (Patton 2002, 244–245). Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan haastatteluja on riittävästi, kun ne alkavat toistaa itseään, eivätkä enää siis tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tätä kutsutaan saturaatioksi eli kylläntymiseksi.

Haastatteluja aloittaessani rajasin aineiston suuruuden 10–20 haastatteluun, ja työn edetessä tarkkailin mahdollista saturaatiota. Lopulliseksi haastattelujen lukumääräksi tuli 15, jonka uskon olevan tarpeellinen määrä. Samat asiat alkoivat toistua haastatteluissa jo melko varhaisessa vaiheessa, mutta halusin varmistaa aineiston riittävyyden tekemällä 15 haastattelua, jota usein pidetään sopivana määränä. Toisaalta uskoin tarkemman analyysin tuovan haastatteluissa esiin myös eroja, vaikka aineisto ensituntumalta vaikuttikin varsin homogeeniseltä.

Otin opiskelijoihin yhteyttä puhelimitse. Paria jo Jyväskylästä pois muuttanutta opiskelijaa ja paria keskinäisiin aikatauluongelmiimme kaatunutta yritystä lukuun ottamatta kaikki tavoittamani opiskelijat suostuivat haastateltavaksi. Tämä osoittaa, ettei valikoitumista päässyt haastateltavien kohdalla tapahtumaan. Kyselyssähän vastaamatta saattavat jättää tiettyä näkemystä edustavat henkilöt, ja tällaista valikoitumista saattoi periaatteessa tapahtua myös kirjoitelmapyyntöni kohdalla. Päätinkin ottaa opiskelijoihin yhteyttä puhelimitse toisaalta juuri aineiston vääristymisen välttämiseksi ja toisaalta siksi, että oletin opiskelijoiden näin suostuvan haastatteluun helpommin kuin esimerkiksi sähköpostin välityksellä lähestyttäessä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa satunnaisotos ei välttämättä ole paras mahdollinen ratkaisu. Hirsjärven ym. (2004, 169) mukaan tutkimuksen otos on valittava niin, että tutkittavaan joukkoon tulee tutkittavan asian suhteen erilaisia ihmisiä, esimerkiksi naisia ja miehiä, samassa suhteessa kuin heitä on koko perusjoukossa. Trostin mielestä (1997, 105) otoksessa on oltava suurin mahdollinen variaatio, mutta ei kuitenkaan niin, että liian monet ääritapaukset pääsevät vääristämään tuloksia.

Pyrin haastateltavien valinnassa mahdollisimman suureen variaatioon pitäen kuitenkin huolta siitä, ettei otos päässyt vääristymään missään suhteessa. Valintakriteereinä olivat opiskelijan sukupuoli, pääaine, vaihtokohteen sijainti sekä vaihtokauden pituus. Kohdejoukkoon kuuluvia minulle tuttuja ihmisiä en haastateltaviksi pyytänyt. Haastateltaviksi tuli lopulta yhdeksän naista ja kuusi miestä. En edes pyrkinyt su-

kupuolten väliseen tasaiseen edustukseen, sillä touko-heinäkuussa 2004 vaihtojaksolta palanneiden Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden joukossa oli huomattavasti enemmän naisia kuin miehiä. Tämä vastaa kansallista tendenssiä, sillä viime vuosina kaksi kolmasosaa kaikista Suomen yliopistojen vaihto-opiskelijoista on ollut naisia (Aalto & Garam 2004, 7).

Haastateltavat olivat opiskelijoita Jyväskylän yliopiston taloustieteellisestä (n=2), yhteiskuntatieteellisestä (n=3), humanistisesta (n=7), informaatioteknologian (n=2) sekä liikunta- ja terveystieteiden (n=1) tiedekunnista. Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden suuri määrä verrattuna muihin selittyy sillä, että halusin saada joukkoon myös kielten pääaineopiskelijoita (n=3). Haastateltavat olivat 3.–6. vuosikurssin opiskelijoita, ja iältään he olivat 21–31 -vuotiaita. Opiskelijoista yhdeksän oli viettänyt ulkomailla koko lukuvuoden, kun taas kuusi opiskelijaa oli ollut vaihdossa yhden lukukauden ajan. Suurin osa opiskelijoista (12) oli ollut vaihto-oppilaana Euroopassa, mutta vaihdossa oli oltu myös Pohjois-Amerikassa, Etelä-Amerikassa ja Aasiassa. Eurooppaan matkanneista opiskelijoista yhdeksän oli suunnannut Länsi-Eurooppaan ja vain kolme itäisiin Euroopan maihin. Maiden ja maanosien jakauma haastateltujen opiskelijoiden keskuudessa noudattaa pitkälti opiskelijavaihdon yleisiä linjoja, sillä 80 % yliopistojen opiskelijavaihdosta suuntautuu Eurooppaan, ja vaihto-opiskelu on keskittynyt nimenomaan Länsi-Euroopan maihin (Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia 2001; 25, 40).

Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan haastateltavan näkökulman on otettava huomioon haastattelutilaa valittaessa. Haastattelua ei pidä tehdä liian muodollisessa tilassa, joka saattaisi aiheuttaa haastateltavalle epävarmuutta. Haastattelutilanteen on myös oltava rauhallinen ja suhteellisen virikkeetön. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–28.) Tein haastattelut aina haastateltavan kanssa kahden kesken sellaisessa huoneessa, jonka oven sai suljettua. Haastattelupaikkoina toimivat Jyväskylän yliopiston tilat, useimmiten kirjaston ryhmätyöhuone. Yliopisto, etenkin sen kirjasto, on kaikille opiskelijoille tuttu ympäristö, ja suljetussa tilassa haastattelu onnistui rauhallisesti ja luottamuksellisesti. Haastattelujen kesto vaihteli reilusta puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, ja aineistoa kertyi tekstimuodossa noin 160 liuskaa.

Laadullisen *analyysin* tehtävä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto (Eskola 2001, 146). Tämä tapahtuu tavallisimmin *teemoittelemalla* ja *tyyppittelemällä*, erityisesti kun on kysymys teemahaastatteluaineistosta (Eskola 2001, 146; Eskola & Vastamäki 2001, 41). Teemoittelu on aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sen pelkistämistä, tyyppittelyllä taas tarkoitetaan erilaisten tyyppikuvausten konstruointia aineistosta (Eskola & Vastamäki 2001, 41). Teemoittelu ja tyyppittely olivat haastatteluaineistoni käsittelyyn hyvin soveltuvia analyysitapoja, varsinkin koska kysymyksessä oli ennalta rakennetuille teemoille pohjautuva teemahaastattelu. Teemoittelu oli pääasiallinen menetelmäni, minkä lisäksi käytin tyyppittelyä niiltä osin kuin se oli mahdollista.

Sain yleisluontoisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä jo haastatteluja tehdessäni, ja litterointivaiheessa haastattelut tulivat entistä paremmin tutuiksi. Alkaessani varsinaisesti lukea haastatteluja minulla oli jo melko hyvä käsitys niiden sisällöstä. Tutustuin aineistoon lukemalla litteroituja haastatteluja ja tekemällä niistä muistiinpanoja. Tämän jälkeen seurasi aineiston järjestäminen teemoittain, mikä on Eskolan (2001, 143) mukaan teemahaastatteluaineiston käsittelyn ensimmäinen vaihe. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että kokosin ja yhdistelin eri haastatteluista ne kohdat, joissa puhuttiin samasta temasta. Tässä vaiheessa aineistoa ei sanottavasti karsittu (vrt. Eskola 2001, 144), vaan se ainoastaan järjesteltiin uudelleen aineiston käsittelyn ja varsinaisen analyysin helpottamiseksi. Teemoittelu perustui haastattelurungon teemoihin, mikä on tavallista silloin, kun aineisto on kerätty nimenomaan teemahaastatteluilla (Eskola & Suoranta 1998, 152; Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Varsinaisten teemojen lisäksi erottelin aineistosta myös pienempiä aihealueita.

Teemoittelua seuraa aineiston varsinainen analyysi (Eskola 2001, 145). Tarkastelin aluksi kutakin teemaa kerrallaan, ja lopuksi pohdin teemojen välisiä yhteyksiä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 95) mukaan teemoittelu voi periaatteessa muistuttaa luokittelua, mutta siinä painottuu se, mitä teemoista on sanottu, eikä niinkään se, kuinka monta kertaa ne on mainittu. Haastatteluaineistoa analysoidessani en juuri laskenut eri teemojen frekvenssejä, kuten olin tehnyt kirjoitelma-aineiston kanssa. Halusin haastatteluja analysoidessani pureutua syvemmälle teemojen sisältöihin, enkä tyytynyt niiden pinnalliseen laskemiseen. Määrien sijaan olin kiinnostunut siitä, mitä ja miten eri teemoista puhutaan.

Teemoittelun jälkeen jatkoin analyysia tyyppittelemällä. Tyyppittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi käyttäen hyväksi aineiston samankaltaisuuksia ja toisaalta eroavaisuuksia. Eskola ja Suoranta (1998) erottavat kolme tapaa muodostaa tyyppejä.

Tyypit voivat olla autenttisia, yhdistettyjä eli mahdollisimman yleisiä, tai mahdollisimman laajoja eli ideaalityyppejä. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Koska aineistoni osoitautui melko homogeeniseksi, päätin muodostaa laajoja tyyppisiä, ideaalityyppejä. Ne eivät kuvaa aineistoa tyypillisimmillään, vaan niiden avulla haetaan aineiston ääripäitä.

Analysoituani aineiston kirjoitin saamani tulokset auki teema kerrallaan. Tässä vaiheessa yhdistin kirjoitelma- ja haastatteluaineiston tuottamat tulokset toisiinsa. Lopuksi kytkin tulokset aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin. Tuloksien havainnollistamisessa käytin suoria lainauksia kirjoitelmista ja haastatteluista, mutta pyrin käyttämään niitä säästeliäästi ja harkiten, jotta tilaa jäisi omalle tekstille ja tulkinnalle. Pyrin esittämään tuloksissa paitsi aineiston yleisiä piirteitä, myös sieltä nousevia erityisyyksiä. Haastattelujen analyysi oli teorialähtöisempää kuin kirjoitelmien käsittely, sillä haastattelut pohjautuivat tiukemmin aiemman tiedon pohjalta muodostettuihin teemoihin. Haastattelutilanteissa oli tosin joustavuutta ja mahdollisuuksia poiketa teemoista sivupoluillekin, mutta haastattelut eivät enää tuottaneet uusia merkittäviä aihealueita.

5.5 Tutkimuksen eettiset näkökohdat

Monissa metodioppaissa (mm. Trost 1997, 92; Miles & Huberman 1994, 288; Patton 2002, 405) korostetaan eettisten kysymysten keskeisyyttä erityisesti laadullisessa tutkimuksessa. Christians (2003) luettelee neljä eettistä näkökohtaa, jotka on otettava huomioon tutkimusta tehtäessä. Hänen mukaansa tutkimushenkilöillä täytyy ensinnäkin olla oikeus tuntea tutkimuksen luonne, ja heidän tulee olla mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti. Toiseksi minkäänlainen huijaaminen ei ole eettisesti perusteltua, eikä yleensä myöskään käytännössä tarpeellista. Kolmas kohta teroittaa tutkimushenkilöiden yksityisyyden ja heidän paljastamiensa tietojen luottamuksellisuuden tärkeyttä, ja neljännen periaatteen mukaan kaiken tiedon tulee olla tarkkaa ja oikeaa, eikä minkään tiedon vääristely tai laiminlyönti ole sallittua. (Christians 2003, 217–219.) Näitä periaatteita pyrittiin noudattamaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa, ja seuraavassa tarkastellaan lähemmin joitakin tutkimuksen käytännöllisiä ratkaisuja eettisestä näkökulmasta.

Tutkimusta tehdessä täytyy huomioida tutkimushenkilöille mahdollisesti aiheutuva haitta (mm. Miles & Huberman 1994, 292). Kvalen (1996; 109, 111) ja Pattonin (2002, 405) mukaan haastattelutilanne saattaa vaikuttaa tutkittaviin henkilöihin, varsinkin jos haastattelun aiheet ovat arkaluontoisia. Omassa tutkimuksessani kyseinen

huoli lienee pieni, sillä vaihto-opiskelukokemukset eivät yleensä ole kovin arkaluontoisia. Pyrin kuitenkin haastattelutilanteessa välttämään liian tungettelevia kysymyksiä, eikä tutkimustehtäväni sellaisia edellyttäneitäkään. Haastatteluista välittyi pikemminkin vaikutelma siitä, että opiskelijat puhuivat mielellään kokemuksistaan, ja pari heistä totesikin haastattelun päätteeksi sen olleen heille itselleenkin hyödyllinen kokemus.

Eskolan ja Suorannan (1998, 57) mukaan tutkimusetiikan kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Näihin asioihin pyrin kiinnittämään huomiota niin aineistoa kerätessäni kuin tuloksia kirjoittaessanikin. Kirjoitelmat oli mahdollista lähettää nimettömänä postin tai sähköpostin välityksellä. Lupasin huolehtia lähetettyjen kirjoitusten anonymiteetistä ja luottamuksellisesta käsittelystä, ja tästä olen myös pitänyt kiinni. Samoin haastattelujen kohdalla lupasin turvata niiden nimettömyyden ja luottamuksellisuuden. Joillekin haastateltaville oli esimerkiksi rauhoittavaa kuulua, ettei haastattelun aikana äänittämiäni nauhoja kuuntelisi lisäkseni kukaan muu. Kerroin heille myös käyttäväni suoria lainauksia haastatteluista ainoastaan nimettöminä ja niin, ettei niistä voisi tunnistaa haastateltavaa.

Trostin (1997) mukaan onkin tärkeää, ettei esimerkiksi kukaan haastattelun läheisistä pysty tunnistamaan haastateltua henkilöä lainausten perusteella. Hän myös korostaa, että haastatelluista annetaan vain sellaiset taustatiedot, jotka ovat oleellisia aineiston ymmärtämistä ja analyysia varten. (Trost 1997, 95–96.) Myös Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että koska tietoa hankittaessa on luvattu sen olevan luottamuksellista, on myös tuloksia julkistettaessa huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys pääse paljastumaan. Heidän mukaansa henkilöllisyyden paljastuminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 57.)

Valitsin kirjoitelmista tai haastatteluista lainatut sitaatit siten, ettei niiden perusteella voi tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Niissä ei esimerkiksi käy ilmi haastateltavien mainitsemien paikkakuntien tai henkilöiden nimiä. Sitaattien yhteydessä ei myöskään mainita tunnistamista mahdollistavia seikkoja kuten opiskelualaa tai kohdemaata, jos se ei ole analyysin kannalta oleellista. Myöskään lainatun opiskelijan sukupuoli ei useimmissa tapauksissa ole analyysin kannalta tarpeellinen tieto.

Trost (1997, 119) pitää puhekielisiä lainauksia epäeettisenä haastateltavaa kohtaan, koska puhekieli ei ole sama asia kuin kirjoitettu kieli. Mielestäni sitaattien muokkaamista täytyy kuitenkin tutkimuksen luotettavuuden nimissä välttää, ja olenkin säilyttänyt lainaukset alkuperäisinä, korkeintaan liiallisia täytesanoja poistaen. Puhekieliset sitaatit ovat lausujansa näköisiä ja tuovat autenttisuutta lainauksiin.

6 KOKEMUKSIA VAIHTO-OPISKELUSTA

Tulosten ensimmäisessä pääluvussa käsitellään vaihto-opiskelukokemusta yleisellä tasolla. Tarkastelun kohteena ovat muun muassa vaihto-opiskeluun kohdistetut motiivit ja odotukset, vaihtokauden yleiset piirteet sekä opiskelijavaihdon tuottamat hyödyt ja haitat. Lisäksi luvussa perehdytään tarkemmin kahteen vaihto-opiskelukokemukseen keskeisesti liittyvään teemaan: matkusteluun ja sosiaalisiin suhteisiin. Lopuksi esitellään vaihtokokemusten pohjalta tiivistetyt vaihto-opiskelijatyypit.

6.1 Motiivit ja odotukset

Vaihtokokemusten taustaksi on syytä käsitellä lyhyesti vaihto-opiskelijaksi lähtöön vaikuttavia syitä. Haastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin heidän *motiiveistaan* lähteä vaihtoon. Vastauksissa ei ollut suuria eroja, vaan samat teemat toistuivat läpi koko aineiston. Yleensä haastatelluilla oli muutama syy, joiden yhteisvaikutus oli johtanut ulkomaille lähtemiseen. Aina lähdön perimmäiset motiivit eivät olleet täysin selvillä opiskelijalle itselleenkin.

Yleisin syy lähteä vaihto-opiskelijaksi oli *kielitaidon kohentaminen*. Lähes kaikilla haastatelluilla halu oppia kieltä oli yksi lähtöön vaikuttaneista motiiveista. Muutamit opiskelijat kertoivat, että he halusivat erityisesti parantaa jonkin Suomessa opiskelemansa kielen käytännön taitoja.

”Mä oon opiskellut ranskaa yläasteelta asti, eli aika monta vuotta (...) mut kun sen huomaa että ei oikeasti pysty puhumaan mitään. Et harmittaa se että on opiskellu kieltä niin monta vuotta, mutta ei oikein ymmärrä.” (Haastattelu 1)

Kielitaidon lisäksi *vieraisiin kulttuureihin tutustuminen* oli yksi lähtöön kannustava tekijä. Noin puolet haastatelluista kertoi lähteneensä vaihtoon, koska he halusivat oppia tuntemaan vieraita maita ja erilaisia kulttuureja. Toisinaan vaihtoon lähdön taustalla oli kiinnostus jotain tiettyä maata, sen kulttuuria ja kieltä kohtaan, ja opiskelijavaihto tarjosi mahdollisuuden lähteä kyseiseen maahan.

Myös ulkomaille lähdön *kokemus* oli eräs yleisimmistä motiiveista. Hyvin tavallisia syitä vaihtoon lähtöön olivat kansainvälisen kokemuksen hankkiminen ja halu nähdä maailmaa sekä matkustella. Varsin monille lähdön syihin liittyi myös elämäntilanne Suomessa. Kaksi kolmasosaa haastatelluista halusi *vaihtelua* elämäänsä, katkon rutiineihin tai väli vuoden ehkä raskaidenkin opiskeluvuosien lomaan. Vastauksissa kävi myös ilmi, että opiskelijavaihtoa pidettiin hyvänä ja helppona mahdollisuutena lähteä ulkomaille, eikä tätä tilaisuutta haluttu jättää käyttämättä.

”No se on varmaan vähän vaihtelun hakemista, ja sitten myös se että monet ystävät käy vaihdossa ja sitten kehuu että miten hauskaa siellä on ja kaikkee. Kyllä se nyt itekin pitää kokea, ja sitäpaitsi on kiinnostanu hirveesti aina lähtee ulkomaille ja nyt kun se on tehty niin helpoks, niin, ja rahallisesti myös helpoks, ja kaikki on järjestetty oikeestaan etukäteen, niin ois ollu mun mielestä aika tyhmää jättää käyttämättä se tämän mahollisuus.” (Haastattelu 4)

Edellisiä motiiveja harvemmin mainittu, mutta myös esille tullut vaihtoon lähdön motiivi oli *opiskeluun liittyvät syyt*. Tällaisia syitä oli noin kolmanneksella haastatelluista. Vaihtojaksolle lähdettiin, koska oltiin kiinnostuneita ulkomailla opiskelusta tai haluttiin saada erilaisia näkökulmia omaan alaan. Kielten opiskelijoilla (joita oli haastatelluista kolme) toiveen kielitaidon paranemisesta voidaan nähdä hyödyttävän myös opinnolliseen kehitykseen liittyviä seikkoja. *Työelämään liittyviä syitä* mainitsi vain kaksi haastateltua opiskelijaa.

Haastatteluissa kysyttiin lähdön motiivien lisäksi sitä, mitkä syyt vaikuttivat vaihtokauden pituuteen. Yhden lukukauden vaihdossa olleet sanoivat tavallisesti kokonaisen vuoden tuntuneen liian pitkältä ajalta, ja joillekin se olisi merkinnyt merkittävää haittaa opinnoille ottaen huomioon, että kotimaan opinnot eivät vaihtokauden aikana välttämättä juurikaan etenisi. Koko vuodeksi lähteneet perustelivat valintaansa yleensä sillä, että yhdessä lukukaudessa ei ehtisi kunnolla päästä sisälle vieraaseen kieleen ja kulttuuriin.

Opiskelijavaihtoa koskevat *odotukset* olivat samansuuntaisia kuin lähtöön kannustaneet motiivit. Kieleen ja kulttuuriin liittyvien odotusten lisäksi hyvin monet

opiskelijat odottivat, että vaihto olisi hauska kokemus, jonka kautta tutustuisi uusiin ihmisiin eri maista. Monet toivoivat oppivansa vaihdossa uusia asioita, vaikkakaan aina ei osattu täsmällisesti määritellä millaisista asioista oli kysymys. Tavallista oli myös lähteä ilman tarkkoja odotuksia, mistä esimerkkinä on seuraava melko tyypillinen haastattelukatkelma.

”-Mä lähin oikeestaan aika avoimin mielin, että en mä oikein osannu odottaa mitään, että halusin vaan nähdä että minkälaista siellä on ja oppia jotain.

-No mitä sä halusit oppia?

-Ihan mitä tahansa.” (Haastattelu 8)

Verrattaessa tuloksia aiempiin tutkimuksiin (Garam 2000a, 34-35; Taajamo 1999, 32-34; Honkanen & Huuska 1994, 19-22; Uljas 1995, 17-18; European Commission 1997, 41-42; Jäntti 1998, 50) havaitaan, että suuria eroavaisuuksia ei tutkimusten välillä ole. Tärkeimpiä vaihto-opiskelijaksi lähdön motiiveja ovat kieleen, vieraisiin kulttuureihin sekä omaan kasvuun ja kokemukseen liittyvät seikat. Opiskeluun liittyvät syyt ovat myös olennaisesti mukana, mutta ne eivät yllä läheskään ensin mainittujen motiivien tasolle. Lisäksi joissakin tutkimuksissa tulevat esille työelämään liittyvät tekijät, ohittamatta tärkeydessä toisinaan jopa opintoihin liittyvät motiivit. Yleinen linjaus on siis omassa tutkimuksessani täysin sama kuin aiemmissa tutkimuksissa: opintoihin ja työelämään liittyvät syyt ovat vähäisempiä kuin omaan kokemukseen, kielitaitoon ja kulttuurisiin seikkoihin liittyvät motiivit.

6.2 Vaihto-opiskelujakson yleispiirteitä

Vaikka vaihto-opiskeluun ei aina kohdistunutkaan suuria odotuksia, siihen oltiin kuitenkin jälkeenpäin hyvin tyytyväisiä. Tutkimushenkilöni pitivät vaihto-opiskelua lähes poikkeuksetta myönteisenä kokemuksena, ja erityisen usein kokemusta kuvailtiin sanoilla ”ehdottomasti myönteinen”. Niin kirjoitelma- kuin haastatteluaineistossakin tulivat selvästi esiin vaihto-opiskelun myönteiset puolet. Kielteisiä asioita pidettiin vähäisinä, ja nekin nähtiin tavallisesti kokemukseen kuuluvina haasteina. Muutamit opiskelijat totesivat, että vaihtojaksoon sisältyi kielteisiäkin asioita, mutta se muodostui kokonaisuutena kuitenkin positiiviseksi kokemukseksi.

”Vaihtojaksoni oli ainoastaan myönteinen kokemus, vaikka kohtasin kielteisiä asioita. Kielteiset asiat eivät tee välttämättä kokemuksesta kielteistä.” (Kirjoitelma 10)

Vaihto-opiskelukokemuksista nousi esiin kaksi asiaa ylitse muiden: sosiaaliset suhteet sekä matkustelu. Lähes kaikki opiskelijat totesivat uusien ystävien olleen yksi vaihdon mieleenpainuvimmista asioista. Samoin monet vastaajat kertoivat vaihtokauden aikaisen matkustelun kuuluneen jakson kohokohtiin. Näitä aiheita ei ollut ennakoitu, eikä niistä kirjoitelmapyyntöissä erikseen kysytty. Sosiaaliset suhteet ja matkailu tulivat kirjoitelmissa spontaanisti esiin niin voimakkaalla tavalla, että päätin ottaa ne haastatteluissa omiksi teemoikseen. Haastattelut vahvistivat sitä havaintoa, jonka mukaan ystävät ja matkustelu olivat hyvin keskeisiä sisältöjä vaihto-opiskelukokemuksessa. Näitä kahta aihetta käsitellään myöhemmin omissa alaluvuissaan.

Ystävien ja matkailun lisäksi vaihtokaudelta päällimmäisinä mieleen jääneitä asioita olivat muun muassa kielen oppiminen ja kulttuurierot. Monien vastaajien kielitaito oli kehittynyt odotusten mukaisesti, mutta jillekin oli ollut pettymys, että kieltä ei oppinutkaan niin paljon tai nopeasti kuin oli etukäteen toivonut. Maiden väliset kulttuurierot olivat myös yksi keskeisenä mieleen jäänyt seikka. Erot esimerkiksi koulujärjestelmissä ja käyttäytymistavoissa opettivat vaihto-opiskelijoille asioita muiden maiden kulttuureista. Erityisen myönteisenä nähtiin se, että vaihto-opiskelijoiden kautta tutuksi tuli muitakin kulttuureja kuin kohdemaan kulttuuri.

”...just se että sieltä löytyi niin monesta maasta opiskelijoita, että tosi monenlaisiin eri kulttuureihin pääs siltäkin kannalta, et ei pelkästään siihen skottikulttuuriin, vaan myös sit et oli kiinalaista ja norjalaista ja ihan niinku ympäri maailmaa. Se oli ehkä tämmönen positiivinen asia.” (Haastattelu 5)

Vaihto-opiskelujaksolle näytti olevan leimallista eräänlainen vapaus ja rentous. Tämä näkyi ehkä selvimmin suhteessa opiskeluun. Sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa kävi ilmi, ettei opiskelu yleensä ollut vaihtojaksolla pääasia. Vastaajien joukkoon kuitenkin mahtui monenlaisia opiskelijoita, ja asenne vaihdon aikaisia opintoja kohtaan oli vaihtelevaa. Toisille vaihtojakso oli pikemminkin ”opintotuella avustettu loma”, kun taas toiset suorittivat opintoja vaihtokohteessaan jopa ahkerammin kuin Suomessa. Yhteistä oli se, että opiskeluihin suhtauduttiin keskimäärin rennommin kuin Suomessa ja aikaa haluttiin käyttää muuhunkin kuin opiskeluun. Useimmat opiskelijat totesivatkin vapaa-aikaa olleen runsaammin kuin Suomessa.

”- No mites opintojen ja vapaa-ajan suhde?

- Oli mulla enemmän vapaa-aikaa siellä, ehdottomasti. Kun sitä opiskelua taas sit ei ottanut niin paljon.

- Oliko se sun oma valinta että et ottanut niin paljon opiskelua vai oliko se jotenkin olosuhteista kiinni?

- No siis se, joo, kyl se oli oma valinta. Kyl mä päätin et mä en niinku stressaa siellä, ehdottomasti. Mä otan vähän lunkimmin.”

(Haastattelu 2)

Mihin lisääntyntä vapaa-aikaa vaihdossa sitten haluttiin käyttää? Tärkeinä asioina pidettiin muun muassa kulttuuriin tutustumista, matkailua ja ajan viettämistä ystävien kanssa. Jotkut käyttivät vapaa-aikansa rentoutumiseen tai ”hengailuun”, toiset taas ottivat aktiivisesti osaa kulttuurielämään, harrastuksiin tai vaihto-opiskelijatoimintaan. Monissa vastauksissa heijastui se, että vaihtojaksosta haluttiin ottaa kaikki irti, ja ulkomaille haluttiin nähdä ja kokea mahdollisimman paljon uusia asioita.

”Vaihtoaikana ei ehkä ajattele niin paljon, mitä tekee kuin Suomessa ollessa. Siellä on kuitenkin vain vähän aikaa ja siitä pitää nauttia täysillä. (...) Vaihtoaikana tein enemmän asioita kuin Suomessa ollessani. (...) Siellä sitä halusi kokea kaikenlaista.” (Kirjoitelma 19)

Vaihtokauteen sisältyi tavallisesti enemmän hyviä kuin huonoja kokemuksia. Hyviin kokemuksiin lukeutui suuri määrä erilaisia asioita, joista tyypillisimpiä olivat muun muassa kansainvälisten ystävien saaminen ja ajanvietto heidän kanssaan, kielitaidon kohenemisen tuottamat onnistumisen elämykset sekä matkat ja muut mukavat kokemukset. Huonoja kokemuksia oli paljon vähemmän, mutta sellaisiin saattoivat kuulua esimerkiksi asumisen heikko taso ja byrokratian hankaluus.

Vaihto-opiskelun tuottamat *hyödyt* olivat opiskelijoiden mukaan moninaiset, ja niissä toistuivat jo aiemmin mainitut teemat. Merkittävimpiä hyötyjä olivat kielitaidon, suvaitsevaisuuden, elämäkokemuksen, itsenäisyyden ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. *Haittoja* ei vaihto-opiskelussa tavallisesti nähty olevan, mutta mainituiksi tulivat rahan kuluminen ja opiskelujen viivästyminen. Näitä pidettiin kuitenkin yleensä pieninä harmeina. Seuraava sitaatti summaa vaihtokauden keskeisimmät sisällöt.

”Jaa, no se nyt oli tietenkin että opiskelun kannalta se ei ollu kauheen antoisa että sillä tavalla meni se vuosi niinku opiskelun kannalta hukkaan, mutta muuten niin olihan se tosi semmonen hektinen ja rikas niinku kokemuksena se vuosi että tuli sitten matkusteltua siinä ja hirveesti tapas uusia ihmisiä ja tietysti niinku näki tämmösiä kulttuurieroja ja semmosta.” (Haastattelu 13)

Paluu Suomeen vaihtokauden jälkeen oli joillekin mukava, toisille vähemmän miellyttävä kokemus, mutta lähes kaikki haastatelluista olivat yhtä mieltä siitä, että ulkomaille olisi mukava lähteä vielä uudestaan. Vaihtoon lähtöä toistamiseen ei oikeastaan suunnitellut kukaan, vaan edessä siinsivät jo uudet haasteet. Tavallisimmin haaveiltiin kansainvälisestä työharjoittelusta tai ulkomailla työskentelemisestä kesätyön merkeissä tai pidemmänkin aikaa. Opiskelijat totesivat vaihtokokemuksen helpottavan mahdollista uudelleen lähtemistä, ja monien kohdalla palo ulkomaille pääsemiseen taisi vaihdon ansiosta vain kasvaa.

6.3 Sosiaaliset suhteet

Tutkimusaineistossa kävi vahvasti ilmi sosiaalisten suhteiden tärkeä merkitys ulkomailta opiskellessa. Kaverit ja ystävät sekä heidän kanssaan vietetty aika mainittiin toistuvasti mukavina ja mieleen jääneinä asioina yhtä lailla kirjoitelmissa kuin haastatteluisakin. Monet olivat odottaneet vaihtokaudelta uusia ystävyysuhteita, ja nämä toiveet toteutuivat poikkeuksetta. Joillakin oli etukäteen pieni pelko siitä, että ulkomailla ei ehkä saisikaan ystäviä, ja ulkomailla saatujen kontaktien suuri lukumäärä tulikin muutamille pienenä yllätyksenä. Vaihto-opiskelun aikana tutustuttiin tavallisesti hyvin moniin uusiin ihmisiin, ja vaihto-opiskelun aikana syntyi syvällisiäkin ystävyysuhteita.

”Kun ajattelee kulunutta puolta vuotta, päällimmäisenä mielessä ovat ystävät, jotka tuona aikana tapasin. Paitsi että tutustuin muutamiin paikallisiin nuoriin, minulle jäi ystäviä ympäri maailmaa.”
(Kirjoitelma 20)

”Päällimmäisenä mieleen jäivät ihmissuhteet, joita solmin vuoden aikana, osa hyvinkin läheisiä.” (Kirjoitelma 2)

Useimmiten kaveripiiri koostui enimmäkseen muista vaihto-opiskelijoista, mutta kontakteja saatiin myös paikalliseen väestöön. On ymmärrettävää, että ulkomailla opiskelevat solmivat suurimman osan ystävyysuhteista muiden vaihto-opiskelijoiden kanssa. Heillä on kaikilla sama elämäntilanne, samat intressit ja paljon yhteistä toimintaa, jolloin tutustuminen ja ystävystyminen on helppoa. Usein vaihto-opiskelijaryhmästä muodostuikin se sosiaalinen verkosto, johon ulkomailla tukeuduttiin. Monissa kirjoitelmissa ja haastatteluissa tuli esiin vaihto-opiskelijoiden keskuudessa vallinnut vahva ryhmähenki.

Tutkimukseen osallistuneiden mielestä oli hienoa tutustua monista eri maista tuleviin ihmisiin, mutta samalla monet harmittelivat sitä, että paikallisten kontaktien osuus jäi vähäiseksi. Paikallisiin ihmisiin tutustumista pidettiin usein vaikeana, ja toisinaan myös kielimuuri esti ystäväystymisen. Toisaalta jotkut vaihto-opiskelijat pyrkivät nimenomaan viettämään aikaansa paikallisten asukkaiden kanssa ja pääsemään sitä kautta syvemmälle maan kieleen ja kulttuuriin. Lähes kaikki saivat ainakin joitakin paikallisia ystäviä tai tuttavuuksia, esimerkiksi asuin- tai koulutovereista. Muutamassa haastattelussa kävi ilmi, että maahanmuuttajiin ja muihin kohdemaassa vakituisesti asuviin ulkomaalaisiin oli helpompi tutustua kuin syntyperäiseen paikallisväestöön.

Vaihto-opiskelijoiden suhtautuminen muihin suomalaisiin oli vaihtelevaa ja osin jopa hieman ristiriitaista. Yleensä opiskelijat välttivät viettämästä liian paljon aikaa muiden suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kanssa, sillä sitä varten ei ulkomaille ollut lähdetty. Toisaalta mahdollisuus puhua omaa äidinkieltä edes silloin tällöin oli monille tärkeää, ja toisista suomalaisista saattoi saada muunkinlaista tukea esimerkiksi vaihdon alkuvaiheessa tai vaikeuksien koittaessa.

Sosiaalinen elämä ulkomailla rakentui melko pitkälti samanlaisten asioiden varaan kuin kotimaassakin. Kavereiden kanssa käytiin esimerkiksi elokuvissa ja juhlimassa tai heidän kanssaan vain rupateltiin asioista. Suomalaisesta arjesta poikkesi hieman runsaampi kahviloissa ja ravintoloissa istuskelu. Vaihto-opiskelijakavereitten kanssa saatettiin myös kierrellä katselemassa kaupunkia tai matkustella. Erona Suomessa vietettävään sosiaaliseen elämään verrattuna oli myös se, että vaihto-opiskelijapiireissä liikuttiin useammin isoissa, jopa yli 20 hengen ryhmissä.

Sosiaalisten suhteiden merkitys vaihto-opiskelujaksolla koettiin hyvin tärkeäksi, jopa tärkeämmäksi kuin kotimaassa. Ystävien todettiin toki olevan tärkeitä Suomessakin, mutta vieraassa paikassa kaukana kotoa näiden merkitys korostui entisestäänkin. Moni opiskelija totesi, että opintojakso ulkomailla olisi ilman kavereita muodostunut hyvin yksinäiseksi. Vaihto-opiskelijaksi lähdettäessä puuttuikin se sosiaalinen turvaverkosto, johon kotimaassa voi tukeutua. Vaihto-opiskelijoiden nopeasti tiiviiksi muodostuva yhteisö auttaa luomaan turvallisuuden tuntua kaukana kotoa.

”... sitä kyllä kerääntyy kaikki ulkomaalaiset yhteen ja se näyttölee kyllä ihan eri roolia, että sitä ois muuten varmaan aika yksin, jos ei siellä olis niitä muita vaihtareita, että ei siellä niin yksikaks luo suhteita niihin paikallisiin. Et se niinku kyllä luo vähän semmosta kotoisuuden tuntua edes...” (Haastattelu 15)

Tutustuminen monia eri kansallisuuksia edustaviin ihmisiin oli vaihto-opiskelijoiden mielestä antoisaa, ja kansainvälisistä ystävyys-suhteista voitiin myös oppia. Aineistossa korostui ennen kaikkea *kulttuurin välittyminen* erilaisten ihmisten kanssa toimittaessa. Ystäviltä oppi, miten eri kulttuureissa toimitaan, ja myös erot mentaliteettien välillä kävivät selvästi ilmi, kuten seuraava sitaatti hauskaasti kuvaa.

*”-Millasia asioita niistä kansainvälisistä ystävyys-suhteista sitten oppi?
-No ainakin jotain pieniä eroja kansallisuuksien välillä ehkä, ainakin luulee näkevänsä jotain tämmöstä ulospäinsuuntautuvaa latinokulttuuria ja sitten mököttävät pohjoismaalaiset. Ja sitten vähän tämmöset jäykkemät saksalaiset. Mutta ei nekään aina pidä paikkaansa.”*
(Haastattelu 4)

Kulttuuristen seikkojen lisäksi kanssakäyminen monenlaisten ihmisten kanssa lisäsi *sosiaalisia taitoja*. Suomalainen ujous karisi monelta, ja toimeentuleminen erilaisten ihmisten kanssa helpottui. Monet kertoivat Suomeen paluunsa jälkeen olevansa ulospäinsuuntautuneempia ja ottavansa rohkeammin kontaktia ihmisiin, erityisesti ulkomalaisiin. Ystävät ja tuttavat olivat avuksi myös *kielen oppimisessa*, sillä opiskelijoiden mukaan arkipäiväiset keskustelutilanteet olivat yksi parhaista kielen oppimisen tavoista. Syntyperäiset kielenpuhujat pysyivät korjaamaan vaihto-opiskelijoiden puhetta ja siten edistämään kielen oppimista. Toisaalta vaihto-oppilaspiireissä puhuttiin usein englantia, jolloin paikallisen kielen (jos se oli jokin muu kuin englanti) harjoittaminen jäi vähemmälle.

Saamani tulokset vastaavat niitä tutkimuksia, joissa sosiaalisten tilanteiden on todettu olevan yliopisto-opiskelijoille tärkeä informaali oppimisympäristö. Aittolan (1998c) mukaan opiskelijoiden väliset vertaissuhteet mahdollistavat monia oppimiskokemuksia, joiden tuloksena tapahtuu sosiaalista ja persoonallista kehitystä. Kaveri- ja ystäväpiirissä opituilla vuorovaikutustaidoilla on käyttöä nykyajan ryhmätyötaitoja korostavassa työelämässä. Lisäksi muiden opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut auttavat omien ajatusten, valintojen ja maailmankatsomuksen pohdinnassa. (Aittola 1998c, 200–201.) Myös Pascarella ja Terenzini (1991, 620–621) ovat tutkimuksissaan havainneet, että yliopisto-opiskelijoiden kanssakäyminen kavereiden ja ystävien kanssa vaikuttaa suuresti vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, henkilökohtaisen kasvuun ja arvomuutoksiin. Astin (1993, 398) pitää opiskelijan vertaisryhmää suurimpana yksittäisenä kasvuun ja kehitykseen vaikuttavana tekijänä yliopistovuosina. Myös Hassisen (1998, 46) mukaan ystäväpiiri on opetuksen ohella tärkein yliopistoon liittyvä oppimisympäristö.

Kuh ym. (1991, 12) selittävät vertaisryhmän suurta vaikutusta muun muassa sillä, että suuri osa luokkahuoneen ulkopuolisesta ajasta vietetään kavereiden kanssa. Kuh (1993, 296–297) on todennut, että erityisesti erilaisista etnisistä tai kulttuurisista ryhmistä kotoisin olevien ihmisten tapaaminen on opiskelijoille tärkeä informaali oppimiskokemus, sillä näin opiskelijat oppivat arvostamaan erilaisista taustoista tulevia ihmisiä. Frønes puolestaan (1995) toteaa sosiaalisen vuorovaikutuksen edistävän muun muassa kognitiivista kehitystä ja kommunikointitaitoja. Myös hänen mukaansa erilaisen, omasta poikkeavien näkökulmien kohtaaminen on oppimiselle eduksi. (Frønes 1995, 48–51.)

Vaihto-opiskelukausi luo otollisen tilaisuuden sosiaalisten suhteiden kautta oppimiselle, sillä ulkomailla opiskeltaessa kohdataan paljon erilaisista kulttuureista kotoisin olevia ihmisiä. Muista maista tulevien vaihto-opiskelijoiden sekä paikallisen väestön kanssa toimiminen vaikuttaa monin tavoin opiskelijan näkemyksiin ja kokemusmaailmaan synnyttäen näin oppimista. Koska vertaisryhmien on todettu muodostavan tärkeän oppimisympäristön kotimaassakin, voidaan oppimista ajatella tapahtuvan vähintään samassa määrin ulkomailla, missä ystävät tulevat erilaisista taustoista. Vaih Tokaudella kaveripiirin tärkeys on korostunut, joten myös sen merkitys oppimisympäristönä saattaa olla suurempi kuin kotimaassa.

6.4 Matkustelu

Tässä luvussa käsitellään vaihto-opiskelujakson aikana tapahtuvaa matkustelua, esimerkiksi viikonloppumatkoja naapurikaupunkeihin tai -maihin. Matkailukokemuksista puhuttaessa aiheet saattoivat haastatteluissa kääntyä koko vaihto-opiskelukokemuksesta koskeviksi, ja nämä asiat sivuavatkin toisiaan. Vaih Tokohteesta käsin toteutetut matkat ja niiden anti peilaavat pienoiskoossa koko vaihto-opiskelujakson antia, onhan tuo kausi kokonaisuudessaan yksi suuri matka. Samat asiat siis toistuvat osittain, mutta tämän luvun painopiste on nimenomaan lyhyehköissä matkoissa, joita vaihtojakson aikana tehtiin.

Matkailun tärkeä osa vaihto-opiskelukokemuksesta kävi selvästi ilmi niin kirjoitelmissa kuin haastatteluissakin. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kertoi matkustelleensa vaihtokauden aikana, ja hyvin monet mainitsivat matkat yhtenä jakson kohokohdista. Useimmat olivat matkailleet kohdemaassaan ja sen naapurimaissa, mutta jotkut olivat käyneet kauempanakin. Vapaita viikonloppuja ja lomiam käy-

tettiin hyväksi matkustamalla esimerkiksi bussilla tai junalla johonkin lähialueen kohteisiin tai ulkomaille. Usein matkaseurana oli vaihto-opiskelijakavereita, mutta toisinaan matkustettiin yksinkin.

Runsas matkustelu tuntuu olevan osa sitä vaihto-opiskelijamentaliteettia, jonka mukaan ulkomaan jakson aikana halutaan nähdä ja kokea mahdollisimman paljon. Toisaalta vapaa-ajan suurempi osuus mahdollistaa matkailun ehkä kotimaan arkeen verrattuna paremmin. Yksi matkusteluun kannustava tekijä lienee myös se maantieteellinen tosiseikka, että Etelä- ja Keski-Euroopassa (missä suurin osa opiskelijoista vaihtokautaan viettää) välimatkat ovat lyhyempiä ja matkustaminen maasta toiseen helpompaa ja halvempaa kuin matkustaminen Suomesta asti. Tämä houkuttelee monia opiskelijoita hyödyntämään ainutlaatuiset matkustusmahdollisuudet.

Matkustelulta haettiin ennen kaikkea uusia kokemuksia, uusien paikkojen ja asioiden näkemistä sekä uusien ihmisten kohtaamista. Opiskelijat halusivat laajentaa katsettaan oman kotikaupungin tai yliopistoympäristön ulkopuolelle, ja matkailu tarjosi myös mahdollisuuden toteuttaa haaveita. Useissa haastatteluissa toistuvatkkin sanat ”*olen aina halunnut käydä...*”.

Matkojen keskeistä antia olivat uudet kokemukset ja elämykset. Matkoilla tulivat tutuiksi muun muassa erilaiset nähtävyydet: historialliset paikat ja rakennukset sekä luonnon ihmeet. Lisäksi opiskelijoista oli antoisaa nähdä, kuinka ihmiset elävät arkea eri puolilla maailmaa. Sosiaalinen kanssakäyminen olikin keskeistä myös tällä vaihdon alueella, ja opiskelijat pitivät mielenkiintoisena uusien ihmisten tapaamista matkoillaan. Kontakteja luotiin muihin matkailijoihin tai paikallisiin ihmisiin, joista jälkimmäinen tosin edellytti maan kielen hallintaa. Joidenkin mielestä ihmisten kohtaaminen ja erilaisten ihmistarinoiden kuuleminen olivat jopa matkailun parasta antia.

”Kyllä, onhan se siis ihan yleistiedon kannaltakin jo opettavaista ja tietysti siinä tapaa sitten kaikenlaisia menijää, toisia matkalaisia ja sitten näitä paikallisia, kaikenlaisia ihmistarinoita.” (Haastattelu 8)

Tutkimuksessa paljastui vaihto-opiskelijajakson aikana toteutetun matkustelun ero turistimatkailuun. Kielitaito ja paikallisen kulttuurin tunteminen tekivät vaihto-opiskelijoiden matkailusta tavanomaiseen lomamatkailuun verrattuna antoisampaa. Tällaiset taidot auttoivat myös saamaan kontakteja paikallisiin ihmisiin, mikä vuorostaan laajensi matkailun antia.

”se [matka] oli semmonen hieno kokemus sinänsä kun mä olin siinä vaiheessa ollu jo kolme kuukautta siellä paikan päällä, tunsin sitä kulttuuria, osasin kieltä, niin sitten paljon enemmän kun joltain turistireisulta ois saanu.” (Haastattelu 12)

Muutamilla opiskelijoilla oli kohdemaassaan ennestään tuttuja, joiden luona he vierailivat. Tällä tavalla he pääsivät tutustumaan paikallisten asukkaiden elämäntapaan ja sitä kautta yhä syvemmälle kiinni maan kulttuuriin. Ystävät saattoivat myös toimia matkoppaina alueen nähtävyyksissä.

Matkailun pääasiallisena tarkoituksena oli saada hauskoja kokemuksia, mutta sen todettiin sisältävän samalla opettavaisia tai kasvattavia elementtejä. Tutkimusaineiston mukaan matkailu todellakin avartaa, ja se toimii kontekstina morenlaiselle oppimiselle. Opiskelijoiden mielestä matkailu osoitti esimerkiksi sen, että maailmalla selviytyy kyllä. Matkustamisen käytännön järjestelyjen hoitaminen sekä uusiin paikkoihin ja tilanteisiin joutuminen *opettivat selviytymään* ja antoivat sitä kautta itseluottamusta. Kielitaito oli yksi osatekijä maailmalla selviytymisessä, ja sitä tarvittiinkin esimerkiksi majoituspaikkoja varatessa. Matkustelun todettiin lisäksi laajentavan henkisiä arvoja, esimerkiksi avartavan maailmankuvaa sekä muokkaavan asenteita. Esimerkiksi köyhyyden kohtaaminen oli joillekin opiskelijoille kasvattava kokemus.

Yleistiedon karttuminen oli monille yksi matkailun tuottama hyöty. Matkoilla oppi luonnollisesti maantieteestä, mutta myös maiden historiaan tutustuminen tuli esille monissa vastauksissa. Kouriintuntuvia kokemuksia historiasta ja nykypäivästä saatiin esimerkiksi Itä-Euroopassa, missä lähihistorian jäljet ovat paikoin vielä selvästi nähtävissä. Lisäksi matkailtaessa *tutustuttiin vieraisiin kulttuureihin* ja perinteisiin, esimerkiksi paikallisiin tapoihin tai ruokakulttuuriin. Eri kansojen ihmisissä ja heidän toimintatavoissaan näkyneet erot opettivat ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta erilaisia elämäntapoja ja kulttuureja kohtaan. Erilaisuuden kokeminen ja sen ymmärtäminen olivatkin keskeisiä matkustelun tuottamia oppimiskokemuksia.

”No kyllä minusta kun matkustelee niin siinä tulee pakostakin tehtyä semmosta vertailua että mihin on tottunu täällä ja sit et asiat voi nähdä myös toisella lailla, ja sellaset asiat mitä on ehkä aatellu että on kauniita tai on hienoja, niin sit voi niinku nähdä että on olemassa myös toisenlaisia asioita, joita voi pitää myös yhtä kauniina omalla tavallaan.” (Haastattelu 1)

Matkusteluun yliopisto-opiskelijoiden oppimisympäristönä on kiinnitetty melko vähän huomiota. Se jää esimerkiksi Kuhin (1995, 141) ja Aittolan (1998c, 206) tutkimuksissa

melko pieneen asemaan. Matkustelu ei kotimaassa ehkä olekaan ensiarvoisen tärkeä toimintaympäristö, eikä matkustelun välttämättä katsota lainkaan kuuluvan yliopistoelämään (ks. Hassinen 1998, 46). Vaihto-opiskelua tarkasteltaessa matkustamisen osuus kuitenkin korostuu kahdesta syystä. Ensinnäkin koko vaihtokausi voidaan nähdä yhtenä suurena matkana, ja toisekseen vaihtokauden aikana tehdään usein lukuisia pienempiä matkoja vaihtokohteesta käsin.

Tämän tutkimuksen perusteella matkailu näyttäytyy vaihto-opiskelijoille tärkeänä toimintaympäristönä ja sitä kautta myös informaalina oppimisympäristönä. Matkustamisella näyttää tosin olevan oppimisen kannalta vähemmän merkitystä kuin esimerkiksi sosiaalisilla suhteilla. Haastattelemani opiskelijat itse eivät aina hahmottaneet matkustamista oppimiskokemuksena. Matkustelu nähtiin usein pelkkänä hauskanpitoa, eikä sitä aina yhdistetty oppimiseen. Seitterin (2000, 87) mukaan nämä kaksi asiaa eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. Matkustaessaan voi oppia uusia asioita, vaikka sitä ei itse aina huomaisikaan.

6.5 Vaihto-opiskelijatyypit

Vaihtokokemusten perusteella opiskelijoista muodostettiin kaksi tyyppiä. Tyypittely perustui haastatteluihin. Aineiston homogeenisyyden vuoksi tyypit päätettiin rakentaa ideaalityypikuvauksina, jotka kuvaavat aineiston ääripäitä. Kaikki tapaukset sijoittuvat näiden ääripäiden väliselle alueelle, toiset lähemmäksi, toiset kauemmaksi tyyppien kuvauksista. Taulukko 1 tiivistää opiskelijatyypien olennaisimmat erot.

TAULUKKO 1. Vaihto-opiskelijatyypien pääpiirteet

TYYPPI A: ”VIERAILIJA”	TYYPPI B: ”SULAUTUJA”
- ystäväpiiri koostuu lähinnä muista vaihto-opiskelijoista	- ystäväpiirissä paljon paikallisia ihmisiä
- oppii jonkin verran tai ei lainkaan maan kieltä, kommunikoi pääasiassa englanniksi	- oppii paikallisen kielen hyvin
- elää erillään yhteiskunnasta	- integroituu yhteiskuntaan melko hyvin
- opinnot vaihtokohteessa sivuseikka	- vaihtokohteessa suoritetuilla opinnoilla tärkeä merkitys

Tyyppi A: Vierailija

Vierailijatyypin viettää suuren osan ajastaan muiden vaihto-opiskelijoiden kanssa ja tuntee paikallisia ihmisiä korkeintaan pinnallisesti. Tiivis vaihto-opiskelijayhteisö muodostaa tämän tyyppin sosiaalisen ympäristön. Vaihto-opiskelijaympyröissä liikkuvana ja usein ulkomaalaisten kansoittamassa asuntolassa asuvana vierailijatyypin ei juurikaan tarvitse käyttää kohdemaan paikallista kieltä, sillä kommunikointikieli ystävien kanssa on englanti. Hän suorittaa myös opinnot englannin kielellä. Näin ollen paikallisen kielen oppiminen jää vajavaiseksi, mikä saattaa synnyttää kielimuurin hänen ja paikallisten ihmisten välille. Suurissa vaihto-opiskelijaryhmissä liikkuminen ja paikallisen kielen heikko taito saavat vierailijatyypin ajoittain tuntemaan itsensä yhteiskuntaan kuulumattomaksi, mitä hän ei kuitenkaan välttämättä koe kovin häiritsevänä. Vierailijatyypin ei aseta ulkomailla suoritetuille opinnoille kovin suurta painoarvoa. Hän valitsee kurseja oman mielenkiintonsa mukaan, eikä sillä ole merkitystä, liittyvätkö ulkomailla suoritettut opinnot omaan alaan. Vierailijatyypin keskittyy ottamaan kaiken irti vaihto-opiskelijaelämän suomasta vapaudesta.

”...tietysti jos mä oisin sitä kieltä osannu, niin en mä tiä oisinko mä silitäkään sitten niin hirveen paljon niitten paikallisten ihmisten kanssa olu, kun se on kumminkin hirveen tiivis se vaihtariporukka meillä ainakin kun asuttiin siellä asuntolassa. Ja oli mahdollista tosiaan englanniks opiskella ja kaikkee niin.” (Haastattelu 13)

”Et sinänsä niinku semmonen opintojen kannalta kehittyminen ei ollu mulle hirveen tärkeitäkään.” (Haastattelu 2)

Tyyppi B: Sulautuja

Sulautujatyypin hakeutuu aktiivisesti tekemisiin paikallisten ihmisten kanssa ja kokoaa itselleen kohdemaan asukkaista koostuvan ystäväverkoston. Hän haluaa erottautua vaihto-opiskelijoista, saattaa jopa kartella näitä ja viettää huomattavan osan ajastaan paikallisten ystäviensä kanssa. Ajanvietto paikallisten asukkaiden kanssa edistää kielitaitoa, ja vaihtokauden päätteeksi sulautujatyypin puhuukin sujuvasti maan kieltä. Paikallisen kielen hallinta ja kontaktit kohdemaan asukkaisiin vaikuttavat siihen, että hän kokee integroituneensa yhteiskuntaan melko hyvin. Sulautujatyypin suorittaa ulkomaiset opinnot maan kielellä, ja opiskelut ovat hänelle muutenkin olennainen osa vaihtokautta. Ulkomailla suoritettut opinnot nivoutuvat luontevasti kotimaassa suoritettavaan tutkin-

toon. Sulautujatyypin arki muistuttaa tavallista opiskelijaelämää kouluvelvollisuuksi-
neen, eikä hän välttämättä ole edes kiinnostunut viettämään ”perinteistä” vaihto-
opiskelijaelämää.

”Mä oikeestaan silleen päätinkin, että mä ihan kielen kannalta mä en halua, kun mä en asunu ollenkaan siellä (...) asuntolassa, jossa kaikki ulkomaalaiset oli. Mä en sinne halunnu, koska siellä vaan englantia puhuttiin. (...) Ja sitten tutustuin ihan kavereihin, mitä oli samoilla luennoilla. Heidän kanssa sitten vapaa-aikaa vietettiin.” (Haastattelu 10)

”Mä siis tosissaan siellä opiskelin, että monet Erasmus-tyypit lähti tyyliin vaan ryyppäämään sinne...” (Haastattelu 7)

Tyypikuvaukset osoittavat sen, kuinka kaveripiiri, kielitaito ja yhteiskuntaan integroituminen olivat vaihtokaudella yhteydessä toisiinsa. Valmiiksi hyvä kielitaito saattoi auttaa paikallisen ystäväpiirin muodostamisessa, ja joissakin maissa kielen hallinta oli suorastaan edellytys paikallisten kontaktien luomiseen, sillä kaikkialla nuoretkaan eivät välttämättä puhu englantia kovin hyvin. Toisaalta kanssakäyminen syntyperäisten kielipuhujien kanssa edisti sujuvan kielitaidon saavuttamista. Kielitaidon kehittyminen on luonnollisesti suhteessa siihen, kuinka paljon kyseistä kieltä käyttää. Vaihto-opiskelijapiireissä liikkuneet opiskelijat saattoivat käyttää pääasiallisena kommunikointikielenä englantia, jolloin paikallisen kielen hallinta jäi vajaaksi. Toisaalta myös vaihto-opiskelijat saattoivat puhua keskenään kohdemaan kieltä, jos osasivat sitä riittävän hyvin.

On syytä huomata, että edellä esitetyt tyypikuvaukset ovat ääriesimerkkejä, eivätkä ne sellaisenaan kuvaa todellisia tapauksia. Esimerkiksi kielitaidon ja ystäväpiirin yhteys ei kaikissa tapauksissa ollut näin yksiselitteinen. Englanninkielisissä maissa vaihtokautensa viettäneet oppivat toki maan kieltä, vaikka olisivatkin liikkuneet suurimmaksi osaksi vaihto-opiskelijapiireissä. Myös kieltä pääaineenaan opiskelevilla oli jo vaihdon alkaessa niin hyvä kielitaito, ettei sen kehittyminen välttämättä riippunut paikallisten kontaktien määrästä.

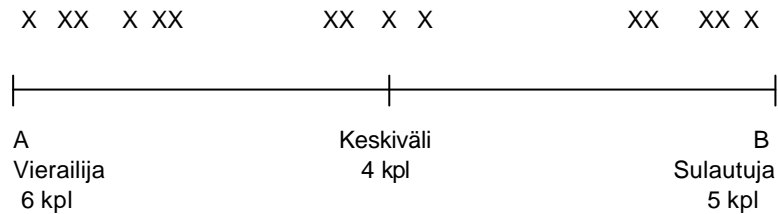
Lähes kaikki vaihto-opiskelijat tunsivat itsensä enemmän tai vähemmän ulkopuolisiksi vaihtomaassaan, ja täydellinen yhteiskuntaan sulautuminen vaatisikin epäilemättä vaihtokautta pidemmän ajan. Haastateltavien mukaan paikallisen kielen hallinta kuitenkin edistää integroitumisen tunnetta ja kulttuuriin sisälle pääsemistä.

”Ja samalla aina kun huomas, että nyt mä pystyin sanomaan jotain ranskaks ja tuottamaan ja muut ihmiset ymmärsi mitä mä sanoin, niin silloin tuli just enemmän semmonen tunne, et tavallaan kuuluu myös sinne maahan ja niinku pystyis kenties jossain vaiheessa paremminkin olemaan osa sitä yhteisöä, eikä pelkästään sitä vaihtariyhteisöä. Sillon tuntu aina just siltä että viihtyy ja sillä lailla.” (Haastattelu 1)

Tyyppien kolme ensimmäistä ominaisuutta eli kielitaito, ystäväpiiri ja yhteiskuntaan integroituminen liittyvät siis yhteen, ja näistä juontuvatkin tyypeille annetut nimet. Tyyppi A nähdään eräänlaisena ”vierailijana”, joka viettää antoisan vaihtokauden tuntematta kuitenkaan tarvetta sulautua yhteiskuntaan kovin perinpohjaisesti. Tyyppi B puolestaan haluaa tutustua mahdollisimman syvällisesti maan kieleen, kulttuuriin ja ihmisiin, mistä tulee nimi ”sulautuja”. Tyyppien neljäs piirre, suhtautuminen opintoihin, on ristiriitaisempi, eikä se aina ole suoraviivaisessa yhteydessä kolmeen edelliseen ominaisuuteen. Useimmissa tapauksissa paikallisen kielen hallitseva ja yhteiskuntaan sulautuva opiskelija myös painotti opintojen merkitystä vaihtokaudellaan, mutta näin ei ollut kaikissa tapauksissa. Eräsikin hyvin voimakkaasti kohdemaahan integroitunut, paikallisten ihmisten seurassa aikaansa viettänyt ja sujuvan kielitaidon saavuttanut opiskelija suoritti ulkomailla ainoastaan sellaisia opintoja, joilla ei ollut mitään tekemistä hänen Suomessa suorittamansa tutkinnon kanssa. Juuri tämä opiskeluun liittyvä piirre aiheutti-kin kaikkein eniten poikkeavuuksia tyyppien sisällä.

Kuten jo aiemmin todettiin, tyyppikuvaukset ovat kärjistettyjä, ja niiden tarkoitus on pikemminkin kuvata aineiston ääripäitä kuin todellisia tapauksia. Todellisuudessa myös niin sanotuista ”vierailijoista” lähes kaikki oppivat kieltä ainakin jonkin verran, ja myös ”sulautujat” saattoivat suhtautua opiskeluun ulkomailla keskimäärin löysemmin kuin Suomessa. Tyypit kertovatkin enemmän niistä ominaisuuksista, joiden sisällä hajontaa tapahtuu, kuin yksittäisistä opiskelijoista. Kumpikaan tyyppi ei myöskään ole parempi kuin toinen, ainakaan tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tyypittelyllä kuvataan lähinnä vaihto-opiskelijoiden asenteiden ja olosuhteiden eroja.

Koska tyypit ovat ideaaleja tyypejä, ei haastatteluista välttämättä löytynyt niille autenttisia vastineita. Suurin osa haastatelluista opiskelijoista sijoittui jonnekin kahden tyyppin välimaastoon, eikä tarkkaa rajanvetoa ollut mahdollista eikä mielekäästäkään tehdä. Yleiskuvan luomiseksi on kuitenkin syytä tarkastella sitä, millaisia haastatellut opiskelijat olivat suhteessa kahteen ääripäähän.



KUVIO 2. Tyyppien jakauma haastatteluaineistossa

Haastateltavat sijoittuivat melko tasaisesti kahden tyyppin välille, joskin painotus oli hieman enemmän vierailijatyypin puolella. Kaikkiaan viidestätoista haastatellusta kuusi muistutti enemmän vierailijatyypin (tyyppi A) ja viisi haastattelua sijoittui lähemmäs sulautujatyypin (tyyppi B). Neljän opiskelijan kokemukset asettuvat tyyppien väli- maastoon, ja niitä oli mahdotonta luokitella selvästi kumpaankaan ryhmään kuuluvaksi. Ne sijoittuvat kuitenkin ehkä hiukan lähemmäs vierailijatyypin kuin sulautujatyypin. Kaikilta ominaisuuksiltaan tyyppikuvauksia vastaavia tapauksia oli vain yksi kumpaa- kin. Muiden haastattelujen luokittaminen oli enemmän tai vähemmän tulkintakysymys. Kuvio 2 kuvaa näkemystäni opiskelijoiden sijoittumisesta ääripäätyyppien väliselle jat- kumolle.

7 VAIHTO-OPISKELUN TUOTTAMA OPPIMINEN

Tulososion toisessa pääluvussa perehdytään yksityiskohtaisemmin vaihdosta saatuihin hyötyihin ja oppimiskokemuksiin. Oppimista tarkastellaan viiden teeman kautta, jotka ovat kielitaito, kulttuuriset valmiudet, akateemiset valmiudet, henkilökohtainen kehitys ja työelämävalmiudet. Luvussa pohditaan, millaisia sisältöjä nämä teemat saivat tutkittavien vaihto-opiskelukokemuksissa, ja olivatko jotkut niistä opiskelijoille merkittävämmässä asemassa kuin toiset. Kaikkia teemoja pyritään lisäksi tarkastelemaan formaalin ja informaalisen oppimisen käsitteiden suhteen. Tarkoituksena on hahmottaa, millaisissa tilanteissa opiskelijavaihdon aikaista oppimista tapahtuu.

7.1 Kielitaito

Vaihto-opiskelujakson aikaisesta oppimisesta puhuttaessa ensimmäisenä mieleen tulee useimmiten kielitaidon karttuminen, ja se onkin ehkä konkreettisin vaihto-opiskelusta saatava hyöty. Kommunikointi ulkomailla edellyttää suomalaisilta yleensä vieraan kielen käyttöä, ja on luonnollista, että kehitystäkin näin ollen tapahtuu. Kielitaidon kehittyminen vaihtojakson aikana ilmeni selvästi molemmissa aineistoissa. Kirjoitelmien kirjoittajista lähes kaikki (19/21) kertoivat kielitaitonsa kohentuneen. Viidestätoista haastatellusta neljätoista oli sitä mieltä, että heidän kielitaitonsa oli parantunut selvästi, ja vain yksi opiskelija arvioi kielitaitonsa kehityksen vähäiseksi. Saamani tulokset ovat hyvin samanlaisia aiemman vaihto-opiskelua koskevan tutkimuksen kanssa. Kielitaidon kehittyminen on yksi tärkeimmistä vaihto-opiskelun tuottamista hyödyistä, ja se koskettaa lähes kaikkia vaihto-opiskelijoita (mm. Karjalainen ym. 1998, 9; Uljas 1995, 34; Honkanen & Huuska 1994, 46).

Tutkimukseni mukaan kielitaito kehittyi ulkomailla oleskelun aikana melko monipuolisesti, mutta toiset kielen osa-alueet vahvistuivat enemmän kuin toiset. Haastatteluaineiston analyysissä selvisi, että vaihtokauden aikana kehittyivät erityisesti *suulliset taidot*. Kielitaidon kehittymisen sisällöistä kysyttäessä puheen tuottaminen mainittiin useimmin, mutta myös puheen ymmärtäminen kehittyi monen mielestä runsaasti. Lisäksi sanavaraston laajeneminen koettiin tärkeäksi kielellisen kehittymisen osa-alueeksi. Kielellisen osaamisen lisäksi *rohkeus käyttää vierasta kieltä* oli lisääntynyt ja ujous kielenkäyttötilanteissa karissut vaihdon ansiosta. Tämä mainittiin erityisesti kirjoitelmissa, mutta se tuli esille myös joissakin haastatteluissa. Lisäksi kaksi haastateltavaa kertoi kielenopiskelutaitojensa parantuneen niin, että uusien kielten opiskelu on vaihdon jälkeen ollut helpompaa. Tulokset vastaavat aiempia aiheesta tehtyä tutkimustuloksia. Laajassa Erasmus-opiskelijoita tutkineessa selvityksessä (European Commission 1997, 126–127) todettiin vieraan kielen puhumisen ja kuuntelemisen kehittyneen vaihtokauden aikana lukemista ja kirjoittamista enemmän. Myös Honkosen (1999, 38–39) pro gradu -tutkielman mukaan etenkin suullisen kielitaidon koheneminen sekä kielenkäytön kynnyksen laskeminen olivat vaihto-opiskelun parasta antia.

Vieras kieli tuotti monelle hankaluuksia vaihtokauden alussa. Oma kielitaito saattoi käytännössä osoittautua oletettua heikommaksi, ja muutamat opiskelijat korostivatkin, että kieltä olisi kannattanut opiskella enemmän jo ennen vaihtoon lähtöä. Alun vaikeudet kuitenkin yleensä voitettiin, ja kielen oppiminen tuotti onnistumisen elämyksiä niin opintojen parissa kuin vapaa-ajallakin. Vieraalla kielellä suoritettut tentit ja muut opintokokonaisuudet toivat uskoa omaan kielitaitoon, ja onnistumisen iloa tuotti myös se, kun onnistui ilmaisemaan itseään vieraalla kielellä esimerkiksi arkipäiväisen asioinnin tai keskustelujen lomassa.

”No niin, olihan se tietenkin sit kun ekan kerran onnistu jossain ravintolassa tilaamaan, niin kyllä sen nyt muisti sitten.” (Haastattelu 4)

”...sitä jotenkin tajus jossain vaiheessa yhtäkkiä, että herranjesta että mä oikeesti istun englanninkielisellä luennolla, mä oikeesti oon täällä ihan niinku mukana tässä, ja mä niinku ymmärränkin jotain, ja et mä ihan hyvin voisin vastatakin tohon kysymykseen...” (Haastattelu 15)

Vaikka kielitaidon kehittymistä kuvailtiin useimmiten myönteisesti, ei pettymyksiltäkään täysin vältytty. Kuten aiemmin todettiin, on kielitaidon kehittäminen monille opiskelijoille yksi tärkeimmistä motiiveista lähteä vaihtoon, ja siihen kohdistui myös odotuksia. Joillekin olikin pettymys, että kielitaito ei kohentunutkaan niin paljon tai niin nopeasti

kuin he olivat odottaneet. Toisaalta muutamat opiskelijat kertoivat huomanneensa kielitaidon kehittymisen vasta Suomeen paluun jälkeen.

”Pahin pettymys oli ehkä se, että kieleni ei kuitenkaan ehkä noussut sille tasolle loppuun mennessä, minne olin ajatellut sen nousevan, vaikka se onkin nyt hyvä muttei kuitenkaan missään nimessä englantini tasolla. Toisaalta huolimatta kielellisten tavoitteiden täyttämättä jäämisestä nostaisin myös kielen paranemisen yhdeksi parhaimmista asioista, josta on varmasti hyötyä myös jatkossa.” (Kirjoitelma 13)

Kielen oppiminen kohdistui luonnollisesti useimmiten kohdemaan kieleen, mutta näin ei suinkaan aina ollut. Joissakin tapauksissa opiskelija ei välttämättä edes pyrkinyt oppimaan maan kieltä, vaan kommunikoi lähes ainoastaan englanniksi. Useimmat opiskelijat olivat kuitenkin motivoituneita oppimaan maan kieltä. Paikallisen kielen lisäksi monet opiskelijat käyttivät englantia esimerkiksi vaihto-opiskelijapiireissä, jolloin myös heidän englannin kielen taitonsa harjaantui. Muutamat opiskelijat kertoivat lisäksi oppineensa vähän muistakin kielistä. Opiskelijavaihto voikin kartuttaa kielitaitoa useamman kuin yhden kielen suhteen. Englanninkielisissä maissa vaihtokautensa viettäneet puhuivat tavallisesti pelkkää englantia niin vaihto-opiskelijoiden kuin muidenkin ihmisten kanssa.

Tutkimukseni osoitti, että vieraan kielen oppiminen autenttisessa ympäristössä on kokonaisvaltainen kokemus. Opiskelijavaihto tarjosi mahdollisuuksia monipuoliseen kielen oppimiseen, ja kieltä opittiin vaihtokauden aikana monenlaisissa eri tilanteissa. Suurin osa haastatelluista osallistui vaihtokautensa aikana kielikursseille, mutta eivät kuitenkaan kaikki. Kielikurssien todettiin tukevan oppimista ja olevan siinänsä hyödyllisiä. Suurin hyöty kielitaidon kehitykselle nähtiin kuitenkin olevan luokahuoneen ulkopuolisista arkipäiväisistä tilanteista. Erityisesti sosiaaliset tilanteet koettiin oppimisen kannalta hyödyllisiksi. Uusiin ihmisiin tutustuminen, ystävien kanssa jutteleminen ja muu kanssakäyminen ihmisten kanssa olivat kaikkein parhaita tapoja oppia kieltä. Myös arkiset asiointitilanteet esimerkiksi kaupassa, virastoissa ja matkusteltaessa nähtiin opettavaisina. Muutamat opiskelijat kertoivat oppineensa kieltä televisiota katsomalla ja sanomalehtiä lukemalla, minkä lisäksi kieltä saattoi oppia luennoilla ja koulutehtävien parissa. Kielenoppimista todettiin tapahtuvan oikeastaan koko ajan ja kaikissa arkipäivän tilanteissa, eikä oppiminen aina ollut tietoistakaan.

”Kielitaidon kehittymistä saattoi tapahtua aivan kadulla kävellessä. Kylttien lukeminen ja kaupassa ruokatarvikkeiden tekstien tutkiminen olivat hyviä oppimistilanteita. Totta oli se, että kielenoppiminen ei suinkaan loppunut siihen, kun lähdin iltapäivällä yliopistolta, vaan sitä tapahtui koko ajan. Ravintolassa ruokalistan lukeminenkin oli oppimistilanne. Teatterissa ja elokuvissa käynti oli myös hyvää harjoitusta. Linja-autossa takana istuvien mummojen puheen kuunteleminenkin oli hyvää kuullunymmärtämisharjoitusta. Oppimista tapahtui kuin itsestään, tiedostamatta.” (Kirjoitelma 7)

Edellä todettiin muissa kuin englanninkielisissä maissa oleskelleiden opiskelijoiden oppineen vaihtokautensa aikana useampia kieliä. Kohdemaan kieli oli yleensä se kieli, jota vaihtokaudella pääasiallisesti haluttiin oppia. Tätä kieltä opiskeltiin usein sekä kielikursseilla että niiden ulkopuolella. Englannin kieli sen sijaan harjaantui näillä opiskelijoilla ikään kuin vaihdon sivutuotteena. Sitä ei tavallisesti opiskeltu kursseilla, vaan se kehittyi informaaleissa tilanteissa, yleensä muiden vaihto-opiskelijoiden kanssa puhuesssa. Erikoista oli se, että muutama opiskelija koki englannin kielen taidon paitsi paranevan, toisaalta myös heikkenevän vaihtokauden aikana. Tähän syynä oli se, että joidenkin vaihto-opiskelijoiden englannin kielen taito oli niin heikko, että heidän kanssaan kommunikointi edellytti alkeellista tai jopa virheellistä kielen käyttöä.

”No mulla kyllä oli ihan silleen hyvä [englannin kielen taito] että, kyllä se ehkä varmaan on parantunut, mut mulle tuli itelle ainakin jossain vaiheessa semmonen olo, että se on niinku huonontunut, että koska siellä useilla ihmisillä oli niinku tosi huono englannin kielen taito, ja et ei niitten kans voinu puhuu niinku semmosta, niinku tavallaan silleen kielio pillisesti oikeeta englantia, et piti niinku puhua semmosta tosi help-poo ja yksinkertasta, et vähä niinku väärinkin silleen tahalleen, niin sit se, rupes sitten puhumaan jotenkin sillä tavalla. Niin tuntu ettei se silleen hirveesti kehittyny, mut kyllä se varmasti on kehittynyt, että englanninkielisiä tekstejä ainakin on niinku paljon helpompi nyt lukea (...), ei tunnu silleen mahottomalta.” (Haastattelu 13)

Tarkasteltaessa vaihdon aikaista kielen oppimista kokonaisuutena voidaan todeta, että informaaliset oppimistilanteet tulivat aineistossa voimakkaasti esille. Myös Jäntin (1998, 61) mukaan suurin tekijä kielitaidon ja juuri puhekielen paranemisessa oli ihmisiin tutustuminen sekä kohdemaan kielen jatkuva käyttö arkipäivän tilanteissa. Formaalien oppimistilanteiden merkitystä ei kuitenkaan kannata väheksyä, sillä niissä opittiin muun muassa kielioppia, jonka painotus jäi informaaleissa tilanteissa vähemmälle. Pelkät kielikurssit eivät kuitenkaan taanneet kielellistä kehitystä, vaan sujuvan kielitaidon saavuttaminen edellytti kielen käyttöä myös oppituntien ulkopuolella. Kielen oppimisessa

formaalit ja informaalit oppimistilanteet siis tukivat toisiaan, mutta vaihto-opiskeluympäristössä korostui erityisesti informaalinen oppimisen asema. Toisaalta selviä rajoja formaalin ja informaalisen oppimisen välille ei aina voida edes vetää, ja Garrickin (1998, 12) mukaan informaalista oppimista voikin tapahtua myös formaaleissa tilanteissa. Omassa tutkimuksessani ilmeni esimerkiksi, että vaihto-opiskelijat oppivat vierasta kieltä ikään kuin sivutuotteena muun oppiaineen luennolla.

Kielitaidon kartuttaminen oli yksi suurimmista vaihtoon lähdön motiiveista. Myös vaihtokokemusta jälkeensä arvioitaessa kielitaidon karttumista pidettiin tärkeänä vaihtokauden tuloksena, mutta sen rinnalle ja jopa ohi nousivat kulttuuriset valmiudet ja henkilökohtainen kehitys, joita tarkastellaan myöhemmin. Ulkomailla oleskelmistä pidettiin joka tapauksessa kielen oppimisen kannalta tärkeänä. Erityisesti kirjoitelmissa korostui se, että oppiminen on huomattavasti tehokkaampaa kohdekielen omassa ympäristössä.

”Mielestäni kieltä voi oppia vain paikalla olemalla ja itse asioita kokeilemalla.” (Kirjoitelma 1)

”Mielestäni kieltä opiskellessa on todella tarpeellista oleskella kohdekielen ympäristössä. Tuntuu, että opin syksyn aikana saman verran, mitä olen oppinut täällä kokonaisen vuoden aikana.” (Kirjoitelma 3)

Vaihdon kohdemaata näytti vaikuttavan jossain määrin siihen, kuinka tärkeänä opiskelija piti paikallisen kielen oppimista. Joissakin maissa (esimerkiksi Alankomaat) ei ollut välttämätöntä oppia maan kieltä, sillä englannilla selvisi arkipäivän tilanteissa ja opetustakin oli tarjolla englanniksi. Toisissa maissa (esimerkiksi Espanja) oli paljon oleellisempaa osata paikallista kieltä, sillä sitä vaadittiin niin opintojen suorittamiseen kuin arkipäivässä selviytymiseenkin.

Paitsi että paikallisen kielen hallinnasta oli hyötyä käytännön asioiden hoitamisessa, sen avulla myös tutustui ihmisiin ja kulttuuriin sekä pääsi kaikin puolin enemmän osaksi yhteiskuntaa. Haastattelujen perusteella näyttääkin siltä, että vaihto-opiskelijan kielitaidon taso on yhteydessä siihen kuinka paljon hän tunsi integroituvansa paikalliseen kulttuuriin. Tämä on luonnollista, sillä kielitaito avaa mahdollisuuksia kaikilla elämän alueilla, ja tätä kautta kielitaidon merkitys on tärkeä muutenkin kuin pelkästään itseisarvona.

”-Mikä merkitys sun mielestä sillä kielitaidolla ja sen kehittyemisellä on siellä vaihdossa?

- No niin se siihen kulttuuriin sisälle pääseminen. Mulle ois jäänyt aika pintapuolinen käsitys siitä, jos mä en ois osannu kunnolla sitä kieltä. Mä en ois pystynyt puhumaan ihmisten kanssa, en ois pystynyt seuraamaan televisio-ohjelmia, lukemaan lehtiä ainakaan niin paljon mitä mä tein. Ja se tietenkin, se auttoi sitä arkielämässä pärjäämistä, ei tarvinnut jännittää yhtään, ei tarvinnut jättää tekemättä jotakin sen takia, että mä oisin pelännyt että mä en pärjää kielen kanssa, ainakaan loppuvaiheessa. Pysty elämään ihan niinku Suomessa, se toi semmosta vapautta siihen. Olihan se tietysti mukava sille, siitä sai enemmän irti, opiskelustakin ja ihmissuhteista, kun osas sitä kieltä kunnolla. Pysty puhumaan vähän syvällisemmin.” (Haastattelu 12)

7.2 Kulttuuriset valmiudet

Kulttuurisilla valmiuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia vieraassa kulttuurissa elämällä saavutettuja valmiuksia, joita ovat muun muassa maan- ja kulttuurintuntemuksen lisääntyminen sekä siitä seuraavat asenteiden ja ajattelutapojen muutokset. Tutkimukseni perusteella tällainen kehitys on vaihtojakson aikana merkittävässä asemassa. Kirjoitelma-aineistossa lähes kaikki (18/21) opiskelijat kertoivat erilaisten kulttuuristen valmiuksiensa kohentuneen, ja myös haastatteluissa kulttuuriset taidot tulivat voimakkaasti esille. Vieraassa kulttuurissa asumisen kehittävät vaikutukset on havaittu jo monissa aiemmissa tutkimuksissa; lisääntynyt kulttuurien tuntemus on kielitaidon ohella yksi tärkeimmistä vaihto-opiskelun tuloksista (mm. Karjalainen ym. 1998, 9; Honkanen & Huuska 1994, 46; Uljas 1995, 34; Honkonen 1999, 45).

Erialaisten kulttuurien kohtaaminen oli monille opiskelijoille yksi vaihtoajalta hyvin mieleen jäänyt asia. Useat opiskelijat korostivat, että kohdemaan lisäksi myös monet muut kulttuurit tulivat tutuiksi kansainvälisten ystävien ja tuttavien ansiosta. Kulttuureja hahmotettiin erityisesti niiden välisten erojen kautta, esimerkiksi vertaamalla suomalaista kulttuuria muiden maiden kulttuureihin. Eroavaisuuksien havaitseminen olikin keskeistä monissa vaihtokokemuksissa. Opiskelijat kertoivat oppineensa yhteiskuntien ja kulttuurien erilaisuudesta sekä ihmisten ja mentaliteettien eroista. Vaihtokauden aikana havaittiin muun muassa yhteiskuntien välisiä eroja erilaisten käytäntöjen ja sääntöjen kautta. Lisäksi tutuiksi tulivat eri maiden tavat ja perinteet. Vaihtokauden mittainen oleskelu maassa mahdollisti myös kulttuurien vertailun pintaa syvemmällä arvojen ja normien tasolla.

Eri kansallisuuksista ja mentaliteeteista opitut asiat korostuivat monissa haastatteluissa. Erilaiset aikakäsitykset ja kommunikaatiotavat olivat tyypillisimpiä esimerkkejä ihmisten välisissä eroissa. Monet opiskelijat kertoivat huomanneensa eri kansallisuuksien erilaisia luonteenpiirteitä, esimerkiksi eteläeurooppalaisten vilkkaus verrattuna pohjoiseurooppalaiseen rauhallisuuteen. Ihmisten ja heidän arkielämänsä todettiin kuitenkin olevan loppujen lopuksi melko samanlaisia joka puolella maailmaa. Aineistossa tulikin esille toisaalta ihmisten erilaisuus ja toisaalta heidän samankaltaisuutensa.

”...sitten niinku esimerkiksi italialaiset, espanjalaiset, ne on niinku hyvinkin erilaisia kuin suomalaiset sitten että me nyt saatetaan olla vähän rauhallisempia tai tälleen, mutta ne oli sitten, puhu käsillään ja hyvin nopeesti ja tällai et ne oli, se oli sitten vähän erilaista niitten kanssa kommunikoida yleensäkin, mutta tosi mukava tietysti oli erilaista porukkaa.” (Haastattelu 3)

Saamani tulokset noudattelevat pitkälti Erasmus-tutkimuksen (European Commission 1997) linjoja. Sen mukaan vaihto-opiskelijoiden kohdemaan tunteminen parantui monilla yhteiskunnallisilla alueilla, mutta erityisesti kulttuurisissa ja sosiaalisissa asioissa. Lisääntynyt tieto saattoi puolestaan vaikuttaa opiskelijan käsityksiin niin kohde- kuin kotimaastakin. (European Commission 1997, 129–130.) Vaihtokauden kulttuuriset vaikutukset heijastuvatkin myös kotimaahan, ja vieraassa kulttuurissa elämällä oppii asioita myös omasta kulttuurista. Noin puolet haastatelluista ja kolmasosa kirjoitelmien kirjoittajista kertoi vaihtokauden vaikuttaneen heidän käsitykseensä Suomesta. Kaikilla opiskelijoilla Suomi-kuva ei muuttunut, mutta monet katselivat kotimaata vaihdon jälkeen uusin silmin. Lähes kaikkien kohdalla muutos oli tapahtunut myönteiseen suuntaan: opiskelijat kertoivat alkaneensa arvostaa Suomea ja suomalaista yhteiskuntaa aiempaa enemmän. Myös Jäntin (1998, 64) tutkimuksessa lähes puolet opiskelijoista kertoi arvostavansa Suomea vaihtokauden jälkeen entistä enemmän.

Vaihtokausi herätti monet opiskelijat huomaamaan, että asiat Suomessa ovat hyvin. Kotimaata osattiin arvostaa erityisesti niiden asioiden suhteen, joissa oli havaittu puutteita vaihdon kohdemaassa. Tällaisia olivat varsinkin byrokratiaan ja asioiden toimivuuteen liittyvät seikat, joiden todettiin Suomessa olevan paremmin kuin muualla muussa maassa. Myös Suomen turvallisuus, siisteys, luonto ja asiakaspalvelun taso mainittiin kotimaassa myönteisinä asioina, joita osattiin muualla olon jälkeen arvostaa entistä enemmän.

”No Suomesta oppii varmaan kaikkein eniten kyllä reissussa. Jotenkin kun menee riittävän kauas, niin osaa ehkä nähdä asioita sit vähän lähelle. Kyllä siellä jotenkin ehkä enemmän vielä tuolla (...) oppi arvostamaan enemmän Suomea ja jollakin tavalla että siellon niinku, et jotenkin tajus että täällä tehdään hirveen monia asioita kyllä todella hyvin.” (Haastattelu 15)

Vaikka useimmilla kuva kotimaasta muuttuikin myönteiseen suuntaan, kävi parissa haastattelussa ilmi, että vaihtokokemus saattoi edistää myös oman kulttuurin kielteisten puolien havaitsemista. Esimerkiksi suomalaisten puhumattomuus tai liika alkoholin käyttö kiinnittivät huomiota kotimaahan paluun jälkeen.

Erilaisten kulttuurien kohtaaminen oli opiskelijoiden mukaan monella tavalla kehittävä, ja vieraassa maassa eläminen opetti monia asioita. Päälimmäisenä esiin tuli eri *kulttuurien kunnioittaminen* ja yleisemmällä tasolla *erilaisuuden arvostaminen*. Useat opiskelijat totesivat vaihtojakson vaikuttaneen käsityksiin, suhtautumiseen ja ajatusmalleihin. Erityisesti *suvaitsevaisuuden* ja *avarakatseisuuden* kerrottiin lisääntyneen, mutta vaihtokauden todettiin kehittäneen myös ennakkoluulottomuutta, avoimuutta ja joustavuutta. Asenteiden muuttumisen lisäksi ulkomailla asuessa opittiin tiedollisia aineksia, kuten historiaa sekä perinne- ja ruokakulttuuria. Tiedollinen aines auttoi omalta osaltaan ymmärtämään maan kulttuuria.

Samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa. Taajamon (1999) lisensiaatintyössään käyttämän kulttuurisen kehitystehtävän käsitteen näkökulmasta ulkomailla opiskelu edistää henkistä liikkuvuutta ja maailmankuvan avartumista. Se lisää myös globaalista tietoisuutta, suvaitsevaisuutta ja kulttuurienvälisiä kommunikointitaitoja. (Taajamo 1999, 83–84.) Jäntin (1998, 67) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että vaihto aika kehitti kykyä toimia vieraassa ympäristössä muun muassa kulttuurierojen ymmärtämisen, rohkeuden, avoimuuden, sopeutumiskyvyn ja avarakatseisuuden muodossa.

” No sitten oppi kaikkia muita kulttuureita kunnioittamaan aika paljon tavallaan ja ymmärtämään niitä. Itse oli tavallaan ulkomaalaisena toisessa maassa, niin pystyy täälläkin vähän paremmin suhtautumaan niihin ketkä tulee Suomeen sitten ulkomailta. Että ei se niin helpoo oo (...) ei pelkää enää muita kulttuureita.” (Haastattelu 14)

Kulttuuristen taitojen hahmottaminen oli vastaajille toisinaan vaikeaa, ja osoittautui myös hankalaksi tarkasti määritellä, millaisissa toimintaympäristöissä tällaista kehitystä tapahtui. Haastatteluiden perusteella vaikutti kuitenkin siltä, että kulttuuriset taidot ke-

hittyivät eniten sosiaalisissa tilanteissa. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat oppineensa kulttuurisia seikkoja ihmisten välisessä kanssakäymisessä, ja erityisesti ystävien kanssa keskustelut mainittiin useasti opettavaisena tilanteena.

”Vaihtarioporukassa oli hyvin erilaisia ihmisiä ja silloin myös oppii paljon. Esimerkiksi keskustelut intialaisen kämppikseni kanssa järjestetyistä avioliitoista oli varsin avartava. Kyllähän mekin voimme täällä niistä asioista puhua, mutta on se aivan eri asia, kun jollakin on kokemuksia asiasta lähipiiristä. Itse saa tietää asioita, joita ei muuten saisi. Yleensäkin vaihtarioporukan keskustelut olivat hyviä, kun ihmiset tulevat niin eri puolilta maailmaa, erilaisista kulttuureista ja lähtökohdista ja arvomaailmakin voi olla erilainen. Asioihin saa sellaista näkökulmaa, mitä ei muuten saisi.” (Kirjoitelma 19)

Vaikka vaihto-opiskelua ei tähän saakka ole varsinaisesti tutkittu oppimisympäristöjen näkökulmasta, aiempi tutkimus kuitenkin tukee saamiani tuloksia. Honkonen (1999; 52, 57) toteaa, että kulttuurista opitaan arkielämässä toimimalla, esimerkiksi sosiaalisten suhteitten kautta. Taajamon (1999, 46) mukaan kanssakäyminen eri kulttuureista olevien ihmisten kanssa on kulttuurisen avartumisen ja kansainvälisen kiinnostuksen lisääntymisen keskiössä.

Sosiaalisten kontaktien lisäksi myös matkat tarjosivat otollisuuden mahdollisuuden kulttuuristen valmiuksien kehittämiseen. Noin puolet haastatelluista kertoi esimerkkejä siitä, kuinka kulttuuriset taidot olivat karttuneet matkailun yhteydessä. Tämän lisäksi oppimista tapahtui monissa erilaisissa arkielämän ympäristöissä, esimerkiksi virastoissa ja kaupassa asioidessa tai kadulla kävellessä. Kulttuurista opittiin kaiken arkipäiväisen toiminnan kautta ja ylipäänsä vieraassa kulttuurissa elämällä. Informaalit oppimisympäristöt osoittautuivat siis hyvin keskeisiksi kulttuuristen valmiuksien saavuttamisessa. Ainoa esimerkki puhtaasti formaalista oppimistilanteesta oli yhden opiskelijan mainitsemat yhteiskunta- ja kulttuurikurssit yliopistolla.

Kulttuuristen taitojen kehittyminen ulkomailla asuessa on luonnollista ja jopa väistämätöntä, sillä ympäröivää kulttuuria ei pääse pakoon, vaan se ympäröi vaihto-opiskelijaa koko vaihtokauden ajan. Edes vaihto-opiskelijayhteisön suojiin jäämällä ei pysty täysin välttelemään paikallista kulttuuria ja elämäntapaa, vaan on pakotettu ainakin jossain määrin sopeutumaan siihen. Kulttuurisia valmiuksia oppiikin parhaiten juuri vieraassa kulttuurissa elämällä. Ulkomailla useita kuukausia viipyessään opiskelijat pääsivät näkemään kohdemaan arkielämää ja saivat näin mahdollisuuden tutustua kulttuuriin perusteellisemmin kuin esimerkiksi lomamatkalla.

Vaihto-opiskelijat arvostivat suuresti vaihtokauteen liittyvää kulttuurista antia, vaikka sen sisältöä ei aina osattu määritellä tarkasti. Kulttuuristen valmiuksien karttumista pidettiin lähinnä rikkautena itselle, mutta siitä saatettiin nähdä olevan hyötyä myös myöhemmin elämässä. Monikulttuurisuuden, avarakatseisuuden ja oman näkökulman laajenemisen katsottiin jatkossa helpottavan toisesta kulttuurista tulevien ihmisten kohtaamista. Vaihtokauden jälkeen opiskelijat kokivat olevansa valmiimpia lähtemään uudestaan ulkomaille, mutta Suomen kansainvälistyessä kulttuurisista taidoista nähtiin olevan hyötyä kotimaassakin. Kulttuurien kohtaamisten ajateltiin jopa voivan edistää maailmanrauhaa tulevaisuudessa.

”Ite pidin sitä [kulttuurista osaamista] tosi tärkeenä ja ehkä syy siihen on se, että se lisää ymmärtämistä ja semmosta, no ymmärtämistä ja arvostusta kansojen välillä, ja toivottavasti edistää rauhaa tulevaisuudessa. Jos nyt vois luulla että on paljon tekemisissä toisten kanssa niin siten yhteistyö paranee tulevaisuudessa, kun meidän ikäpolvi on vastuussa asioista. Ja tietenkin se itselle, että avartuu vähän se, ymmärtää että elämää on muuallakin kuin Suomessa ja millasta se on. Kaikkein valaisevinta oli tosiaan huomata se, että nuoret on samanlaisia joka paikassa.” (Haastattelu 12)

7.3 Henkilökohtainen kehitys

Opiskelijavaihdon annin on aiemmissa tutkimuksissa (mm. Garam 2000a) osoitettu olevan paitsi kulttuurista, myös henkilökohtaista. Oma tutkimukseni vahvistaa noita tuloksia. Henkilökohtainen kehitys olikin tutkimukseni mukaan kielitaidon ja kulttuuristen taitojen ohella tärkeimpiä alueita, joilla kehitystä tapahtui vaihtokauden aikana. Henkilökohtaisen kehityksen kategoriaan luokitellaan tässä tutkimuksessa kaikki omaan persoonaan liittyvät muutokset sekä yleinen ihmisenä kasvaminen. Jotkut seikat kuten arvomaailman muutokset ja näkökulman avartuminen menevät hyvin lähelle kulttuurisia valmiuksia, eikä kulttuurisia ja henkilökohtaisia valmiuksia olekaan aina mahdollista yksiselitteisesti erotella. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on pidetty sitä, että kulttuuriksi taidoiksi luokitellaan sellainen oppiminen, joka liittyy vieraisiin maihin ja kulttuureihin, kun taas henkilökohtaiseen kehitykseen ei suoranaisesti liity kulttuurista näkökulmaa.

Henkilökohtaista kehitystä ei kaikissa aikaisemmissa tutkimuksissa ole käsitelty erillisenä aiheena. Joissakin tutkimuksissa henkilökohtaista kasvua on tarkasteltu kulttuuristen tai työelämävalmiuksien yhteydessä, toisinaan sitä taas on pidetty

yläkäsitteenä, jonka alle on niputettu muun muassa kielitaito ja kulttuuriset valmiudet. Henkilökohtainen kehitys on joka tapauksessa kulttuuristen ja kielellisten valmiuksien ohella vaihto-opiskelun tärkeimpiä hyötyjä (Karjalainen ym. 1998, 9).

Niin kirjoitelmissa kuin haastatteluissakin kävi ilmi, että vaihtokausi oli henkilökohtaisen kasvun suhteen tärkeää aikaa. Kirjoitelmista suurimmassa osassa (16/21) käsiteltiin henkilökohtaisella tasolla tapahtuneita muutoksia, ja ne tulivat selvästi esiin myös haastatteluaineistossa. Yksi kaikkein useimmin mainituista seikoista oli ulkomailla *selviytyminen* ja sen kautta *itsenäistyminen* ja *itseluottamuksen kasvu*. Tässä yhteydessä mainittiin usein kohdemaan byrokratia, jonka monimutkaisuudesta kerrottiin varsin monissa vastauksissa. Etenkin nuoremmille opiskelijoille vaihtokausi saattoi olla ensimmäinen kerta, kun he joutuivat itse vastaamaan kaikista ulkomaille lähtemiseen ja siellä elämiseen liittyvistä käytännön järjestelyistä, mutta myös vanhemmille opiskelijoille itsestään huolehtiminen ulkomailla oli opettavaista. Asioiden itsenäinen hoitaminen ja vastuun ottaminen itsestä edisti kasvua itsenäiseksi aikuiseksi. Uusista ja hankalastakin tilanteista selviäminen vieraalla kielellä kohotti itseluottamusta ja varmuutta.

”Ehkä sen ymmärtäminen, että selviää kyllä ulkomailla ja pystyy jopa opiskelemaan siellä oli positiivisinta koko jutussa.” (Kirjoitelma 9)

”Niiden [alun muodollisuuksien] hoitamisen jälkeen tuli kuitenkin hyvä olo, sillä oli mukavaa, että oli selvinnyt käytännön asioista aivan itse.” (Kirjoitelma 11)

Itsevarmuuden ja itsenäisyyden kasvun lisäksi molemmissa aineistoissa keskeisiä asioita olivat yleinen *elämäkokemuksen* laajeneminen, monilla elämänalueilla vaikuttava *rohkeuden* lisääntyminen sekä *sosiaalisten taitojen* karttuminen, joka ilmeni erilaisten ihmisten kanssa toimeentulemisena sekä ulospäinsuuntautuneisuutena. Hiukan harvemmin mainittuja asioita olivat *itsetuntemuksen parantuminen* ja *ihmisenä kasvaminen*. Jotkut opiskelijat kertoivat lisäksi *maailmankuvan* sekä *arvomaailman avartumisesta*. Yksittäisiä mainintoja saivat myös muun muassa kansallisen identiteetin vahvistuminen, jämäkkyys ja kärsivällisyyden lisääntyminen.

”Kyllä mä pidän sitä ainakin tosi semmosena kasvattavana kokemuksesta, et se oli jotenkin, täällä sitä on, vaikei nyt enää asu kotipaikkakunnalla niin silti sitä jotenkin on menny semmosen saman kaavan mukaan, ja siellä sitä oli paljon enemmän yksin jotenkin niinku miettimässä että mikä mä oikeasti nyt oon tässä maailmassa ja kaikkien näitten ihmisten keskellä että mitä mä täällä teen ja kuinka mä toimin eri ihmisten kanssa.” (Haastattelu 11)

Edellä lueteltujen ominaisuuksien on myös aiempien tutkimusten mukaan todettu vahvistuvan opiskelijavaihdossa. Honkosen (1999) tutkimuksen mukaan vaihtokausi lisäsi opiskelijoiden itsetuntemusta ja sellaista henkistä pääomaa, mitä kotimaassa ei olisi saavutettu. Vaihtokausi toi myös uudenlaista itsenäisyyttä sekä selkeyttä oman elämän valintoihin ja elämänarvoihin. Lisäksi kommunikaatiotaidot ja sopeutumisvalmiudet kasvoivat vaihdon ansiosta. (Honkonen 1999, 63–69.) Garam (2000a, 87) toteaa, että opiskelijat saivat vaihtokauden ansiosta rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin, sosiaalisia taitoja sekä lisääntynyttä oman elämän hallintaa.

Taajamon (1999) kulttuurisen kehitystehtävän käsite liittyy omassa tutkimuksessani paitsi kulttuuristen, myös henkilökohtaisten valmiuksien saavuttamiseen. Hänen mukaansa vaihtojakso onkin eräänlainen itsenäisyystesti, joka johtaa oman kehitysprosessin tiedostamiseen. Vastuun ottaminen itsestä ja opinnoista ulkomailla kehittää muun muassa itsevarmuutta, luottamusta omaan pärjäämiseen sekä itseohjautuvuutta. Vaihtokaudelle tyypillinen runsas sosiaalinen kanssakäyminen lisää myös vuorovaikutustaitoja. Kaiken kaikkiaan eläminen ja opiskeleminen toisessa maassa rakentaa yksilön itsetuntemusta ja vaikuttaa myönteisesti identiteetin rakentumiseen ja tietoisuuden muovautumiseen. (Taajamo 1999; 46–48, 60–61, 70, 77–79, 83–84.)

Lienee mahdotonta löytää tyhjentävää vastausta siihen, missä tilanteissa henkilökohtaista kehitystä tapahtui. Yleisesti ottaen vaikutti kuitenkin siltä, että erityisen kasvattavia olivat uudet ja yllättävät tilanteet sekä hankaluudet ja vaikeat kokemukset. Yksittäisenä esimerkkinä tuli huomattavan usein esille juuri byrokratian kanssa toimiminen ja erilaisista käytännön asioista huolehtiminen.

”Lähinnä jotenkin niinku semmonen asioitten organisointi ja että niinku yleensä toimii se arki, et siellä tartti hirveesti semmosta byrokratian kanssa toimeentulemistä tai niinku että piti hoidella semmosia asioita ja myös se koulu oli sillä tavalla semmonen byrokraattinen et piti lappuja kiikuttaa sieltä jonnekin toiseen paikkaan ja niinku ympäri ja ämpäri ja näin. Et silleen mä en oo ikinä ollu kauheen hyvä hoitelemaan tommosia asioita, mut et siellä sitä nyt sitten oppi.” (Haastattelu 13)

Myös aiemmissa tutkimuksissa henkilökohtaisen kehityksen on havaittu liittyvän vaikeisiin tilanteisiin ja erityisesti byrokratian kanssa toimimiseen. Garamin (2000a, 89–92) tutkimuksessa todettiin erityisesti vaihto-opiskelussa ilmenneiden hankaluuksien kasvattavan luonnetta ja edistävän persoonan kasvua. Moffattin (1991, 59) mukaan yliopisto-opiskelulla on kasvattavia vaikutuksia, sillä isossa instituutiossa toimittaessa

opiskelija oppii ottamaan vastuuta omista toimistaan ja oppii selviytymään byrokratiasta. Myös Honkonen (1999) on todennut byrokratian kanssa toimimisen opettavan muun muassa pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä. Lisäksi muista uusista ja ennalta arvaamattomista tilanteista selviytyminen sekä opinnoissa vieraalla kielellä pärjääminen vahvisti vaihto-opiskelijoiden itseluottamusta ja toi rohkeutta sekä uskoa omiin kykyihin. (Honkonen 1999, 49–50.)

Byrokratian ohella henkilökohtaista kehitystä tapahtui esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa ja matkusteltaessa. Uudet tilanteet kuten erilainen asema opiskelijayhteisössä tai uusi asumismuoto koettiin myös opettavaisiksi. Yleisesti ottaen henkilökohtaiseen kasvuun yhdistetyt tilanteet liittyivät yliopiston ulkopuoliseen arkielämään, mutta parissa esimerkissä tulivat esille myös kouluympäristöön liittyvät oppimistilanteet. Kuten kulttuurista, myös henkilökohtaista kehitystä saattoi tapahtua oppitunnilla tai muissa yliopistoon liittyvissä konteksteissa. Henkilökohtainen kehitys vaikutti kuitenkin kielitaidon ja kulttuuristen valmiuksien tavoin painottuvan informaaleihin oppimisympäristöihin.

Monien opiskelijoiden mielestä oli vaikea määritellä, missä tilanteissa henkilökohtaista kasvua tapahtui. Kysymyksenasettelu olikin tämän teeman kohdalla ehkä keinotekoinen, sillä persoonan kehitys ei tapahdu hetkessä. Ulkomaille lähteminen ja vieraassa ympäristössä selviytyminen oli kokonaisuudessaan kasvattava kokemus. Haastatteluissa korostui se, että oppimista lisäsi nimenomaan ulkomaille lähteminen yksin, ilman kotimaan sosiaalista turvaverkostoa.

Vaihdossa hankittujen henkilökohtaisten valmiuksien kirjo oli runsas, ja opiskelijat osasivat myös arvostaa tätä maailmalta saatua elämäkokemusta. Monien mielestä vaihtokaudella olikin tärkeämpi merkitys henkilökohtaisen kuin esimerkiksi opintoihin liittyvän kehityksen suhteen. Henkilökohtaisen kasvun tuomista konkreettista hyödyistä mainittiin esimerkiksi, että sen ansiosta on helpompi lähteä ulkomaille uudestaan. Kolme opiskelijaa kertoi vaihtokauden myös antaneen suuntaa elämälle. Oma kasvu olikin kielellisten ja kulttuuristen taitojen hankkimisen ohella yksi vaihtokauden tärkeimmistä hyödyistä. Vaikka tämä teema jäi lähdön motiiveissa kielitaidon kehittämisen varjoon, se kuitenkin osoittautui loppujen lopuksi jopa kielitaitoa tärkeämmäksi vaihdon anniksi.

”Jälkeenpäin ajatellen se [henkilökohtainen kehitys] oli ehkä yks tärkeimpiä asioita, mitä sieltä sai, ja ehkä se on myös hyvä syy lähteä vaihtoon, koska se on melko ilmiselvää että siellä kehittyi, kun siellä on uus ympäristö. En mä ehkä ite niinkään lähtenyt sitä hakemaan, mutta se sitten tuli siinä ohessa. Mutta jälkeenpäin sitä ehkä arvostaa, kuitenkin periaatteessa on muuttunu paremmaksi jollain tavalla. Mulle itelle semmonen kehitys ja eteenpäin pyrkiminen on aina ollu tärkeää.”
(Haastattelu 12)

7.4 Akateemiset valmiudet

Vaihto-opiskelukausi kuuluu osaksi kotimaassa suoritettavaa tutkintoa, ja sen lähtökohdiana on ulkomaisessa yliopistossa opiskelu. Jo edellä on kuitenkin käynyt selväksi, että opiskelu ei suinkaan ole kaikille lähtijöille vaihtokauden tärkein seikka. Akateemisiin eli opiskeluun liittyviin valmiuksiin liittyviä asioita mainittiin monessa (13/21) kirjoittelussa, mutta ne tulivat esille harvemmin kuin esimerkiksi edellä käsitellyt kieleen, kulttuuriin ja henkilökohtaiseen kehitykseen liittyvät tekijät. Opiskeluun liittyvistä asioista myös kerrottiin usein vain lyhyesti, eivätkä ne vaikuttaneet olevan vaihtojaksolla pääroolissa. Aineistosta välittyi vaikutelma siitä, että ”päällimmäisinä jäivät mieleen asiat, joilla ei oikeastaan ollut mitään tekemistä opiskelun kanssa”.

Vaihtokauden vaikutuksista akateemisiin valmiuksiin tuli esille lähinnä se seikka, että opiskelijavaihto tarjosi mahdollisuuden tutustua ulkomaisessa yliopistossa opiskeluun. Ulkomaiseen *yliopistojärjestelmään ja opiskelutapoihin tutustuminen* vaikuttikin olevan yksi vaihto-opiskelun keskeisimpiä akateemisia sisältöjä, sillä kaikki vaihto-opiskelijat joutuivat vaihtokohteessaan väistämättä kosketuksiin paikallisen yliopistomaailman kanssa. Myös Honkosen (1999, 76) mukaan vaihto-opiskelun antama akateeminen kehitys liittyy uusiin opiskelu- ja opetusmenetelmiin. Karjalaisen ym. (1998, 17) ja Taajamon (1999; 41, 46) mukaan vaihto-opiskelijoiden opiskelutaitojen kohentuminen johtuu erilaisiin opiskelu- ja opetuskäytäntöihin tutustumisesta. Erasmus-tutkimuksessa (European Commission 1997, 129) puolestaan ilmeni, että vaihto-opiskelijoiden kohdemaata koskevista tiedoista kaikkein eniten oli lisääntynyt korkeakoulujärjestelmän tuntemus.

”Jos nyt jotain pitäisi ajatella, mitä itse vaihtoajassa koin tärkeäksi, oli mm. mahdollisuus sitä kautta opetella yliopiston tapoja, tutustua paikallisiin luentoisiin ja seminaareihin.” (Kirjoitelma 1)

Vaihtoyliopistot ja niiden käytännöt vaihtelivat runsaasti. Eroja saattoi olla esimerkiksi opetusmenetelmissä, tenttikäytännöissä tai opettajan ja opiskelijoiden välisissä suhteis-

sa. Joissakin tapauksissa kohdeyliopisto ei juuri poikennut opiskelijan kotiyliopistosta, kun taas toisissa maissa erot saattoivat olla hyvinkin huomattavat. Lähes puolet haastatelluista moitti vaihtoyliopistoaan ”koulumaiseksi”. Tällä tarkoitettiin järjestelmän hollonhoavuutta ja akateemisen vapauden puutetta, mikä ilmeni esimerkiksi läsnäolopakkona, opettajalähtöisyytenä, koulutehtävien runsautena tai opetusmetodien vanhanaikaisuutena. Useat tällaisissa yliopistoissa opiskelleista opiskelijoista kertoivatkin alkaneensa arvostaa suomalaista yliopistojärjestelmää ja sen vapautta. Toisaalta joissakin yliopistoissa käytettiin myös uudenaikaisempia metodeja: opetus saattoi esimerkiksi olla keskusteluvampaa kuin Suomessa. Vaihto-opiskelu tarjosi ainutlaatuisen mahdollisuuden tutustua vieraan maan yliopistokulttuuriin ja vertailla sitä suomalaisiin olosuhteisiin.

”Parasta kesässä oli se, että pääsi vertailemaan eroja suomalaisen ja saksalaisen yliopiston välillä ja tietenkin se, että näki Saksaa ja hieman muutakin Eurooppaa.” (Kirjoitelma 11)

Vaihto-opiskelijoiden suhtautuminen opintoihin ulkomailla vaihteli laidasta laitaan. Noin kolmasosa haastatelluista hyödynsi tilaisuuden opiskelemalla ulkomailla jotain sellaista oppiainetta, minkä opiskeleminen omassa yliopistossa ei ollut mahdollista. Toisille taas sillä, mitä vaihtoyliopistossa pystyi opiskelemaan, ei ollut mitään merkitystä. Monet ottivat opiskelut rennosti ja panostivat vapaa-aikaan, mutta harvinaista ei ollut sekään, että opiskeluun käytettiin vaihtokohteessa saman verran tai jopa enemmän aikaa kuin Suomessa. Monissa maissa piti tehdä paljon kotitehtäviä, minkä lisäksi vieraalla kielellä opiskelu vaikeutti ja hidasti työskentelyä. Ajankäytön eroihin vaikutti myös se, että toisissa yliopistoissa vaihto-opiskelijoita kohdeltiin tavallisiin opiskelijoihin verrattuna lempeämmin, kun taas toisissa paikoissa vaihto-opiskelijat eivät saaneet mitään erityiskohtelua, vaan joutuivat suorittamaan kaikki opinnot samoin kriteerein kuin paikalliset opiskelijat.

”Kyllä siellä niinku enemmän piti tehdä [kuin Suomessa], mä oon sitä nyt sanonu monille, että en mä tiedä oliko ne vaikeampia ne kurssit mitenkään, mutta ne oli paljon työläämpiä että piti tehdä hirvittävästi niinku, papereita kirjottaa ja tenttejä oli usein ja kaikennäköstä puhetta pitää ja semmosta, et kuitenkin oli aina sitä tekemistä ja semmosta valmistelemista.” (Haastattelu 15)

”Että niin aika helppoa, siis en mä käyny koulussa juuri ollenkaan ja mä sain enemmän opintoviikkoja mitä mä yleensä saan täällä.” (Haastattelu 4)

Kuten opintoihin suhtautuminen, myös niistä saatu hyöty oli vaihtelevaa, eikä aineistosta noussut esiin juuri mitään yhtenäistä linjaa. Opintojen anti ja niiden merkitys vaihteli suuresti yksilöittäin. Muutamit opiskelijat kertoivat opiskeluiden olleen heille pettymys, toiset taas olivat tyytyväisiä opintojen antiin. Jotkut opiskelijat kertoivat saaneensa *erilaisia näkökulmia* ja uusia lähestymistapoja omaan alaansa, kun taas toisille vaihtokausi ei ollut millään tavalla merkityksellinen omien opintojen suhteen. Tämä vastaa Taajamon (1999, 40–47) tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan opiskelusta hyödyttiin uusien näkökulmien, hyödyllisten kurssien ja opiskelutekniikan kehittymisen myötä, mutta toisaalta joillekin opiskelijoille vuosi ulkomailla ei antanut akateemisesti mitään.

Haastatelluista kolmasosa eli viisi opiskelijaa kertoi *opiskelumotivaationsa* kohonneen vaihtokauden ansiosta. Opiskelut maistuivat vaihdon jälkeen paremmin, koska vaihdossa oli saanut ”huilata”, ladata akkuja ja kerätä voimia opiskelua varten. Joillekin tuttuun koulujärjestelmään palaaminen oli motivoiva tekijä. Joskus opiskelumotivaatio toisaalta kärsikin vaihdon takia: vaihdon jälkeen saattoi olla vaikeaa sopeutua normaalielämään ja saada otetta opinnoista Suomessa. Joidenkin aiempien tutkimusten (Garam 2000a, 71–75; Honkanen & Huuska 1994, 46) mukaan opiskelumotivaation on todettu kohoavan vaihto-opiskelun ansiosta jopa kahdella kolmasosalla opiskelijoista. Muutkin näissä tutkimuksissa esitetyt akateemista kehitystä koskevat prosenttiluvut tuntuvat melko korkeilta verrattuna oman aineistoni tuottamaan yleiskuvaan.

Edellisiin teemoihin (kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys) verrattuna vaihtokauden tuottama akateeminen hyöty jäi yleensä melko vähäiseksi. Useampia kertoja kuitenkin mainittiin, että vaihtokauden jälkeen oli *helpompi lukea vieraskielistä kirjallisuutta*, mikä auttoi opinnoissa, esimerkiksi pro gradu -työn tekemisessä. Lisäksi kaksi opiskelijaa mainitsi kielten opiskelutaitojen kohentuneen, eli kielelliset hyödyt siirtyivät koskemaan myös kotimaan opintoja. Pari opiskelijaa kertoi vaihdon antaneen suuntaa opinnoille; vaihtokausi auttoi esimerkiksi sivuainevalinnoissa. Kielten tai eri kulttuureihin liittyvien alojen opiskelijoilla kielitaito ja kulttuuriset taidot menivät limittäin akateemisten valmiuksien kanssa.

”En mä tiedä, kun mä oon niin loppuvaiheessa jo opintojen kanssa, että kuinka paljon siitä on hyötyä. No on sillä tavalla varmasti, että kun gradua mä oon vasta alottamassa tekeen, että koska kaikki (...) materiaali melkolailta on sitä jenkki kirjallisuutta, niin mä varmasti luen nyt sitä kirjallisuutta nopeemmin ja mun on varmaan sitä kautta helpompi tehdä gradua, ja tietysti jotain vähän aiheitakin tuli ehkä mieleen...”
(Haastattelu 15)

Kuten edellisessä lainauksessa käy ilmi, syy akateemisten valmiuksien vähäiseen merkitykseen saattoi olla opintojen myöhäinen vaihe. Monilla haastatelluilla pääaineen opinnot olivat ulkomaille lähdeettäessä jo loppuvaiheessa. Varsinkin valinnaiset kurssit, joihin ulkomaan opintoja olisi helposti voinut sisällyttää, oli monilla opiskelijoilla jo tehtynä, eikä niiden suorittamista ollut ”säästetty” vaihtokautta varten.

Kaikki opiskelijat eivät haastatteluja tehtäessä vielä olleet saaneet ulkomailla tehtyjä opintoja osaksi kotimaan tutkintoa, mutta korvausmenettelyjen suhteen ei yleensä vaikuttanut olevan ongelmia. Tämä vastaa muun muassa Honkosen (1999, 44) ja Uljaksen (1995, 33) näkemyksiä opintojen hyväksilukemisen ongelmattomuudesta. Useilla haastattelemillani opiskelijoilla opintoviikkoja oli kertynyt jotakuinkin saman verran tai vähemmän kuin vastaavana aikana Suomessa, mutta joukossa oli myös opiskelijoita, jotka olivat saaneet suoritettua hyvinkin paljon opintoviikkoja vaihtokautensa aikana. Haastateltavista kymmenen eli kaksi kolmasosaa arveli valmistumisensa viivästyvän opiskelijavaihdon takia. Kolme haastateltavaa uskoi, ettei opiskelutahti hidastunut, ja kaksi opiskelijaa ei pystynyt antamaan yksiselitteistä vastausta kysymykseen. Yleisesti ottaen opiskelijat kuitenkin vaikuttivat tyytyväisiltä suorittamiinsa opintoihin, eikä valmistumisen viivästyminen pidetty merkittävänä haittana. Näin oli myös Garamin (2000a, 61) sekä Honkosen (1999, 43) tutkimuksissa, joissa suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä vaihtokauden aikaisiin akateemisiin saavutuksiinsa.

Haastatteluissa ilmeni, että suurelta vaihtoyliopistossa suoritettujen opintoviikkomäärät eivät välttämättä edistäneet Suomessa suoritettavaa tutkintoa. Toisin kuin usein ehkä ajatellaan, tämä ei suinkaan johtunut ongelmista kurssien korvaavuudessa, vaan siitä, että monet opiskelijat suorittivat vaihtokohteessaan sellaisia opintoja, joilla ei ollut juuri mitään tekemistä heidän kotimaassa suorittamansa tutkinnon kanssa. Tämänkaltaiset ylimääräiset opinnot eivät vieneet pää- tai sivuaineiden opintoja eteenpäin. Monet tosin muodostivat vaihdossa tehdyistä opinnoista oman ulkomailla suoritettujen opintojen kokonaisuuden, josta tuli heidän tutkintoonsa tavallaan yksi ylimääräinen sivuaine.

Vaihtoon lähtiessään monilla opiskelijoilla oli takanaan työntäyteisiä opiskeluvuolia, ehkä myös väsymystä ja motivaation puutetta. Vaihtoon lähettiin hakemaan vaihtelua rutiineihin ja uutta puhtia jäljellä oleviin opintoihin. Opiskeluun suhtauduttiin tämän mukaisesti eli keskimäärin rennommin kuin Suomessa, mutta pelkkä juhliminenkaan ei tavallisesti ollut matkan tarkoitus. Monet opiskelijat ottivat toki opiske-

lunkin tosissaan, ja jotkut kokivat opiskelun ulkomailla jopa vaativampana kuin Suomessa. Toisaalta taas lukuisat opiskelijat kertoivat, etteivät opinnot olleet heille ulkomailla pääasia, eikä vaihtoaika useimmille näyttäneenkään olevan opintojen kannalta mitenkään korvaamatonta. Kuten jo aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, akateemisten valmiuksien kehittäminen ei näytä olevan sen paremmin vaihtoon lähdön syy kuin seurauskaan. Vaihtelu tässä suhteessa oli suurta, mutta melko tyypillistä asennetta kuvaa seuraava toteamus.

”Opiskelemaan lähin, mutta rennommin kuin Suomessa.”
(Haastattelu 12)

Tutkimuksen teemoista akateemiset valmiudet liittyivät kiinteimmin formaaleihin oppimisympäristöihin, sillä omaan alaan ja opiskelijamaailmaan liittyviä tietoja ja taitoja opittiin luonnollisesti etenkin yliopistolla. Kuh (1993, 300) onkin todennut, että tiedon ja akateemisten taitojen hankinta yhdistetään lähinnä luokkahuoneen sisälle pikemmin kuin opetustilanteiden ulkopuolelle. Toisaalta akateemista tietoa on mahdollista kartuttaa myös kouluympäristön ulkopuolella: esimerkiksi eri maiden koulujärjestelmiä saatettiin vertailla myös kaveripiirissä. Niin ulkomaisia kuin kotimaisiakin opintoja hyödyttäviä kielellisiä taitoja opittiin paitsi opintojen parissa, myös vapaa-ajalla. Opiskelumotivaation kasvuun vaikutti usein vaihto-opiskelukokemus kokonaisuudessaan.

7.5 Työelämävalmiudet

Työelämävalmiuksilla tarkoitetaan kaikkia sellaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat työnhaussa sekä työelämässä toimimisessa. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Garam 2000a, Teichler & Maiworm 1994) opiskelijavaihdon tuottamia työelämävalmiuksia on pidetty merkittävänä. Oman tutkimukseni tulokset poikkeavat tämän teeman suhteen jossain määrin aiemmasta tutkimustiedosta, sillä työelämävalmiudet jäivät tutkimukseni akateemisten valmiuksien ohella kauaksi kolmen muun teeman eli kielitaidon, kulttuuristen valmiuksien ja henkilökohtaisen kehityksen taakse.

Kirjoitelma-aineistossa työelämävalmiudet jäivät varsin vähälle huomiolle: vain joka neljäs (5/21) opiskelija kirjoitti vaihdon myönteisistä vaikutuksista työelämätaitoihin. Loput kolme neljäsosaa opiskelijoista eivät käsitelleet aihetta tekstissään. Näin jyrkkä tulos herätti pohtimaan, oliko kysymyksen asettelussa tai työelämävalmiuksien käsitteessä jotakin epäselvää, vai kokiko niin moni opiskelija, etteivät heidän työ-

elämävalmiutensa kohentuneet opiskelijavaihdon ansiosta. Haastattelut kuitenkin vahvistivat sitä näkemystä, että vaihto-opiskelulla ei tosiaankaan nähty olevan työelämätaitojen kannalta kovin suurta merkitystä. Haastatelluista noin kolmasosa koki vaihdon työelämäänsä kohdistuvat vaikutukset tärkeiksi, loput kaksi kolmasosaa taas eivät nähneet niiden olevan merkittävässä roolissa vaihtokokemusta arvioitaessa. Nämä tulokset eroavat melko paljon aiemmista tutkimuksista, joissa esimerkiksi paremman työpaikan uskoi vaihto-opiskelun ansiosta saavansa jopa 40–70 % opiskelijoista (Honkanen & Huuska 1994, 47; Uljas 1995, 34; Garam 2000a, 84; European Commission 1997, 153).

Vaihdon tuottamista työelämässä tarvittavista valmiuksista yleisimmin mainittiin *kielitaito*. Muiksi työelämässä hyödyllisiksi ansioiksi nähtiin *kansainvälinen kokemus* sekä *elämäkokemus* yleensä, mutta myös *kulttuurin tuntemusta* pidettiin valtina työelämässä. Mainituiksi tulivat myös erilaiset kulttuuriset, henkiset ja sosiaaliset voimavarat kuten joustavuus, uskallus, ennakkoluulottomuus, sosiaaliset taidot, avoimkatseisuus ja itsenäisyys. Joku katsoi saaneensa vaihtokaudelta ammattitaitoa oman alan opintojen kautta.

”- No uskot sä on myöhemmin hyötyä kun sä hakeudut työelämään tai oot sit töissä?

- No kyllähän se nyt hirveesti elämäkokemusta ainaskin tuo, ja kyllä mä luulen että tosta kielitaidosta tulee olemaan jatkossakin hyötyä. Mua kiinnostais palata töihin johonkin tommoseen espanjaa portugaliä puhuviin maihin, ainakin vuodeks jonain päivänä.” (Haastattelu 7)

Kuhin ym. (1991, 13) mukaan tulevaisuuden työtehtävissä tärkeitä ominaisuuksia ovat muun muassa sosiaaliset taidot, erilaisuuden sietäminen sekä kyky toimia erilaisista taustoista ja kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Myös Aittolan (1998c, 209) mukaan työelämässä edellytetään yhteistyökykyä, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja sekä kykyä selviytyä erilaisista poikkeustilanteista. Samoin Garam (2000a, 87) näkee tutkimuksessaan työelämävalmiuksiksi juuri edellisen kaltaisia henkilökohtaisia taitoja.

Työelämävalmiuksien teema kokoaa siis tekijöitä kaikista neljästä edellisestä teemasta; nykypäivän työelämässä tarvittavat taidot koostuvat kielitaidon lisäksi kulttuurisista ja henkilökohtaisista kompetensseista sekä oman alan hallinnan kautta saadusta ammattitaidosta. Vaihto-opiskelun vaikutuksista puhuttaessa kielitaidon merkitys työelämätaitojen rakentajana korostui ylitse muiden. Tämä on ymmärrettävää etenkin siitä näkökulmasta, että huomattavan moni vaihto-opiskelujaksoltaan palannut piti mahdollisena, että lähtisi uudestaan ulkomaille, esimerkiksi töihin tai työharjoitteluun.

*”Joo kyllä mä aattelin, että jos haluaa kansainvälisiin tehtäviin, niin et-
tä pakko lähtee ulkomaille tavallaan, että se oli yks motiivi että ei sitä
noita kieliä ja muita opi, ei täällä Suomessa oikeestaan englantia tai mi-
tään kieltä opi tai kulttuuria, vaikka kuinka kirjoja lukisi.”*

(Haastattelu 14)

Koska työelämävalmiuksien teema kokoaa muut teemat yhteen, voidaan myös työelä-
mävalmiuksia tuottavat oppimisympäristöt päätellä melko pitkälle muita teemoja yhdis-
telemällä. Pääasiassa työelämävalmiuksiksi nähtiin kielitaitoon, kulttuurisiin valmiuk-
siin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät asiat. Kuten aiemmin todettiin, kaikissa
näissä kolmessa teemassa informaali oppimistilanteiden asema korostui, joskin kieli-
taidossa myös formaalilla oppimisella oli sijansa. Akateemiset valmiudet, joiden oppi-
misympäristönä olivat selkeimmin formaalit tilanteet, jäivät huomattavasti vähemmille
maininnoille työelämävalmiuksista puhuttaessa. Tästä voi tehdä sen päätelmän, että
vaihto-opiskelun tuottamat työelämävalmiudet karttuvat pääasiassa informaaleissa tilan-
teissa.

Työelämämahdollisuuksien karttumista piti tärkeänä vaihdon antina siis
vain kolmasosa haastatelluista. Joillekin heistä työelämämahdollisuuksien parantaminen
oli ollut myös yksi syy lähteä vaihtoon. Kaksi kolmasosaa haastatelluista ei kuitenkaan
nähty vaihto-opiskelun työelämämerkitystä kovin suurena, eikä suuri osa heistä ollut
lainkaan pohtinut ulkomailla opiskeluaan tältä kannalta. Asiasta kysyttäessä he kuiten-
kin arvelivat suoritetusta vaihto-opiskelusta olevan enemmän hyötyä kuin haittaa. Opis-
kelijat kommentoivat vaihtokauden merkitystä työelämän kannalta hyvin usein seuraavilla
lausahduksilla: ”on se aina plussaa” ja erityisesti ”ei kai siitä haittaakaan ole”.

*”No en mä ainakaan siinä vaiheessa yhtään ajatellu, että tästä nyt on
kenties hyötyä mun cv:ssä kun mä sinne lähin, mutta eihän se nyt, kaik-
kihan se on plussaa sitten kuitenkin. Mutta ei se tosiaan mulle millään
lailla tärkeä se työelämäpointti.”* (Haastattelu 1)

Arvioita vaihtokauden työelämävaikutuksista leimasi epätietoisuus siitä, kuinka suuri
vaihtokauden tuottama hyöty todellisuudessa olisi. Vaihtokokemuksen toivottiin olevan
hyödyksi työelämässä, mutta varmuudella siitä ei osattu sanoa mitään. Kansainvälisestä
kokemuksesta ja kielitaidosta nähtiin olevan etua ulkomaisissa työpaikoissa haettaessa,
mutta kotimaan työmarkkinoiden suhteen asiasta oltiinkin jo epävarmempia. Oma ala
näytti jossain määrin vaikuttavan opiskelijan näkemykseen: jos omalla alalla oli paljon
kansainvälistymismahdollisuuksia (esimerkiksi kielet tai kauppatieteet), työelämään

kohdistuva hyötykin saatettiin nähdä suurempana. Huuskan (1995, 34–35) tutkimuksessa kielten opiskelijat näkivät vaihto-opiskelun työelämähyödyt keskimääräistä suurempina. Garamin (2000a, 35) mukaan kauppa- ja oikeustieteellisen sekä teknillistieteellisen alan opiskelijoilla työelämää varten pätevytyminen oli vaihtojaksolle lähdön motiivina suurempi kuin muiden alojen opiskelijoilla. Myös Honkosen (1999, 44) tutkimuksessa etenkin taloustieteen opiskelijat uskoivat saavansa vaihdon ansiosta paremman työpaikan.

On hiukan merkillistä ja aiemmasta tutkimuksesta poikkeavaa, että tutkimi opiskelijat eivät pitäneet vaihto-opiskelun tuottamia työelämätaitoja kovin tärkeinä. Työelämässä vaadittavat tiedot ja taidot koostuvat juuri sellaisista kielellisistä, kulttuurisista ja henkilökohtaisista valmiuksista, joita opiskelijat kokivat saaneensa vaihtojaksolta runsain mitoin. Ehkäpä työelämä tuntuu opiskelijoille vielä kaukaiselta asialta, eivätkä he tämän vuoksi hahmottaneet vaihtokauden hyötyjä sen kautta. Työelämään liittyvät syyt eivät olleet kovinkaan monelle lähtöön johtaneita motiiveja, ja ehkä siksi sen hyötyjäkään ei osattu tarkastella tästä näkökulmasta. Kenties tutkimustulokseni kertoo pikemminkin opiskelijoiden elämäntilanteesta ja suhtautumisesta vaihto-opiskeluun kuin todellisista työelämävalmiuksiin liittyvistä oppisisällöistä.

Tässä yhteydessä on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että Teichlerin ja Maiwormin (1994) tutkimuksessa tutkimushenkilöiltä kysyttiin työelämään liittyvistä vaikutuksista lähes kolme vuotta vaihto-opiskelujakson jälkeen. Tällöin kolme neljäsosaa vastaajista oli jo valmistunut yliopistosta, ja suurin osa heistä oli työelämässä. Tässä tutkimuksessa entisistä vaihto-opiskelijoista 70 % arvioi vaihtojaksolla olevan myönteisen vaikutuksen ensimmäisen työn saantiin, ja noin puolet arvioi vaihtokauden vaikuttavan positiivisesti työtehtävien sisältöön. (Teichler & Maiworm 1994, 64.) Valmistumisen kynnyksellä tai jo työelämässä toimittaessa työelämävalmiuksia varmasti ajatellaan enemmän kuin heti vaihtokauden jälkeen, kun opinnot ovat vielä kesken. Aihe on siis myöhemmin ajankohtaisempi, ja silloin pystytään ehkä myös paremmin arvioimaan, oliko vaihdosta todellisuudessa hyötyä.

Vaihto-opiskelijoiksi luetaan myös sellaiset henkilöt, jotka ovat olleet ulkomailta työharjoittelussa. Tällaisia opiskelijoita oli otoksessani vain kaksi, joista molemmat olivat kirjoitelma-aineistossa. Otoksen pienuudesta johtuen on mahdotonta tehdä luotettavia päätelmiä, mutta ehkä jotain suuntaa antaa se, että nämä molemmat työharjoittelussa olleet kirjoittivat karttuneista työelämävalmiuksistaan, kun taas ”tavallisella” vaihtojaksolla olleista kirjoitelman kirjoittajista alle viidesosa (3/19) kertoi työ-

elämätaitojensa parantuneen. Olisi luonnollista, että työharjoittelu kohentaisi tällaisia valmiuksia enemmän kuin normaali vaihto-opiskelu. Pitkänen (2004) onkin pro gradu -työssään todennut ulkomaisella työharjoittelulla olevan monia ammatillista kehitystä ja työelämämahdollisuuksia parantavia vaikutuksia.

7.6 Yhteenveto opiskelijavaihdon tuottamasta oppimisesta

Tässä kappaleessa tehdään lyhyt yhteenveto vertailemalla keskenään tutkimuksen viittä teemaa (kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys, akateemiset valmiudet, työelämävalmiudet). Tarkoituksena on havainnollistaa ja tukea laadullisen analyysin tuottamia tuloksia kirjoitelma- ja haastatteluaineistojen pohjalta muodostetuilla taulukoilla. Kirjoitelmapyyynnössä opiskelijoita kehoitettiin kertomaan vaihtokokemuksistaan esimerkiksi edellä lueteltujen viiden teeman avulla. Taulukko 2 kuvaa sitä, kuinka monessa kirjoitelmassa raportoitiin kuhunkin teemaan liittyvästä kehityksestä.

TAULUKKO 2. Teemojen yleisyys kirjoitelma-aineistossa (n=21)

TEEMA	MAININTOJA
Kielitaito	19
Kulttuuriset valmiudet	18
Henkilökohtainen kehitys	16
Akateemiset valmiudet	13
Työelämävalmiudet	5

Luvut osoittavat, että kielitaitoon, kulttuuriin taitoihin ja henkilökohtaiseen kehitykseen liittyvä oppiminen oli merkittävämpää kuin akateemisten valmiuksien ja työelämävalmiuksien kehittyminen. Lähes kaikki opiskelijat kertoivat vaihdon aikana kehittyneistä kielellisistä, kulttuurisista ja henkilökohtaisista kompetensseista. Monet opiskelijat mainitsivat myös akateemisten valmiuksien karttumisen, mutta sitä kommentoitiin usein lyhyemmin kuin kolmea tärkeintä oppimisen aluetta. Työelämävalmiuksien kehittymisestä kirjoitti vain noin neljäsosa opiskelijoista, mikä viittaa tällaisten valmiuksien kehittymisen olevan toissijaisessa asemassa vaihtokokemusta arvioitaessa.

Taulukossa 3 teemoja vertaillaan haastateltavien näkökulmasta. Kysymyksen asettelu ja lähestymistapa olivat kirjoitelmapyyntöön verrattuna erilaisia. Haastateltavaa pyydettiin haastattelun lopuksi asettamaan viisi teemaa tärkeysjärjestykseen sen mukaan, kuinka paljon tämä arvosti vaihto-opiskelujakson aikana tapahtunutta kehitystä kunkin teeman kohdalla. Teemat sekä muutama esimerkki niiden sisällöstä esitettiin opiskelijalle paperilla (liite 5). Teemat pisteytettiin siten, että kussakin haastattelussa tärkeimmäksi asetettu teema sai viisi pistettä, seuraava teema neljä pistettä ja niin edelleen. Vähiten tärkeä teema sai siis yhden pisteen. Lopuksi haastateltavien antamat pisteet laskettiin yhteen.

TAULUKKO 3. Teemojen merkitys haastateltaville

TEEMA	PISTEET
Henkilökohtainen kehitys	65
Kulttuuriset valmiudet	61
Kielitaito	50
Akateemiset valmiudet	25
Työelämävalmiudet	25

Taulukko 3 osoittaa, että myös haastateltavien mielestä henkilökohtainen kehitys, kulttuuriset valmiudet ja kielitaito olivat selvästi tärkeämpiä vaihtokauden anteja kuin opiskeluun tai työelämään liittyvät taidot. Akateemiset valmiudet ja työelämävalmiudet sijoituivat tasapistein taulukon hännille. Haastatteluissa nämä teemat eivät siis eronneet toisistaan yhtä paljon kuin kirjoitelma-aineistossa. Kielitaito oli etukäteen monille syy lähteä vaihtoon ja siihen kohdistuikin ennakolta ehkä kaikkein eniten odotuksia. Vaihdon jälkeen henkilökohtaista kehitystä ja kulttuuristen valmiuksien saavuttamista arvostettiin kuitenkin jopa enemmän kuin kielitaidon kokenemista.

”No ehkä nyt, nyt voisin laittaa kulttuuriset taidot ykköseks. Ennen lähtöä oli se kielitaito, mutta nyt menee kulttuuriset. Sit tulee varmaan, nyt aattelen enemmän niin sitten ehkä henkilökohtanen kehitys, sit tulee vasta kielitaito. Alussa oli se kielitaito, nyt se on sitten muuttunu.”
(Haastattelu 14)

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella yliopistojen kansainvälistä opiskelijavaihtoa opiskelijan näkökulmasta. Tutkimuksessa pyrittiin ensin selvittämään, millainen kokemus ulkomailla suoritettu vaihto-opiskelu on, ja millaisia asioita siihen liittyy. Toiseksi tutkimuksessa perehdyttiin vaihto-opiskelun tuottamaan oppimiseen ja vaihto-opiskelulle ominaisiin oppimisympäristöihin. Haluttiin saada selville, millaisia asioita vaihto-opiskelujaksolla omaksutaan, ja millaisissa tilanteissa oppimista tapahtuu. Oppimista hahmotettiin viiden teeman kautta, jotka olivat kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys, akateemiset valmiudet ja työelämävalmiudet. Oppimisympäristöjen tarkastelua lähestyttiin formaalin ja informaalin oppimisen käsitteiden avulla.

Tutkimukseni osoitti, että opiskelijat antoivat vaihto-opiskelulle toisenlaisia merkityksiä kuin kotimaassa opiskelulle. Varsinaisella opintojen suorittamisella oli ulkomailla usein vähemmän painoarvoa kuin Suomessa, ja opintoihin suhtauduttiin keskimäärin rennommin kuin kotimaassa. Keskeistä vaihto-opiskelujaksolla oli sen sijaan melko runsas vapaa-aika sekä sen hyödyntäminen muun muassa maan kulttuuriin tutustumiseen sekä matkusteluun. Myös ystävien ja kavereiden merkitys oli ulkomailla korostuneempi kuin Suomessa, sillä vaihtojaksolle lähdettiin tavallisesti yksin ilman kotimaan sosiaalista verkostoa.

Garamin (2000a, 89–92) mukaan opiskelijat antavat vaihto-opiskelulle kahdenlaisia merkityksiä: vaihtokokemus on joko selviytymistarina tai hengähdystauko. Vaihtojakso näyttäytyi myös monille omaan tutkimukseeni osallistuneille opiskelijoille taukona tai välivuotena varsinaisista opinnoista: ulkomaille lähdettiin usein rentoutumaan ja keräämään voimia jäljellä olevia opintoja varten. Toisaalta tutkittavieni joukkoon sisältyi myös opiskelijoita, jotka opiskelivat vaihtokohteessa yhtä uutterasti kuin

Suomessa. Varsinaisia selviytymistarinoita ei omassa aineistossani ollut, mutta ulkomailla pärjäämisen haaste liittyi olennaisesti tutkittavieni vaihtokokemuksiin.

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden vaihtokokemuksia voidaan kuvata haastattelujen pohjalta muodostamani kahden ideaalityypin avulla. Vierailijatyypiksi ja sulautujatyypiksi nimetyt tyypit edustavat tutkimieni vaihto-opiskelijoiden ääripäitä. Vierailijatyypin opiskelija vietti aikaansa enimmäkseen muiden vaihto-opiskelijoiden parissa ja käytti kommunikointikielenä usein englantia. Hän koki elävänsä hiukan erillään yhteiskunnasta, eikä välttämättä panostanut suuresti vaihtokohteessa suoritettaviin opintoihin. Sulautujatyypin puolestaan hankki paikallisia ystäviä, oppi kohdemaan kielen ja integroitui yhteiskuntaan melko hyvin. Tämä tyyppi suhtautui myös opintoihin vierailijatyypin vakavammin. Näiden äärityyppien puhtaita edustajia oli aineistossa kuitenkin vain yksi kumpaakin. Suurimmalla osalla haastatteleistani opiskelijoista oli piirteitä kummastakin tyyppistä painotuksen ollessa hiukan enemmän vierailijatyypin puolella.

Opiskelijavaihdon tuottaman oppimisen suhteen tutkimukseni tulokset tukevat suurelta osin jo olemassa olevaa vaihto-opiskelututkimusta. Vaikka kehittämäni viiden teeman luokitus poikkesi jonkin verran aiemmista tutkimuksista, saamani tulokset olivat samansuuntaisia aiemman tutkimustietouden kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Garam 2001, 77; Karjalainen ym. 1998, 9) on todettu, että vaihto-opiskelijat korostavat henkilökohtaisten ja kulttuuristen taitojen saavuttamista enemmän kuin akateemisiin oppisisältöihin tai urakehitykseen liittyviä asioita. Tämä kävi selvästi ilmi myös omassa tutkimuksessani: kielitaidon koheneminen, kulttuuristen valmiuksien saavuttaminen ja henkilökohtainen kehitys olivat opiskelijoiden mielestä tärkeintä vaihdon tuottamaa antia. Vaihtojakso kehitti lisäksi akateemisiä valmiuksia ja työelämävalmiuksia, mutta opiskelijat näkivät tällaisen oppimisen merkityksen huomattavasti vähäisempänä.

Kielitaidon kohentuminen on vaihto-opiskelun ehkä konkreettisin seuraus. Erityisesti suulliset taidot sekä rohkeus käyttää vierasta kieltä lisääntyivät vaihto-opiskelun ansiosta. Kulttuuristen valmiuksien kehittyminen näkyi kulttuurien kunnioittamisena ja erilaisuuden arvostamisena. Opiskelijat kertoivat vieraiden kulttuurien kohtaamisen lisänneen suvaitsevaisuutta ja avarakatseisuutta. Henkilökohtaiseen kehitykseen liittyviä seikkoja olivat muun muassa sosiaalisten taitojen sekä elämäkokemuksen karttuminen. Lisäksi ulkomailla asumisen kiemuroista selviytyminen lisäsi opiskelijoiden itseluottamusta ja tuki heidän itsenäistymistään.

Nämä kolme tärkeintä teemaa (kielitaito, kulttuuriset valmiudet, henkilökohtainen kehitys) tulivat esille jo lähtöön vaikuttavissa motiiveissa. Vaihto-opiskelijaksi lähdettiin ennen kaikkea kohentamaan kielitaitoa, tutustumaan uusiin kulttuureihin ja laajentamaan henkilökohtaista näkökulmaa. Opiskelijat pitivät erityisesti kielitaidon kohentamista tärkeänä lähtöön vaikuttavana seikkana. Henkilökohtaisella tasolla tapahtuvaa kasvua ei ehkä osattu yhtä hyvin ennakoida, mutta vaihtokauden jälkeen opiskelijat pitivät henkilökohtaista kehitystä ja kulttuuristen valmiuksien karttumisesta jopa kielitaitoa tärkeämpinä vaihdon anteina.

Opiskeluun ja työelämään liittyvät syyt olivat selvästi vähäisempiä motiiveja opiskelijavaihtoon lähdettäessä. Vastaavasti näihin asioihin liittyvää oppimista ei pidetty yhtä merkittävänä kuin kolme ensimmäistä teemaa. Tärkeimmäksi akateemiseksi anniksi näytti monilla jäävän vieraan maan yliopistojärjestelmään ja opiskelutapoihin tutustuminen. Jotkut opiskelijat tosin kertoivat saaneensa myös opiskelumotivaatiota tai uusia näkökulmia omaan alaan. Akateemisten valmiuksien ohella työelämävalmiudet jäivät pieneen rooliin tutkimieni opiskelijoiden vaihtokokemuksissa. Vaihtokauden antamista työelämässä tarvittavista taidoista mainittiin muun muassa kielitaito, kansainvälinen kokemus sekä erilaiset henkilökohtaiset ominaisuudet. Kokonaisuutena vaihto-opiskelulla ei kuitenkaan nähty olevan suurta merkitystä työelämävalmiuksiin.

Vaihto-opiskelun tuottamien työelämävalmiuksien kohdalla omat tuloksetni poikkesivat eniten aiemmasta tutkimustiedosta. Työelämävalmiuksien kehittyminen on nähty keskeisenä vaihdon antina, ja sitä on pidetty jopa opinnollista kehitystä merkittävämpänä (Teichler & Maiworm 1994, Garam 2000a). Omassa tutkimuksessani työelämävalmiuksien merkitys jäi kuitenkin jopa akateemisia vaikutuksia vähäisemmäksi. Tulos on ristiriitainen, sillä nykypäivän työelämässä vaadittavat taidot ovat juuri niitä kielitaitoon, kulttuuriseen ja henkilökohtaiseen osaamiseen liittyviä valmiuksia, joita opiskelijat kokivat saaneensa vaihtojaksolta runsain mitoin. Yksi selitys ilmiölle saattaa olla työelämän kaukaisuus opiskelijan ajatusmaailmassa. Kenties tutkimukseni kertoo enemmän opiskelijoiden elämäntilanteesta ja heidän vaihto-opiskeluun kohdistamistaan odotuksista kuin todellisuudessa saavutetuista työelämätaidoista. Olisikin kiinnostavaa tutkia ulkomailla opiskelun työelämävaikutuksia perinpohjaisemmin. Jatkossa voitaisiin esimerkiksi selvittää, mitkä seikat vaikuttavat opiskelijoiden näkemyksiin työelämävalmiuksien karttumisesta vaihtojakson aikana. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi myös ulkomailla opiskelun tuottamien todellisten työelämävaikutuksien tarkastelu esimerkiksi seuraamalla entisten vaihto-opiskelijoiden sijoittumista työmarkkinoilla.

Aiemmissa vaihto-opiskelua koskevissa tutkimuksissa on keskitytty vaihdon antiin, eikä niissä ole juurikaan kiinnitetty huomiota siihen, millaisista toimintaympäristöistä vaihtojakson aikana tapahtuva kehitys on lähtöisin. Tutkimukseni edetessä todeksi osoittautui Kuhnin ym. (1991, 7) toteamus, jonka mukaan on vaikeaa määrittellä, mitä opiskelijat oppivat luokkahuoneessa ja mitä oppituntien ulkopuolisten kokemusten kautta. Toisinaan oli hankalaa selvittää, millaisissa tilanteissa ja ympäristöissä oppimista oli vaihtokauden aikana tapahtunut. Yleisesti ottaen vaihto-opiskelukokemuksissa kuitenkin korostuivat arkipäivän toimintaympäristöt. Yliopistomaailmaan ja opintoihin liittyviä tietoja ja taitoja lukuun ottamatta vaihto-opiskelijakson tuottamat valmiudet kehittyivät lähinnä informaaleissa ympäristöissä.

Ystävien merkitys vaihtojaksolla oli suuri, ja sosiaaliset suhteet muodostivat vaihto-opiskelijoiden tärkeimmän yksittäisen oppimisympäristön ulkomailla. Tämä noudattaa Frønesin (1995) ajatusta, jonka mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys oppimisessa. Myös matkailu oli vaihto-opiskelijoille tyypillinen oppimisympäristö, sillä vaihtojaksolla matkusteltiin paljon, ja matkustamiseen liittyi runsaasti potentiaalisia oppimistilanteita. Lisäksi erilaiset arkipäivän toiminnot, kuten byrokratian kanssa toiminen, synnyttivät vaihto-opiskelijoille merkittäviä oppimiskokemuksia. Kuh (1993, 300) on todennut luokkahuoneen ulkopuolisten kokemusten tuottavan tärkeitä oppimiskokemuksia yliopisto-opiskelijoille, ja tämä näyttää pätevän vähintään yhtä suuressa määrin myös vaihto-opiskeluun.

Kun otetaan huomioon, että opintojen suorittamisella on vaihtojaksolla usein toissijainen rooli, on luonnollista, että formaalin oppimisen osuus vaihtokokemuksessa jää informaalia vähäisemmäksi. Aittolan (1998c, 198) mukaan formaalit oppimisprosessit liittyvät eri tieteenalojen oppisisältöihin, kun taas informaalit oppimisprosessit tuottavat muita toiminnallisia ja sosiaalisia kompetensseja. Vaihto-opiskelun todettiin tuottavan ennen kaikkea muita kuin akateemisia oppisisältöjä, joten oli luonnollista, että näitä taitoja omaksuttiin eritoten muissa kuin formaaleissa tilanteissa. Vaihto-opiskelua olisi kuitenkin syytä tutkia lisää formaalin ja informaalin oppimisen näkökulmasta.

Tutkimuksen *luotettavuutta* tarkastellessa on syytä arvioida tutkijan kokemuksen osuutta tutkimuksen etenemiseen. Pattonin (2002, 566) mukaan tutkijan oma kokemus tutkittavasta aiheesta voi joko lisätä tai vähentää tutkimuksen luotettavuutta riippuen siitä, miten se vaikuttaa aineiston keräämiseen ja analysointiin. Koin omasta vaihtokokemuksestani olevan hyötyä erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimusaluetta kartoittaessani sekä aineiston keruuta valmistellessani ja tehdessäni. Analyysivai-

heessa pyrin sen sijaan pitämään omat kokemukseni erillään, jotta ne eivät liikaa vaikuttaisi aineiston tulkintaan. Laadullinen tutkimus ei kuitenkaan varmasti koskaan ole tekijästään täysin riippumatonta (vrt. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 133), ja oman vaihto-opiskelukokemukseni vaikutusta tutkimuksen tuloksiin voi vain arvuutella. Näen kuitenkin, että omakohtaisesta kokemuksestani on ollut enemmän hyötyä kuin haittaa vaihto-opiskelun todellisuuden ja tutkittavien kokemusten ymmärtämisessä.

Pyrin luotettavan aineiston saamiseen mahdollisimman kattavalla otoksella sekä keräämällä molemmat aineistot opiskelijoilta pian heidän vaihtojaksonsa jälkeen. Haastattelut sujuivat mielestäni hyvin, enkä usko, että tutkimushenkilöillä oli mitään syytä salata tai vääristellä antamia tietoja. Haastattelurunko oli testattu ja korjattu ennen varsinaisia haastatteluja, ja se osoittautui mielestäni melko toimivaksi myös oikeissa haastattelutilanteissa. Uskonkin teemahaastattelun olleen tutkimukseeni sopiva aineistonkeruumenetelmä. Toisaalta kirjoitelmat tukivat osaltaan haastatteluaineistoa. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiinkin parantamaan keräämällä kaksi erilaista aineistoa (ks. esim. Patton 2002, 555–556)

Mäkelän (1990, 53) mukaan analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. Pehdyin aineistoon huolellisesti ennen tulosten kirjoittamista ja varoin tekemästä yleistyksiä, joille ei ollut vahvaa tukea aineistossa. Pyrin lisäämään tulosten luotettavuutta liittämällä tekstiin katkelmia aineistosta. Koko tutkimuksen toteutus on kuvattu yksityiskohtaisesti, jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyyttä pidetään usein heikompana kuin määrällisessä tutkimuksessa (ks. Alasuutari 1994, 203; Hirsjärvi ym. 2004, 171). Eskola ja Suoranta (1998) kuitenkin toteavat, että yleistyksiä on mahdollista tehdä myös laadullisessa tutkimuksessa. Jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin yleistää, täytyy aineiston heidän mukaansa täyttää kolme kriteeriä: tutkimushenkilöillä tulee olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, heillä tulee olla omakohtaista tietoa tutkimusongelmasta ja heidän täytyy olla kiinnostuneita tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 66–67.) Nämä kriteerit täytyivät tutkimuksessani kohtuullisesti, sillä kaikilla tutkittavilla oli takanaan vaihto-opiskelukokemus, ja he myös vaikuttivat osallistuvan tutkimukseen mielellään. Lisäksi tutkimuksen yleistettävyyttä tukee kahden metodin käyttö sekä ilmiön kytkeminen aiempaan tutkimustietoon (Alasuutari 1994, 217–218). Näin ollen tutkimuksen tuloksia voitaneen jossain määrin yleistää koskemaan ulkomaisen vaihto-opiskelijajakson suorittaneita suomalaisia yliopisto-opiskelijoita.

Lopuksi haluan vielä palata lyhyesti tarkastelemaan vaihto-opiskelun roolia yliopisto-opiskelussa. Opiskelijavaihto näyttää niin tämän kuin aikaisempienkin tutkimusten valossa pitkittävän opintoja, sillä ulkomailla suoritetaan usein kotimaisen tutkinnon kannalta toisarvoisia opintoja. Olisikin hyvä, jos vaihto-opiskelun tuottamia akateemisia hyötyjä voitaisiin nykyisestä lisätä. Ehkäpä opintojen ohjauksella voitaisiin vaikuttaa siihen, että opiskelijat saisivat vaihtokaudeltaan enemmän irti myös oppimalla mielessä. Vaihtoon tulisi esimerkiksi lähteä sellaisessa opintojen vaiheessa, kun korvattaviksi sopivia kursseja on vielä suorittamatta.

Kuten jo monesti on todettu, opintojen eteneminen ei kuitenkaan ole ainoa vaihto-opiskelun tarkoitus. Ulkomailla opiskelu tuottaa monia sellaisia valmiuksia, joita kotimaassa opiskelun myötä ei välttämättä koskaan saavutettaisi. Tällaisia, erityisesti informaaleissa tilanteissa opittavia metakompetensseja voi joustavasti käyttää myöhemmin eteen tulevissa tilanteissa (vrt. Nordhaug 1991). Onkin hyvä, että opiskelijavaihtoon kannustetaan lähtemään yhä useampia opiskelijoita. Toivottavaa on myös, että mahdolliset opiskeluajan rajaukset eivät saa vaihto-opiskelijämääriä kääntymään laskuun. Vaikka varsinainen akateeminen anti saattaakin vaihtojaksolla jäädä vaillinaiseksi, ulkomailla opiskelu on kuitenkin kokonaisuutena korvaamaton kokemus.

Yliopistojen vaihtojärjestelmä tarjoaa opiskelijoille arvokkaan tilaisuuden lähteä ulkomaille hankkimaan nykypäivänä tarvittavia taitoja. Olisi kovin lyhytnäköistä, jos yliopiston tehtävänä olisi tarjota opiskelijoille ainoastaan akateemista kehitystä. Elämäkoulun käyminen ja elämäkokemuksen kartuttaminen opiskeluvuosien aikana lienevät vähintään yhtä tärkeitä asioita. Opiskelijavaihto kasvattaakin opiskelijoista rohkeita, avarakatseisia ja kansainvälisiä nuoria, joilla on monipuoliset eväät elämään. Päättän työni opiskelijan lainaukseen, joka tiivistää oleellisen osan tutkimukseni tuloksista.

”Haittaa en usko vaihdosta olleen miltään kannalta. Jos haluaa olla itselleen ankara, voi miettiä, miten vähän opintoviikkoja vaihtojakson aikana sai ja miten aikaa meni siis hukkaan. Olen kuitenkin miettinyt, miten paljon elämässä tarvittavia ihmissuhdetaitoja ja kärsivällisyyttä sain vaihtoajalta. Vähäisimpänä saavutuksena ei voi pitää kielitaitoa, joka on minulle kielitieteen opiskelijana erityisen tärkeä. Tutustuin henkilöihin, jotka saattavat olla avuksi työelämään siirtyessä tai muulloin elämässä. Miten tahansa katsottuna olen tyytyväinen ulkomailla opiskeluuni. Voin jopa nähdä itseni vanhana, keinutuolissa istumassa, kertoessa tarinoita vaihto-oppilasajoltani. Uskon silloinkin toteavani eläneeni tuolloin hienoja aikoja.” (Kirjoitelma 20)

LÄHTEET

- Aalto, P. & Garam, I. 2004. Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2003. CIMO Publications 2/2004. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Yliopistoyhteisöön sisältyvien oppimisprosessien tarkastelua. Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) *Minkä ikäinen olettekaan, rouva?* Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5, 135–150.
- Aittola, T. 1998a. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu, 59–89.
- Aittola, T. 1998b. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena kustannus, 172–189.
- Aittola, T. 1998c. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena kustannus, 190–212.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6/1997.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1992. *Kun kulttuurit kohtaavat*. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. 2. painos. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö & Suomen Mielen terveysseura r.y.
- Astin, A. W. 1993. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christians, C. G. 2003. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. 2. Painos. Thousand Oaks: Sage.

- Colletta, N. J. 1994. Formal, nonformal, and informal education. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, 2364–2369.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2003. Understanding informality and formality in learning. *Adults learning* 15 (3), 7–9.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. 1974. *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., Prosser, R. C. & Ahmed, M. 1973. *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development (ICED).
- Dohmen, G. 1996. *Lifelong learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Dohmen, G. 1998. Another approach to get more adults into continuous learning. Teoksessa: P. Alheit & E. Kammler (toim.) *Lifelong learning and its impact on social and regional development. Contributions to the first European conference on lifelong learning, Bremen 3–5 October 1996*. Bremen: Donat, 223–230.
- Eskola, J. 2001. 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, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Euroopan Komissio. 2002. *Koulutus Euroopassa: erilaiset järjestelmät, yhteiset päämäärät vuoteen 2010 saakka. Koulutusjärjestelmien tulevaisuuden tavoitteita koskeva työohjelma*. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös integroidun toimintaohjelman perustamisesta elinikäisen oppimisen alalla. 2004. Euroopan yhteisöjen komissio. http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/fi/com/2004/com2004_0474.fi01.pdf (Tulostettu 08.02.2005)

- European Commission. 1997. The Erasmus experience. Major findings of the Erasmus evaluation research project. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fornäs, J. 1993. Sfärernas disharmonier. Om ungdomskultur, makt och motstånd. Teoksessä: J. Fornäs, U. Boethius & B. Reimer (toim.) Ungdomar i skilda sfärer. FUS-rapport nr 5. Stockholm: Symposion, 13–101.
- Frønes, I. 1995. Among peers. On the meaning of peers in the process of socialization. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. Educational research. An introduction. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Garam, I. 2000a. Kansainvälisyyttä käytännössä. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 18/2000.
- Garam, I. 2000b. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia. Yliopistotieto 28 (2), 53–55.
- Garam, I. 2001. Kuulumisia vaihto-opiskelukentältä. Yliopistotieto 29 (3–4), 75–77.
- Garrick, J. 1998. Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development. London: Routledge.
- Hassinen, P. 1998. ”Miten valtava mahdollisuuksien maa yliopistoympäristö onkaan”. Opiskelijoiden oppimiskokemuksia yliopistoympäristössä 1990-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, P. & Huuska, S. 1994. Turun yliopiston tutkinto-opiskelijoiden opiskelu ulkomailla vuosina 1988–93. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 1/1994.
- Honkonen, N. 1999. Vaihto-opiskelijoiden kokemuksia maailmalta. Palkitsevaa itsensä voittamista kaukana kotoa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- <http://www.jyu.fi/bologna> (Tulostettu 28.01.2005)
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London: Croom Helm.

- Jäntti, M. 1998. Not better, not worse, just different! Kokemuksia Erasmus-vaihdosta keväällä 1997. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B13.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Karjalainen, M., Penninkilampi, V. & Törmänen, T. 1998. Qualitative assessment of the Erasmus programme 1987–1995. National report of Finland. Results of open questions and local seminars. University of Oulu & Centre for International Mobility CIMO.
- Korkeakoulujen kansainvälisen opiskelijainvaihdon työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:55. Helsinki: Opetusministeriö.
- Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001:23. Helsinki: Opetusministeriö.
- Korppi-Tommola, A. 2002. Vaihto-opiskelusta oppia vai vain elämäkokemusta? *Tieteessä tapahtuu* 2002: 7, 53–54.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kuh, G. D. 1993. In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal* 30 (2), 277–304.
- Kuh, G. D. 1995. The other curriculum. Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education* 66 (2), 123–155.
- Kuh, G. D., Krehbiel, L. E. & MacKay, K. A. 1988. Personal development and the college student experience. Trenton, N. J.: Department of Higher Education College Outcomes Project.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., Andreas, R. E., Lyons, J. W., Strange, C. C., Krehbiel, L. E. & MacKay, K. A. 1991. Involving colleges. Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded source-book. 2. painos. London: Sage.
- Moffatt, M. 1991. College life. Undergraduate culture and higher education. *Journal of Higher Education* 62 (1), 44–61.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nordhaug, O. 1991. The shadow educational system. Adult resource development. Oslo: Norwegian University Press.
- Nyysölä, K. 2003. Virallisen koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. *Kasvatus* 34 (5), 510–520.
- Ollikainen, A. 1996. Korkeakoulujen kilpajuoksu kansainvälisyyteen. *Tiedepolitiikka* 3/96, 31–35.
- Ollikainen, A. & Honkanen, P. 1996. Kosmopoliittien kilpakenttä. Näkökulmia korkeakoulutuksen kansainvälisyyteen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja 35.
- Ollikainen, A. & Honkanen, P. 1997. Erasmus eksyksissä? Kansainvälisen koulutusyhteistyön merkityksistä korkeakoulun laitoksilla. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Elinikäisen oppimisen komitean mietintö 1997:14. 2. painos. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pantzar, E. 1997. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnan oppimisympäristöissä – Eurooppalaisia näkökulmia. Teoksessa Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite. 2. painos. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. How college affects students. Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Penninkilampi, V. & Karjalainen, M. 1997. Erasmus-ohjelman laatua etsimässä. Teoksessa J. Ketolainen & T. Lehmusvaara (toim.) Erasmus, Sokrates ja Suomi. Korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus 1992–1997. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Pitkänen, S. 2004. Kansainvälinen harjoittelu ammatillisen kehityksen näkökulmasta Euroopan unionin hallinnossa harjoitteleiden henkilöiden arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rhoades, G. 2003. From US to EU, and back again: A glonacal agency approach to globalization. Teoksessa H. Aittola (toim.) *€KG? €urooppa, korkeakoulutus, globalisaatio?* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 23–35.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rossing, B. E. 1991. Patterns of informal incidental learning: Insights from community action. *International Journal of Lifelong Education* 10 (1), 45–60.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu, 7–14.
- Seitter, W. 2000. Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangens Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (1), 81–96.
- Taajamo, M. 1999. Ulkomailloilla opiskelu - kulttuurinen kehitystehtävä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 9.
- Teichler, U. 2003. Internationalisation of higher education in Europe. Teoksessa H. Aittola (toim.) *€KG? €urooppa, korkeakoulutus, globalisaatio?* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–52.
- Teichler, U. & Maiworm, F. 1994. Transition to work. The experiences of former Erasmus students. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tight, M. 1996. Key concepts in adult education and training. London: Routledge.
- Trost, J. 1997. *Kvalitative intervjuer*. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1997. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu, 11–55.

- Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu, 30–58.
- Uljas, K. 1995. ”Menin, näin ja koin” - Turun yliopiston tutkinto-opiskelijoiden opiskelu ulkomailla lukuvuosina 1993–95. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 2/1995.
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, F. 1997. Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits. London: Routledge.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 287–300.
- Veikkola, J. 1994. Maassa maan tavalla - selvitys Turun yliopiston vaihto-opiskelijoiden vapaa-ajasta ja arjen ongelmista ulkomailla. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/1994.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1: Kirjoitelmapyyntö

Hei,

teen kasvatustieteen laitokselle gradua vaihto-opiskelusta ja siihen liittyvästä oppimisesta. Saamieni tietojen mukaan olet äskettäin palannut vaihto-opiskelujaksoltasi. Olisitko ystävällinen ja auttaisit minua graduaineistoni koamisessa kirjoittamalla vapaamuotoisen kirjoitelman vaihtokokemuksistasi? Tekstin ei välttämättä tarvitse olla pitkä, mutta toivoisin että käsittelisit tekstissäsi seuraavia asioita.

1. Voisitko lyhyesti kuvata vaihtojaksoasi?

- Oliko vaihtojaksoasi ensisijaisesti myönteinen vai kielteinen kokemus? Miksi?
- Mitkä asiat jäivät päällimmäisinä mieleen?
- Mitkä olivat vaihtojaksoasi kohokohdat ja pettymykset?

2. Millaisia asioita opit / millaisia valmiuksia saavutit vaihtojaksoasi aikana?

Voit tarkastella oppimistasi esimerkiksi seuraavien teemojen kautta: kielitaito, kulttuuriset valmiudet, akateemiset valmiudet, työelämävalmiudet, henkilökohtainen kehitys.

- Millaisissa tilanteissa oppiminen / kehitys tapahtui?
- Mitä hyötyä vaihdosta oli? Oliko siitä haittaa?

Jokainen kirjoitelma on erittäin arvokas aineistoni kannalta. Tekstit käsitellään luottamuksellisesti, ja voit myös lähettää tekstisi nimettömänä. Tekstit voi lähettää osoitteeseen

msagulin@cc.jyu.fi tai

Mari Sagulin

Herman Kragstveit 8-11

7050 Trondheim

Norway

ystävällisin terveisin

Mari Sagulin

Liite 2: Karhukirje

Hei,

kirjoittelin muutama viikko sitten aikomuksestani kerätä graduani varten kokemuksia vaihto-opiskelusta ja siihen liittyvästä oppimisesta. Olen saanut joitakin vastauksia, mutta en vielä riittävästi. Olisi siis hienoa, jos voisit auttaa. Alkuperäinen tarkoitukseni oli kerätä kirjoitelmia, mutta jos et halua tai ehdi kirjoittaa kokonaista tarinaa, niin minua auttaisi sekin, jos voisit vastata alla oleviin kysymyksiin edes muutamilla lauseilla / kappaleilla. Voit lähettää vastauksesi replyllä sähköpostiosoitteeseeni. Olisi tärkeää, että saisin lisää vastauksia!

1. Voisitko lyhyesti kuvata vaihtojaksosi?

- Oliko vaihtojaksosi ensisijaisesti myönteinen vai kielteinen kokemus? Miksi?
- Mitkä asiat jäivät päällimmäisinä mieleen?
- Mitkä olivat vaihtojaksosi kohokohdat ja pettymykset?

2. Millaisia asioita opit / millaisia valmiuksia saavutit vaihtojaksosi aikana?

Voit tarkastella oppimistasi esimerkiksi seuraavien teemojen kautta: kielitaito, kulttuuriset valmiudet, akateemiset valmiudet, työelämävalmiudet, henkilökohtainen kehitys.

- Millaisissa tilanteissa oppiminen / kehitys tapahtui?
- Mitä hyötyä vaihdosta oli? Oliko siitä haittaa?

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, ja voit myös lähettää vastauksesi nimettömänä.

ystävällisin terveisin

Mari Sagulin

msagulin@cc.jyu.fi

Liite 3: Kirjoitelma-aineiston tulokset taulukkona

ASIA	MAININTOJA (kpl) (n=21)
TAUSTATIEDOT	
Lukuvuosi	1
Lukukausi	15
Kieliharjoittelu	1
Työharjoittelu	2
Gradumateriaalin keräysmatka	1
YLEISET KOKEMUKSET	
Myönteinen kokemus	19
Vaihdosta hyötyä	10
Hauska vuosi, vaihtelua opinnoille Suomessa	1
Elämä helpompaa, vapaus	3
Uudet kokemukset	6
Luonto, ympäristö tärkeitä	3
Hyvä ilmasto vaihtokohteessa	2
Huonot asumisolosuhteet	4
Opetustilojen huono taso	1
SAI TUTTUJA/YSTÄVIÄ, SOS. KONTAKTIT	12
Kansainväliset kaverit, suhteet ulkomaille	8
Toiminta vaihto-opiskelijoiden kanssa	7
Paikalliset kontaktit	3
Liian vähän kontakteja paikallisiin	8
Liikaa suomalaisten kanssa ja suomen kieltä	4
KIELITAITO	19
Rohkeus käyttää kieltä lisääntyi	8
Pettymyksiä oman kielitaidon suhteen	4
KULTTUURISET VALMIUDET	18
Oppi vieraista kulttuureista + kultt. elämykset	18
Oppi suom. kulttuurista, oppi arvostamaan Suomea	6
Kulttuurierojen huomaaminen	6
AKATEEMINEN HYÖTY	13
Mahdollisuus tutustua opiskeluun ulkom. yliopistossa	7
Työskentely/opiskelu uudessa ympäristössä	1
EI PALJON AKATEEMISIA HYÖTYJÄ	4
Mieleen jäivät muut kuin akateemiset asiat	2
Opintojen koulumaisuus	2
Opinnot jäivät ylimääräisiksi	2

HENKILÖKOHTAINEN KEHITYS	16
Oppinut paljon	5
Oppi itsestä, kasvanut ihmisenä	5
Rohkeus, usko itseen, itseluottamus, itsenäistyminen	7
Selviytyminen ulkomailla	7
Oppi elämästä, toisenlaiset elämänarvot, ajattelutavat	5
Elämäkokemus	1
Avarampi maailmankuva	3
Toimeentulo erilaisten ihmisten kanssa, sos. taidot	3
Oppi ihmisistä	5
Organisointikyky	1
Kärsivällisyys	3
Suvaitsevaisuus	6
Byrokratian rasittavuus	3
TYÖELÄMÄVALMIUDET	5
Mahdollisuus aloittaa työt vaihtokohteessa	1
OPPIMISYMPÄRISTÖT	
Oppiminen ihmisten välisen kanssakäymisen seurausta	1
Oppi arkipäivän tilanteissa, huomaamatta, kok.valtaista	8
Oppi vastoinkäymisten / ristiriitatilanteiden kautta	3
MATKAILU, REISSUT	14
Kohdemaahan tutustuminen	1
Vaihtokaupunki	3

Liite 4: Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELU - Opiskelijavaihto

Taustatiedot

- pääaine
- opiskeluvuosi
- ikä
- vaihtokohde ja vaihtokauden pituus
- monesko kerta ulkomailla

Ennen vaihto-opiskelujaksolle lähtöä

- lähdön motiivit
- vaihtokohteen ja -ajankohdan valinta
- vaihto-opiskeluun liittyvät odotukset

Vaihtojakson yleinen kuvaus

- päällimmäisenä mieleen jääneet asiat
- pos. ja neg. kokemukset; kohokohdat ja pettymykset
- kokemuksen myönteisyys / kielteisyys
- vaihto-opiskelijan arki: opinnot ja vapaa-aika
- vaihto-opiskelun hyödyt ja haitat
- mitä oppi?

Matkailu

- millaisia kokemuksia?
- matkustelun anti

Sosiaaliset suhteet

- kontaktit paikallisiin / muihin vaihto-opiskelijoihin
- sosiaalisten suhteiden merkitys vaihdossa
- ulkopuolisuus / integroituminen yhteiskuntaan
- kv. ystävyys-suhteiden anti

Kielitaito

- tilanne ennen vaihtoa, valmistautuminen
- kielitaidon kehitys vaihdossa
- oppimistavat ja -tilanteet
- onnistumiset ja pettymykset

Kulttuuriset valmiudet

- ulkomailla asuminen kokemuksena
- opettiko ulkomailla asuminen jotain?
- oppimistavat ja -tilanteet
- kulttuuristen valmiuksien omaksuminen
- käsitysten muuttuminen kohdemaasta / Suomesta

Akateemiset valmiudet

- ulkomaisessa yliopistossa opiskelu
- opintojen anti
- vaihdon hyöty tutkinnolle / opinnoille
- opiskelutaitojen kehitys

Työelämävalmiudet

- vaihdon anti työelämän kannalta
- oppimistavat ja -tilanteet

Henkilökohtainen kehitys

- omaan persoonaan liittyvä kasvu
- oppimistavat ja -tilanteet

Vaihdon jälkeen

- paluu ja sopeutuminen Suomeen
- opintojen korvautuminen kotiyliopistossa
- vaihto-opintojen vaikutus valmistumiseen
- vaihto-opiskelun asema tutkinnossa

Liite 5: Haastattelussa käytetty teemaluettelo

KIELITAITO

- kielitaidon eri osa-alueet

KULTTUURISET TAIDOT

- toisten maiden tunteminen, kulttuurien ja ihmisten ymmärtäminen, ...

AKATEEMISET VALMIUDET

- opiskelutaidot, akateeminen kehitys, opiskelumotivaatio, ...

TYÖELÄMÄVALMIUDET

- paremmat mahdollisuudet työmarkkinoilla ja työelämässä

HENKILÖKOHTAINEN KEHITYS

- itseluottamus, elämäkokemus, sosiaaliset taidot, ...