

Tuovi Kokkonen,
Terhi Kaipainen ja
Mirjami Ritola (toim.)

KOHTI KAIKKIEN KORKEAKOULUA

Monikulttuuriset opintopolut

DI AK

Diak Työelämä | 41





Tuovi Kokkonen, Terhi Kaipainen ja
Mirjami Ritola (toim.)

KOHTI KAIKKIEN KORKEAKOULUA

Monikulttuuriset opintopolut

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Helsinki 2026

DIAK



SAVONIA



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND



Euroopan unionin
osarahoittama



MONIKULTTUURISET
OPINTOPOLUT



Tämä teos on lisensoitu Creative Commons
Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0
Kansainvälinen -lisenssillä.

DIAK TYÖELÄMÄ 41

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Mari Luukkonen

Taitto: PunaMusta Oy / Sisältö- ja suunnittelupalvelut

ISBN 978-952-493-467-1 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-2195

Verkkojulkaisun osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-467-1>

SISÄLLYS

Kati Komulainen Esipuhe	4
Tuovi Kokkonen, Terhi Kaipainen & Mirjami Ritola Johdanto – Kaikille avoin korkeakoulu	6
Tarja Hallavainio, Milka Kumpu & Mirka Niskala Hakeutumisvaiheen tuki ja korkeakouluvalmiuksien kehittäminen	10
Tiia Vänskä Opiskelijakunnan merkitys kansainvälisessä korkeakoulussa	17
Heli Kaarniemi, Johanna Ikonen, Irina Tere & Mari Berg Voiko avoin yliopisto olla vieläkin avoimempi?	27
Jukka Tulonen Kokemuksia ja näkemyksiä kansainvälisten opiskelijoiden opettamisesta ammattikorkeakoulussa	36
Mertsi Ärling, Sirpa Ylönen & Inga Angersaari Romanit korkeakoulupoluilla	44
Pia Paakkulainen, Tarja Isokääntä & Terhi Kaipainen Pilotista pysyväksi – Saadaanko hankkeessa tuotettu opintojakso elämään?	61
Tuovi Kokkonen ja Johanna Ikonen Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen arviointi	71
Terhi Kaipainen, Tuovi Kokkonen & Mirjami Ritola Loppusanat – Kohti yhdenvertaista korkeakoulua	82
Liitteet	85
Kirjoittajat	92

Kati Komulainen

ESIPUHE

Korkeakoulutuksella on keskeinen rooli yhteiskunnallisen osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistamisessa sekä sosiaalisesti kestävästä tulevaisuudesta rakentamisessa. Samalla on tunnistettava, että kaikille tie korkeakouluopintoihin ei ole samanlainen eikä suoraviivainen. Eikä sen kuulukaan olla. Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen loppujulkaisu tarttuu tähän todellisuuteen ja tekee näkyviksi ne rakenteet, käytännöt ja valinnat, joilla korkeakoulutus voi vastata yhä moninaisempiin opiskelijoiden tarpeisiin.

Julkaisun artikkelit osoittavat, että saavutettavuus ei synny yksittäisillä toimenpiteillä tai hyvillä aikeilla, vaan se vaatii tietoista kehittämistä koko opintopolun ajan. Opintoihin hakeutumisvaiheen tuki, avoimet ja joustavat opiskelumahdollisuudet, pedagogiset ratkaisut, opiskelijayhteisöjen rooli sekä opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden, jossa jokaisella ratkaisulla on merkitystä. Kun opintopolkuja tarkastellaan opiskelijan näkökulmasta, esiin nousevat sekä korkeakoulujen vahvuudet että ne kohdat, joissa rakenteita on syytä tarkastella uudelleen.

Artikkeleissa korostuu ajatus yhdenvertaisuudesta arjen tekoina. Erityisesti romaniopiskelijoiden, maahanmuuttaneiden ja muiden aliedustettujen ryhmien kokemukset haastavat korkeakouluja pohtimaan, millaisia oletuksia opintopolkuihin sisältyy ja kenelle ne on tosiasiallisesti rakennettu. Yhdenvertaisuus ei tarkoita kaikille samanlaista opintopolkua vaan rakenteita, jotka tunnistavat erilaiset lähtökohdat ja tukevat opiskelijoiden mahdollisuuksia edetä omalla tavallaan kohti tutkintoa ja osaamisen kehittämistä.

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen erityinen ansio on siinä, että se suuntaa katseensa myös tulevaan. Artikkelit eivät ainoastaan kuvaa hankkeen aikana

toteutettuja kokeiluja ja toimenpiteitä, vaan niissä myös pohditaan, mitkä näistä voidaan juurruttaa osaksi korkeakoulujen pysyvää toimintaa. Kehittävä arviointi, vaikuttavuuden tarkastelu ja jatkuvuuden kysymykset kulkevat läpi koko julkaisun. Näin hanke ei jää irralliseksi projektiksi vaan tarjoaa konkreettisia eväitä korkeakouluyhteisöjen pitkäjänteiseen kehittämiseen.

Toivon, että tämä julkaisu innostaa, haastaa ja rohkaisee korkeakouluja tarkastelemaan omia käytäntöjään avoimesti ja kriittisesti. Monikulttuuriset opintopolut eivät ole vain yksittäisten hankkeiden tai koulutusmuotojen kysymys vaan osa korkeakoulujen perustehtävää: tarjota mahdollisuuksia oppimiseen, osaamiseen ja osallisuuteen kaikille.

Kati Komulainen

Toimitusjohtaja-rehtori

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Tuovi Kokkonen, Terhi Kaipainen ja Mirjami Ritola

JOHDANTO

Kaikille avoin korkeakoulu

Itä-Suomessa korkeakouluopintoihin hakeutuu – ja toivotaan hakeutuvan – entistä enemmän taustoiltaan ja kulttuureiltaan erilaisia opiskelijoita. Heidän pääsyään korkeakoulutukseen hankaloittavat kuitenkin muun muassa ohjaus- ja neuvontapalveluiden riittämättömyys sekä tiedon, koulutustarjonnan ja hakevan toiminnan puutteet. Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen päätavoitteena oli edistää Itä-Suomessa korkeakoulutuksessa aliedustettujen ryhmien koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Vähemmistöjä koskevat valtakunnalliset tavoitteet huomioitiin jo Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen suunnitteluvaiheessa. Sanna Marinin hallitusohjelman mukaan tulee selvittää vähemmistöryhmien korkeakoulutukseen hakeutumisen esteet ja ryhtyä toimiin ryhmien koulutukseen pääsyn ja koulutuksen läpäisyn edistämiseksi (Valtioneuvosto, 2019, s. 164). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (julkaisuaika tuntematon) laatima *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030* on linjassa hanketoteutuksen kanssa. Vision mukaan Suomen osaamis- ja koulutustasoa tulisi nostaa siten, että vuonna 2030 vähintään 50 prosenttia nuorista aikuisista suorittaisi korkeakoulututkinnon ja että jatkuvan oppimisen tulisi olla mahdollista elämän eri tilanteissa (Kosunen, 2021, s. 38). Lisäksi korkeakoulujen koulutustarjonnan tulisi olla joustavasti kaikkien, myös aliedustettujen ryhmien ja vähemmistöjen, hyödynnettävissä ja saavutettavissa (Kosunen, 2021, s. 12).

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen kokemusten mukaan korkeakoulussa aliedustettujen ryhmien, kuten maahanmuuttaneiden ja romanien, koulutuspolkujen tunnistaminen ja selkeyttäminen voivat lisätä heidän hakeutumistaan korkeakouluun. Hakevan toiminnan ja omakielisen viestinnän avulla aliedustetut ryhmät voidaan tavoittaa perinteistä korkeakoulujen viestintää paremmin. Myös korkeakoulutukseen tähtäävää valmentavaa koulutusta ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä lisäämällä vauhditetaan opiskelijoiden siirtymää toiselta asteelta kohti korkeakouluopintoja. Lisäksi tukemalla systemaattisemmin opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, alueeseen, työelämään ja yhteiskuntaan on mahdollista saada yhä useampi jäämään Itä-Suomeen.

Hanke kehitti ja pilotoi korkeakoulutuksessa aliedustetuille ryhmille muun muassa tukitoimia hakeutumis- ja opintovaiheeseen sekä edisti opiskeluvalmiuksia ja koulutuspolkujen saavutettavuutta. Se myös vahvisti oppilaitoksiin ja alueeseen kiinnittymistä, työelämäverkostoja ja jatkuvan oppimisen saavutettavuutta. Lisäksi hanke järjesti korkeakoulujen henkilökunnalle koulutustilaisuuksia esimerkiksi monikulttuurisuudesta ja pyrki edistämään osallistujien yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemusta.

Tämä julkaisu kokoaa yhteen hankkeen aikana syntyneitä näkökulmia, kokemuksia ja toimintamalleja. Julkaisuun on koottu käytännön kokemuksia siitä, miten korkeakoulut voivat uudistaa toimintamallejaan yhdessä aliedustettujen ryhmien, oman henkilökuntansa ja muiden alueen toimijoiden kanssa. Kokemusten mukaan korkeakoulujen välinen tiivis yhteistyö vahvistaa henkilökunnan, opiskelemisesta kiinnostuneiden ja opiskelevien osaamista, osallisuuden kokemusta, koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Julkaisun aloittaa Savonia-ammattikorkeakoulun (Savonia) artikkeli, jossa avataan korkeakoulutukseen hakeutumista sekä tarkastellaan, millaisin keinoin opiskelijoiden korkeakouluvalmiuksia voidaan vahvistaa ennen opintojen alkua. Artikkelissa kuvataan Savoniassa kehitettyjä kohtaamisfoorumeita ja työpajoja sekä avataan ohjauksen merkitystä osana hakeutumisvaiheen tukea. Julkaisun toisessa, Karelia-ammattikorkeakoulun (Karelia) artikkelissa tarkastellaan opiskelijakunnan roolia yhteisöllisyyden rakentajana ja kansainvälisten opiskelijoiden osallisuuden edistäjänä. Artikkelissa kuvataan, millaisin keinoin opiskelijakunta ja yhteisölliset toimintamallit voivat tukea kansainvälisiä opiskelijoita opintojen aikana. Kolmannessa, Itä-Suomen yliopiston (UEF) artikkelissa pohditaan avoimen korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja kehittämismahdollisuuksia erityisesti korkeakouluissa aliedustettujen ryhmien ja yliopisto-opiskelun näkökulmista. Artikkelissa esitetään hankkeen aikana tun-

nistettuja hyviä käytäntöjä, joilla voidaan tukea niin opintoihin hakeutumista kuin niissä etenemistäkin.

Julkaisun neljännessä, Karelian artikkelissa tuodaan esiin opettajien kokemuksia ja hyviä käytäntöjä monikulttuurisessa korkeakoulussa toimimisesta. Artikkelikuvaava havaintoja ja antaa käytännön ehdotuksia, jotka on hyvä huomioida opetettaessa moninaisia ryhmiä. Viidennessä, Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) artikkelissa käsitellään sitä, kuinka arjen tukirakenteet ja korkeakoulun käytännöt voivat joko tukea romanien korkeakouluun hakeutumista ja kiinnittymistä tai muodostaa esteitä opintopolun varrelle. Teemaa tarkastellaan sekä tutkimuksellisesta että käytännöllisestä näkökulmasta.

Julkaisun kuudennessa, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (Xamk) artikkelissa tarkastellaan hankkeessa saatujen tulosten juurtumista ja sitä, millä edellytyksillä hankkeessa luodut käytännöt voivat vakiintua osaksi korkeakoulujen toimintaa. Juurruttamista – sen onnistumista tai epäonnistumista – tarkastellaan teorian, asiantuntijahaastattelun ja *Juurruttamisen checklist*-työkalun avulla. Diakin ja UEF:n yhteisessä artikkelissa käsitellään hankkeen kehittävän arvioinnin prosessia. Artikkelissa tarkastellaan myös Itä-Suomen korkeakoulujen saavutettavuuden ja osallisuuden sekä hankkeessa toteutettujen toimenpiteiden arviointia.

Julkaisun loppuun on koottu keskeisiä havaintoja siitä, miten korkeakoulujen monimuotoisuuden edistämistä kannattaa jatkaa. Hankkeessa saatuja tuloksia ja havaintoja tarkastellaan lyhyesti myös korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2040 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026) kautta.

Monikulttuuriset opintopolut -hanke (1.10.2023–30.9.2026) suuntautui maantieteellisesti Itä-Suomeen: Etelä- ja Pohjois-Savon sekä Pohjois-Karjalan alueille. Hanketta rahoitti Euroopan sosiaalirahasto plus Etelä-Savon ELY-keskuksen kautta. Hankkeen päätoteuttajana toimi Diakonia-ammattikorkeakoulu. Osatoiteuttajina olivat Itä-Suomen yliopisto, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Karelia-ammattikorkeakoulu ja Savonia-ammattikorkeakoulu. Hankkeessa työskenteli yhteensä 20 projektityöntekijää, joiden monipuolinen osaaminen edisti yhteiskehittämistä ja tavoitteiden saavuttamista.

LÄHTEET

- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-838-0>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (julkaisuaika tuntematon). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Sivistyksestä suunta Suomelle: Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2040*. (Luonnos 26.3.2026). <https://www.lausuntopalvelu.fi/FI/Proposal/DownloadProposalAttachment?proposalId=7c0dd1ea-6eb2-405f-8f3d-0055e78a90ad&attachmentId=27394>
- Valtioneuvosto. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>

Tarja Hallavainio, Milka Kumpu ja Mirka Niskala

HAKEUTUMISVAIHEEN TUKI JA KORKEAKOULUVALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN

"Kun huomasin, että muutkaan ei osaa suomea täydellisesti, ymmärsin, että mäkin voin pärjätä suomenkielisissä korkeakouluopinnoissa." Yksilö-ohjaus, kohtaamisfooromit ja työpajat selkeyttävät monelle korkeakoulutuksen mahdollisuutta. Oman tilanteen kartoittamisen jälkeen voi herätä kiinnostus omalla koulutuspolulla etenemiseen. Tässä artikkelissa kuvataan Savonia-ammattikorkeakoulun (Savonia) hakeutumisvaiheen ryhmämuotoisen tuen kehittämistä sekä nostetaan esille havaittuja haasteita ja ratkaisuja.

Korkeakoulutusta pidetään Suomessa yhdenvertaisena mahdollisuutena, mutta korkeakoulupolkujen ulkopuolelle jääminen koskettaa yhä monikulttuurisia vähemmistöjä. Huolimatta maahanmuuttaneiden suorittamien tutkintojen määrän kasvusta ja romanien koulutustason hienoisesta noususta viime vuosina moninaistuva yhteiskunta ei vielä täysin näy korkeakoulujen osallistujarakenteessa. (STT, 2024.) Korkeakouluun ohjautuminen heijastaa piilevästi koulutusjärjestelmän nykyisiä rakenteita ja käytäntöjä, ei siis ainoastaan yksilöllisiä valintoja. Koulutus- ja urasuunnitteluohjauksen kohdistamisella erityisesti vähemmistöille tuetaan yksilöitä sekä vahvistetaan organisaatioita ja koko yhteiskuntaa (Valtioneuvosto, 2020).

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa Savonian osahanke keskittyi korkeakoulutuksen hakeutumisvaiheen tuen ja korkeakouluvalmiuksien vahvistamiseen Pohjois-Savon alueella. Osaava, ammattitaitoinen työvoima sekä

ulkomaalaisten hyvä kotouttaminen kun ovat Pohjois-Savon maakuntasuunnitelman tärkeimpiä tavoitteita alueen pitämiseksi elinvoimaisena tulevaisuudessakin (Pohjois-Savon liitto, 2026). Hankkeen tavoitteena oli kehitettävien toimenpiteiden avulla lisätä korkeakoulutuksessa aliedustettujen vähemmistöjen, kuten romanien ja maahanmuuttaneiden, tietoisuutta korkeakoulujen koulutusmahdollisuuksista sekä madaltaa heidän kynnystään hakeutua opiskelemaan. Samalla korkeakouluille kehitettiin toimintamalli korkeakoulutuksesta kiinnostuneiden henkilöiden tukemiseksi.

Kohtaamisfoorumit hakevan toiminnan keskiössä

Hankkeen alkuvaiheessa työ painottui ryhmämuotoisen tuen kehittämiseen. Keväällä 2024 järjestettiin kohtaamisfoorumeita (Kuva 1) sekä yksittäisinä tapaamisina että useamman tapaamisen kohtaamissarjoina. Tapaamisten järjestämisessä tehtiin läheistä yhteistyötä sidosryhmien, kuten toisen asteen oppilaitosten, yhdistysten ja kuntien työllisyyspalveluiden, kanssa. Kohtaamisten avulla pyrittiin hälventämään romaneiden ja maahanmuuttaneiden korkeakoulutukseen liittyviä ennakkoluuloja ja kannustamaan heitä kohti korkeakouluopintoja.

Kohtaamisfoorumit

KOHDERYHMÄ

- Romanit ja maahanmuuttaneet

TAVOITE

- Matalan kynnyksen kohtaamista ja keskustelua korkeakoulutuksesta kiinnostuneille

SISÄLTÖ

- Tutustuminen Suomen korkeakoulujärjestelmään, eri opintoväyliin ja mahdollisuuksiin
- Vertaistuki ja ryhmäkannustus
- Osallistujien motivoiminen ja rohkaiseminen opiskeluun ja työelämään
- Mahdollisuus yksilöohjattuun opintopolku- ja uraohjaukseen

Mutkaton ja keskusteluun perustuva ilmapiiri sekä matalan kynnyksen ohjaus olivat kohtaamisfoorumien keskiössä.

<https://monikulttuurisetopintopolut.fi/>

MONIKULTTUURISET OPINTOPOLUT SAVONIA EUROOPAN UNIONIN OSARAHOITAMA

Kuva 1. Kohtaamisfoorumi

Kohtaamisfoorumit olivat keskeinen osa hankkeen hakevaa toimintaa, jolla pyrittiin tavoittamaan potentiaalisia henkilöitä heidän omassa arkiympäristössään. Yksittäisten foorumien osallistujamäärä vaihteli 3:n ja 50 henkilön välillä, ja sisällöt suunniteltiin ryhmäkohtaisesti. Teemoja olivat muun muassa

opiskelun mahdollisuudet, eri väylät opintoihin, hakuaikataulut ja opiskelussa tarvittavat taidot. Lisäksi osallistujia kiinnostivat korkeakoulujen tarjoamat tukipalvelut sekä opiskelijoiden etuudet. Tärkeää oli jättää aikaa osallistujien kysymyksille ja yhteiselle keskustelulle.

Kohderyhmän tapaamiset olivat ensiarvoisen tärkeitä. Kohtaamisfoorumeiden yhteydessä kerättiin palautetta ja toiveita, joiden perusteella muokattiin seuraavaan vaiheeseen suunniteltuja työpajoja. Jo varhaisessa vaiheessa havaittiin, ettei alkuperäinen suunnitelma työpajoista täysin vastannut kohderyhmien elämäntilanteita tai osallistumisen edellytyksiä.

Työpajat korkeakouluvalmiuksien kehittäjinä

Kohtaamisfoorumeiden yhteydessä kerättyjen palautteiden perusteella kehitettiin työpajamalli. Lopullisessa mallissa päädyttiin kuuteen erilaiseen työpajaan (Kuva 2), ja alun perin erillisiksi suunnitellut digityöpajat sulautettiin osaksi tätä. Lisäksi osallistujille tarjottiin yksilöohjausta ja ohjausta mahdollisten digiongelmien ratkomiseen.



Kuva 2. Työpajasarjan rakenne

Ensimmäinen työpajasarja pilotoitiin tammi-helmikuussa 2025 ja toinen järjestettiin maaliskuussa 2026. Kohderyhmä huomioiden hankkeen materiaaleissa keskityttiin selkeään kieleen ja viestintään. Työpajoissa puhuttiin helppoa suomea ja käytettiin englantia apukielenä. Työpajojen kaksi ensimmäistä ohjaus-

kertaa sekä päätöspajan toteuttivat hankkeen työntekijät. Englantia ja matemaatiikkaa sekä suomea toisena kielenä käsittelevät teemapajat olivat puolestaan korkeakoulun lehtoreiden ohjaamia.

Lehtoreiden lisäksi työpajoissa vieraili maahanmuuttaneita vertaisopiskelijoita kertomassa omasta, usein monivaiheisesta opintopolustaan sekä antamassa vinkkejä opiskeluun ja suomen kielen oppimiseen. Myös romaniyhteisön omien tarinoiden tärkeys on yleisesti tunnistettu kohderyhmän innostamisessa (Auvinen & Tamminen, 2018; Blomerus & Seilola, 2025; Stenroos ym., 2023). Tästä huolimatta romanivertaisia ei valitettavasti onnistuttu rekrytoimaan vierailijoiksi työpajoihin.

Ensimmäiseen, hybridinä toteutettuun työpajasarjaan osallistuttiin pääosin verkkovälitteisesti. Tämän seurauksena työpajasarja päätettiin toteuttaa kokonaan etäyhteydellä. Vaikka monissa hankkeen aikana saaduissa osallistujapalautteissa korostuivat kasvokkainen vuorovaikutus ja paikan päällä toteutettava toiminta, verkon kautta osallistuminen oli kohderyhmälle houkuttelevampaa maantieteellisen etäisyyden, työn tai perhe-elämän yhteensovittamisen vuoksi. Työpajasarja suunniteltiin järjestettäväksi myös syyslukukausien aikana, mutta kiinnostuneiden määrä jäi vähäiseksi ja sarja jouduttiin perumaan.

Osallistujille tarjottiin työpajojen lisäksi Savonian erillinen avoin oppimisalusta, jossa on monipuolisesti tietoa sekä itsenäisiä harjoitustehtäviä ja vapaaehtoisia kotitehtäviä oman opintopolun laadintaan. Tavoitteena on juurruttaa tämä verkkomateriaali korkeakoulun tarjontaan korkeakoulutukseen orientoivaksi kurssiksi.

Ryhmäohjauksesta yksilöohjaukseen: kohderyhmän todelliset tarpeet

Hankkeen tavoitteena oli kehittää erityisesti hakuvaiheen ryhmämuotoista tukea. Palautetta kerättiin suullisesti kohtaamisfoorumeissa ja työpajoissa, työpajasarjan loppukeskustelussa palvelumuotoilijan fasilitoimana sekä yksilöhaastatteluisissa ja -ohjauksissa.

Yksilöohjauksen tarve nousi selvästi esiin sekä kohtaamisfoorumeissa että työpajoissa. Vaikka tietoa opiskelusta ja sen tuesta on tarjolla runsaasti eri sivustoilla, osallistujat tarvitsivat usein yksilöllistä tukea tiedon soveltamiseksi omaan tilanteeseensa. Yksilöohjaus koettiin arvokkaaksi tavaksi käsitellä omaa tilannetta ja saada siihen kohdennettua tukea. Tämä tarve huomioitiin hankkeen aikana, ja ryhmämuotoiseen tukeen osallistuneille tarjottiin myös mahdollisuus saada yksilöohjausta opiskeluun liittyvistä teemoista tai urasuunnittelusta.

Yleisesti ottaen osallistujat kokivat työpajojen määrän, keston ja sisällön toimiviksi. Palautteiden perusteella yksittäiset kohtaamisfoorumit olivat kuitenkin korkeakoulutuksesta kiinnostuneille houkuttelevampi ryhmämuotoisen tuen muoto kuin pidemmät työpajasarjat. Valitettavasti tällöin eri aineiden lehtorien pitämät syvällisemmät perehdytysosuudet jäivät toteutumatta ja ryhmämuotoisen vertaistuen mahdollisuus pieneni.

Haasteet ja yhteistyön merkitys

Molemmilla kohderyhmillä oli haasteita sitoutua useisiin peräkkäisiin tapaamiskertoihin. Romaniosallistujilla äkilliset perhe- ja yhteisösidonnaiset tilanteet vaikuttivat osallistumisen aktiivisuuteen, maahanmuuttaneilla puolestaan aika-tiloihin sitoutumista vaikeuttivat kotoutumiskoulutuksen ja työharjoitteluiden aikataulut. Kiinnostus ja halukkuus osallistua pidempään työpajasarjaan oli yleisesti ottaen kohderyhmällä heikkoa.

Kahden erilaisen kohderyhmän yhdistäminen ei myöskään palvellut kaikkien osallistujien tarpeita. Palautteet olivat osittain vastakkaisia: osa romaneista ei kokenut samaistuvansa hankkeen kohderyhmään, sillä toiminta oli suunnattu myös maahanmuuttaneille. Kokemuksen muodostumiseen vaikutti työpajoissa käytetty englannin kieli. Osa romaneista sen sijaan koki ryhmien yhdistämisen rikastuttavana kokemuksena, ja he pitivät tärkeänä kummankin ryhmän tukemista.

Kohtaamisfoorumeiden onnistumiselle keskeistä oli hyvä yhteistyö sidosryhmien kanssa. Hakevaa toimintaa toteutettiin yhteistyössä Itä-Suomen yliopiston ja Diakonia-ammattikorkeakoulun kanssa. Kohderyhmien tavoittaminen olisi ollut haastavaa ilman sidosryhmien aktiivista panosta. Maahanmuuttaneita tavattiin etenkin alueen koulutustapahtumissa ja -messuilla, romaneita puolestaan aktiivisten romanilyhdistysten tapahtumissa. Erityisesti romaniosallistujien kohdalla yhdistysten ja henkilökohtaisten kontaktien merkitys korostuivat. Vakiintuneet kontaktit ja osallistujille ennestään tuttu ryhmä madalsivat kynnystä kokoontua keskustelemaan korkeakoulutuksesta.

Korkeakouluun hakeutuminen ei ole pelkkää tiedon välittämistä ja omaksumista

Korkeakoulutuksesta kiinnostuneet vähemmistöt ovat taustoiltaan ja osaamiseltaan moninaisia. Kohderyhmien erilaisuus näkyi hankkeen aikana niin koulustaustassa, tiedontarpeissa kuin kielitaidossa. Tähän tarpeeseen haluttiin hankkeessa vastata luomalla sähköiselle oppimisalustalle suunniteltu digitaalinen oppimateriaali, joka mahdollistaa sisällön eriyttämisen paremmin kahden

eri kohderyhmän tarpeisiin. Vaikka kiinnostus korkeakouluun hakeutumiseen selvästi hiipui viimeisen vuoden aikana, yksilöohjauksen tarve sidosryhmien kanssa tehtävässä yhteistyössä puolestaan kasvoi.

Korkeakouluun hakeutuminen ei ole pelkkää tiedon omaksumista, vaan siihen vaikuttavat myös yksilön ja hänen yhteisönsä kokemukset ja odotukset. Järvensivu ym. (2025b, s. 24) korostavat, että toistuva ja pitkäjänteinen henkilökohtainen ohjaus auttaa ylittämään oppimisen esteitä ja vahvistamaan sitoutumista, kun polku suunnitellaan yksilölle aidosti mielekkääksi. Yksilöohjauksen etuna on mahdollisuus kartoittaa henkilön tarpeet ja rakentaa hänelle sopiva opintopolku (Kosonen & Pitkänen, 2009, s. 36). Ryhmämuotoisen ohjauksen rinnalla tarvitaan tulevaisuudessakin yksilöohjausta, jolla vahvistetaan luottamusta omiin mahdollisuuksiin ja käsitellään henkilökohtaista elämäntilannetta. Osa maahanmuuttaneista hyötyisi todennäköisesti myös kokonaan englanninkielisistä työpajoista.

Järvensivu ym. (2025a, s. 167) ja Kauhanen ym. (2026, s. 7) kuvaavat syitä siihen, miksi koulutus ei kiinnosta: henkilöt eivät välttämättä tunnista koulutuksen hyötyjä, tai koulutuksen koetaan olevan kallista tai vaivalloista. Lisäksi taustalla voi olla aiempia huonoja kokemuksia tai lähipiirin vähätteleviä asenteita, tai heillä ei ole esimerkkejä siitä, miten koulutus voisi edistää heidän omaa tilannettaan. Hankkeen aikana pohdittiinkin, olisiko erityisesti romanitaustainen hanketyöntekijä lisännyt samaistuttavuutta ja romanien kokemusta siitä, että työpajasarja soveltuu juuri heille. Vähän koulutetut rajaavat usein itsensä koulutuksen ulkopuolelle, ja tämän ajattelutavan muuttaminen edellyttää identiteetin muutosta. Lapsuudesta asti rakentuneen oppimisidentiteetin uudistuminen voi viedä aikaa. (Antikainen, 2009, s. 18.)

Savonian toteutuksen havainnot osoittavat, että kun tieto esitetään ymmärrettävästi, saavutettavasti ja kunnioittavasti turvallisessa ympäristössä, korkea-koulutus avautuu mahdollisuudeksi yhä useammalle. Tehokkaat viestintä- ja ohjausmuodot eivät kuitenkaan yksin riitä, jos yhteiskunnan ilmapiiri ja rakenteet eivät tue aliedustettujen ryhmien opiskelua. Tarvitaan kannustavia rakenteita ja yhteisiä käytäntöjä, jotka tukevat opiskelua pidemmällä aikavälillä.

Koulutuspolkujen tukeminen edellyttää sekä rakenteellisia että asenteellisia muutoksia. Korkeakoulujen oma jalkautuva ja yhteistyössä toteutettu toiminta, osallisuutta ja motivaatiota vahvistavat käytännöt sekä tiivis verkostoyhteistyö muodostavat kokonaisuuden, jonka varaan voidaan rakentaa pysyviä ratkaisuja. Tämä tukee paitsi romaninuorten ja maahanmuuttajataustaisten henkilöiden koulutuksellista yhdenvertaisuutta myös koko koulutusjärjestelmän kykyä vastata moninaistuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Korkeakoulutukseen hakeutumisen tulee olla realistinen mahdollisuus kaikille.

LÄHTEET

- Antikainen, A. (2009). Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste. Teoksessa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?* (s. 14–18). (Opetusministeriön julkaisuja 2009:35). Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-749-9>
- Auvinen, J. & Tamminen, S. (2018). *Romanien kokemuksia Tšetanes naal -hankkeen tukipajatoiminnasta* [opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018112518093>
- Blomerus, S. & Seilola, I. (2025). *Romanioppilaiden perusopetuksen tilanne ja opetuksen resurssit: ”Että tulisimme ymmärretyksi”*. (Raportit ja selvitykset 2025:7). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/romanioppilaiden-perusopetuksen-tilanne-ja-opetuksen-resurssit>
- Järvensivu, A., Vuorento, M. & Ryky, P. (2025a). Aikuiskoulutukseen osallistumisen esteet koulutukseen osallistumisen monitasomallin valossa. *Aikuiskasvatus*, 45(3), 166–183. <https://doi.org/10.33336/aik.149525>
- Järvensivu, A., Vuorento, M. & Ryky, P. (2025b). *Esteistä eteenpäin: Aikuiskoulutuksen hakevan toiminnan pilotin loppuraportti (haastattelututkimus)*. (Tietoa työstä -raportti). Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-238-0>
- Kauhanen, A., Riukula, K., Vanhala, P., Virtanen, H., Karhunen, H., Kuhakoski, J. & Suho-nen, T. (2026). *Henkilökohtainen ohjaus puree, pelkkä kirje ei – hakeva toiminta lisää matalasti koulutettujen osallistumista aikuiskoulutukseen: Muistio 16.3.2026*. (Jatkuvan oppimisen ja työl-lisyyden palvelukeskuksen julkaisuja 2/2026). <https://www.jotpa.fi/fi/julkaisut/tutkimukset/henkilökohtainen-ohjaus-puree-pelkka-kirje-ei-hakeva-toiminta-lisaa-matalasti>
- Kosonen, T. & Pitkänen, A. (2009). Hakevan toiminnan merkitys ja vaikutukset Noste-ohjelmassa. Teoksessa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?* (s. 29–40). (Opetusministeriön julkaisuja 2009:35). Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-749-9>
- Pohjois-Savon liitto. (2026). *Pohjois-Savon maakuntasuunnitelma 2040 ja maakuntaohjelma 2022–2025*. <https://www.pohjois-savo.fi/aluekehitys-ja-ohjelmatyo/maakuntasuunnitelma-ja-ohjelma.html>
- Stenroos, M., Terveiden ja hyvinvoinnin laitos & Romaniasiaian neuvottelukunta. (2023). *Suomen Romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2023–2030*. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2023:3). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5656-8>
- STT. (1.3.2024). *Uutissuomalainen: Ulkomaalaisten korkeakoulututkinnot ennätysessä*. Yle. <https://yle.fi/a/74-20077136>
- Valtioneuvosto. (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>

Tiia Vänskä

OPISELIJAKUNNAN MERKITYS KANSAINVÄLISESSÄ KORKEA- KOULUSSA

Kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvu muuttaa korkeakouluyhteisöjä sekä lisää saavutettavien palveluiden ja vahvan yhteisöllisyyden tarvetta. Karelia-ammattikorkeakoulun ja opiskelijakunta POKAn yhteistyö osoittaa, kuinka opiskelijakunta voi toimia keskeisenä sillanrakentajana monikulttuurisessa ympäristössä. Tässä artikkelissa kuvataan, kuinka opiskelijakunta on kehittänyt kieli- ja kulttuuritietoista toimintakulttuuria, vahvistanut vertaistukea ja lisännyt kv-opiskelijoiden osallisuutta päätöksenteossa.

Kansainvälisten opiskelijoiden (kv-opiskelijoiden) määrän kasvu tuo uusia kehittämistarpeita korkeakoulujen palveluihin ja yhteisöllisyyteen. Kv-opiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavat muun muassa kotoutumisen haasteet, taloudelliset paineet, akateemiset vaatimukset ja sosiaalisen tuen puute. Suomalaisen korkeakoulukulttuurin omaksuminen vie aikaa. Näiden haasteiden ratkaiseminen edellyttää tavoitteellista sosiaalisen tuen ja yhteisöllisyyden vahvistamista. (Newton ym., 2021, s. 19–30; Opetushallitus, 2021.)

Opiskelijakunnat ovat keskeisiä vaikutusmahdollisuuksien, osallistumisen ja yhteisöön kuulumisen vahvistajia. Karelia-ammattikorkeakoulun (Karelia) ja opiskelijakunta POKAn pitkäaikaisessa yhteistyössä opiskelijakunnan roolia edunvalvojana, opiskelijaedustajana ja palveluiden täydentäjänä on kehitetty tavoitteellisesti. Yhdessä on luotu myös opiskelijoiden hyvinvointia ja yhteisöl-

lisyyttä tukevia toimintoja. Monikulttuuriset opintopolut -hanke Kareliassa on tiivistänyt yhteistyötä ja mahdollistanut palveluiden kehittämisen monikulttuurisuuden näkökulmasta.

Opiskelijayhteisön moninaisuus edellyttää saavutettavia palveluja ja toimintakulttuuria, joka huomioi erilaiset taustat ja tarpeet. Hankkeessa on uudistettu opiskelijakunnan palveluja, vahvistettu kieli- ja kulttuuritietoisuutta, kehitetty vertaistukea ja lisätty kv-opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia. Hanke on luonut uusia yhteisiä toimintamalleja ja vahvistanut POKAn roolia Karelian kumppanina.

Monikulttuurinen POKA – kohti kestäväää yhteisöä

Hankkeen ensimmäisenä vuonna koottiin analyysi POKAn toiminnan nykytilasta ja monikulttuurisuuden kehittämiskohteista. Tulokset koottiin Monikulttuurinen POKA -dokumenttiin (Vänskä, 2024). Analyysi perustui opiskelijakunnille ja opiskelijoille tehtyihin kyselyihin, POKAn toimijoiden toiminnalliseen tiedonkeruuseen sekä projektiasiantuntijan pitkään työkokemukseen opiskelijakuntakentällä. Kehittämiskohteiksi valittiin päätöksenteon ja viestinnän saavutettavuuden parantaminen, kansainvälisen jaoston perustaminen sekä palveluiden, tapahtumien ja tuutoroinnin uudistaminen kv-opiskelijoiden tarpeisiin. Lisäksi yhteistyötä eri toimijoiden kanssa haluttiin vahvistaa yhdenvertaisuutta korostaen. Kehittämistyö on edennyt hyvin ja tuottanut selkeitä tuloksia. Jatkossa painopisteinä ovat erityisesti suomalaisten ja kv-opiskelijoiden tuominen tiiviimmin yhteen ja opiskelijakunnan jäsenyyden tekeminen houkuttelevammaksi kv-opiskelijoille.

Opiskelijakunnan kieli- ja kulttuuritietoisuuden toimintakulttuurin tueksi laadittiin periaatteet: ”POKA on monikulttuurinen ja inklusiivinen yhteisö, joka arvostaa monimuotoisuutta ja kulttuurien välistä vuoropuhelua. Tavoitteena on tarjota tiedotteet, asiakirjat ja tapahtumat suomeksi ja englanniksi sekä huomioida osallistujien kielitaito, jotta viestintä ja toiminta ovat saavutettavia ja osallisuutta tukevia. POKA järjestää kohtaamisia ja perehdyttää toimijansa kieli- ja kulttuuritietoisuuteen. Arvostamme kaikkia kieliä ja kulttuureja, rakennamme osallisuutta tukevaa vuorovaikutusta ja toimimme ennakkoluulottomasti. Vahvistamme tilannetajua kieleen ja kulttuuriin liittyvissä tilanteissa, syvennämme ymmärrystä omasta ja muiden kulttuureista sekä noudatamme Karelian turvallisemman tilan periaatteita.”

Kieli- ja kulttuuritietoisuuden periaatteista tuotettiin opiskelijoille ja yhteistyökumppaneille sekä muille opiskelijakunnille videokampanja (POKA, 2024).¹ Opis-

1 Kieli ja kulttuuritietoinen POKA [Video]

kelijakunnan viestintään nostettiin myös hankkeen slogan ”Kaikkien Karelia”. Sillä halutaan korostaa, että jokainen on tervetullut osaksi toimintaa ja yhteisöä.

Hankkeessa kehitettiin opiskelijakunnalle monikulttuurisuusosaamisen koulutuspaketti, joka käsittelee yhdenvertaisuutta, kieli- ja kulttuuritietoisuutta, inklusiivisuutta ja kotoutumisen edistämistä. Koulutuspakettiin sisältyvä termiosio on pelillistetty: joukkueet kisaavat toisiaan vastaan yhdistämällä termit ja niiden määritelmät mahdollisimman nopeasti ja oikein. Peli saa joukkueet keskustelemaan termien merkityksestä. Pakettia on hyödynnetty työntekijöiden, luottamushenkilöiden ja tuutoreiden perehdytyksessä sekä valtakunnallisilla Suomen opiskelijakuntien liitto SAMOK ry:n koulutuspäivillä.

Opiskelijakunta osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollistajana

Suomeen jäämistä tukevat työmahdollisuuksien lisäksi sosiaalinen tuki, verkostot ja kokemus kuulumisesta yhteisöön (Juusola ym., 2021, s. 38). Osallisuus vahvistaa hyvinvointia, edistää opintojen etenemistä ja lisää halua jäädä Suomeen valmistumisen jälkeen (Caligiuri ym., 2020; Owusu & Kahler, 2025). Keskeinen osallisuuden kanava ovat vaikuttamismahdollisuudet: kv-opiskelijat kiinnittyvät vahvemmin opiskelu- ja asuinympäristöön, kun he voivat osallistua opiskelijajärjestöjen toimintaan ja päätöksentekoon aidosti ja yhdenvertaisesti (Gieg ym., 2017, s. 1, s. 7). Kaksikielinen ja saavutettava päätöksenteko madaltaa osallistumisen kynnystä ja vahvistaa demokraattisia valmiuksia (Kieliverkosto, 2025). Se tuo uusia näkökulmia sekä korkeakoululle että opiskelijakunnalle ja vähentää rakenteellista syrjintää.

POKA avasi edustajiston ja hallituksen paikat suomea puhumattomille opiskelijoille syksyllä 2024, mikä mahdollisti yhdenvertaisemman osallistumisen. Kaksikieliset asiakirjat ja kokouskäytännöt ovat tukeneet kv-opiskelijoiden osallistumista, ja vuonna 2026 heitä on hallituksen jäsenistä jo lähes puolet. Kv-opiskelijat ovat kehittäneet opiskelijakunnan toimintaa erityisesti viestinnän, kokouskäytäntöjen, tapahtumien sekä kotoutumisen ja opintojen tukemisen osalta.

Vuonna 2024 perustettu International Division tarjoaa matalan kynnyksen ryhmän, jossa kv- ja suomalaiset opiskelijat yhteistyössä yliopisto-opiskelijoiden kanssa suunnittelevat toimintaa, toteuttavat tapahtumia ja kehittävät vertaistukea (Kuva 1). Noin kymmenen aktiivijäsenen voimin jaosto on tavoittanut satoja osallistujia ja saanut valtakunnallista näkyvyyttä hyvänä käytänteenä vahvistaen kv-opiskelijoiden toimijuutta ja ääntä.



Kuva 1. Opiskelijoita ja henkilökuntaa Festival of Lights -tapahtumassa (kuva: Risto Alastalo)

Hankkeessa on lisäksi vahvistettu opiskelijoiden alueellisia verkostoja yhteistyössä eri yhdistysten ja toimijoiden kanssa. Tämän tuloksena koottu puolivuositainen vinkkilista Joensuun vapaa-ajan tarjonnasta ja verkostoitumismahdollisuuksista vähentää kv-opiskelijoiden kokemaa yksinäisyyttä ja – suomeksi julkaistuna – tukee myös suomalaisten monikulttuurisuusosaamista.²

Vertaistuesta voimaa opintoihin ja kotoutumiseen

Opintojen alkuvaiheen keskeisenä ohjausmuotona toimii vertaistuutorointi (Kuva 2), jossa ylempien vuosikurssien opiskelijat perehdyttävät uusia opiskelijoita opiskeluympäristöön, käytäntöihin ja opiskelukulttuuriin (Itä-Suomen yliopisto, 2025). Se lisää opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, hyvinvointia ja sosiaalisia verkostoja, edistää opintoja sekä vähentää keskeyttämisriskiä (Le ym., 2024, s. 8–10). Vertaistuutorointi on erityisen tärkeää kv-opiskelijoille, sillä tuutorit auttavat heitä omaksumaan suomalaisia opiskelukäytäntöjä ja ymmärtämään uuteen maahan liittyviä käytännön asioita, mikä tukee sekä kotoutumista että opintoihin kiinnittymistä (Tuominen ym., 2024).

² Spring 2026 - network and have fun!



Kuva 2. Degree Tutoreita tutorpaidoissaan, joiden selkää koristaa Kaikkien Karelia -slogan (kuva: Tiia Vänskä)

Keskeinen toimenpide on ollut hankkeessa kehitetty englanninkielisen vertais-tuutoroinnin (Degree Tutor) malli. Englanninkielisten tutkintojen tuutorimäärät ovat kasvaneet, ja toiminnan sisällöt on muotoiltu vastaamaan kv-opiskelijoiden tarpeita. Palautteen mukaan toiminta on vahvistanut tuutoreiden kulttuuriosaaamista, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja ja itsevarmuutta sekä opettanut tukemaan muita, järjestämään tapahtumia ja edistämään kotoutumista.

Hankkeessa uudistettiin POKAn ja Karelialan yhteinen VIP-toiminta (Välittämisen IlmaPiiri). Englanninkieliset ryhmät saivat oman Group Trustee -toteutuksensa, joka huomioi kielen ja kv-opiskelijoiden tarpeet. Jokaisesta aloittavasta ryhmästä valittiin kontaktihenkilöt toimimaan ryhmän ilmapiirin tuntosarvina ja välittämään tietoa opiskelijoiden ja hyvinvointitoimijoiden välillä. Tapaa-misissa käsiteltiin muun muassa kotoutumista, hyvinvointia, kulttuurishokkia ja yhdenvertaisuutta. Palaute oli erittäin myönteistä: opiskelijat arvostivat tiedon-saantia, uusia kohtaamisia, hyvää ilmapiiriä, työelämätaitojen kehittymistä ja suomalaisiin opiskelijoihin ja kulttuuriin tutustumista. Erään osallistujan sanoin: ”Paras kokemus Suomesta tähän asti!”

Ryhmäytyminen monikulttuurisessa ympäristössä – haasteista voimavaraksi

Kansainvälisten opiskelijoiden osallisuutta tulee vahvistaa jo opintojen alussa, jotta kulttuurinen osaaminen ja verkostot voivat kehittyä (Opetushallitus, 2021). Prosessi alkaa omasta opiskeluryhmästä: hyvin toimiva, oma, turvallinen ryhmä tarjoaa ensimmäisen stepin kotoutumisen polulla. Tätä varten on hankkeen ja opiskelijakunnan yhteistyöllä rakennettu luokkavierailupaketti, joka sisältää ryhmäytymistä, turvallisemman tilan periaatteet sekä työpajoja koti-ikävästä, kaa-mosoireilusta, kulttuurishokista ja ryhmän ja ryhmätöiden pelisäännöistä.

Monikulttuurisuus voi haastaa ryhmäytymistä esimerkiksi kieli- ja vuorovaikutuserojen vuoksi. Toisaalta se voi tuoda esiin laajemman kirjon näkökulmia ja sen myötä lisätä osallistujien luovuutta ja innovatiivisuutta. (Kangassalo, 2024; Mihalicz, 2024.) Luokkavierailuilla kv-opiskelijat ovat kuvanneet kulttuurieroiksi muun muassa aikakäsityksiä, keskustelu- ja päätöksentekotapoja, opiskelutyy-lejä ja ryhmäytymisen käytäntöjä. Vierailuilla on keskusteltu avoimesti näistä haasteista sekä monikulttuurisuuden hyödyistä. Opiskelijat ovat kokeneet vierai-lut hyödyllisiksi ja painottaneet tutustumista, vuorovaikutusta, pelisääntöjä, ryh-män rooleja, opiskelijan vastuita ja tuen hakemista.

Monikulttuurisissa ryhmissä ohjaajan rooli korostuu: ryhmäytymistä, luot-tamusta ja yhteisiä pelisääntöjä on tärkeää ohjata tietoisesti (Kangassalo, 2024; Mihalicz, 2024). Siksi ryhmäytyminen nostettiin hankkeessa teemaksi myös henkilöstön työpajoissa ja Moninaisuuden aamukahvit -webinaarissa, joissa kä-siteltiin haasteita ja jaettiin hyviä käytänteitä. Vaikka henkilöstö on osaavaa, mo-nikulttuurisissa tilanteissa kohdataan toisinaan erilaisia toimintatapoja, kuten suomalaisen täsmällisyyden ja liukuvan aikakäsityksen erot, joihin on yhdessä luotu selkeitä, yhteisiä toimintamalleja.

Kotikansainvälisyys – koko korkeakoulun yhteinen tehtävä

Kotikansainvälistyminen tarkoittaa mahdollisuutta oppia eri kulttuureista omas-sa oppilaitoksessaan ilman fyysistä liikkuvuutta (Beelen & Jones, 2018, s. 1–2). Se rikastaa oppimisympäristöä, lisää kulttuurienvälistä vuorovaikutusta, kehittää kansainvälisyysosaamista ja ehkäisee segregoitumista (Soulé ym., 2025). Koti-kansainvälistyminen mahdollistaa myös kaksisuuntaisen kotoutumisen, joka perustuu vuorovaikutukseen, vastavuoroiseen oppimiseen ja yhteisiin toimin-tatapoihin (Mendoza ym., 2023). Se tarjoaa suomalaisille tilaisuuksia vahvistaa työelämätaitojaan sekä kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamistaan jo opintojen aikana.

Korkeakoulun tehtävänä on luoda kohtaamisia eritaustaisten opiskelijoiden välille, mikä tukee sekä yksilöitä että yhteiskuntaa (Opetushallitus, 2021). Kotikansainvälistyminen edellyttää kuitenkin tietoista fasilitointia: yhteisiä tavoitteita ja keskustelunavauksia, jotka madaltavat tutustumiskynnystä. Tapahtumien kutsun on puhuteltava sekä suomalaisia että kv-opiskelijoita. Kv-opiskelijat toivovat sekä mahdollisuuksia tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja oppia ymmärtämään suomalaisuutta että tilaisuuksia esitellä omaa kulttuuriaan ja kokea sitä kautta olevansa kotona myös Suomessa.

Hankkeen ja opiskelijakunnan yhteistyö on tuottanut useita kotikansainvälistymistä edistäviä toimintoja. Monikulttuuriset tapahtumat, kuten Niinivaa-
ran monikulttuurisuuspäivä, Festival of Lights ja Hyvinvointipäivät, ovat luoneet koko korkeakouluyhteisöä yhdistäviä monikulttuurisia kokemuksia ja antaneet kv-opiskelijoille aktiivisen roolin. Karelia Friend -toiminta, jossa kuntalaiset ja kv-opiskelijat tutustuvat toisiinsa arjen kohtaamisten kautta, vahvistaa suomalaisten ja kv-opiskelijoiden yhteyttä. Myös kummiluokkatoiminnan pilotti, joka yhdistää suomenkieliset ja tuetun venäjänkielisen sairaanhoitajakoulutuksen opiskelijat, on tarjonnut luontevia tutustumisen paikkoja.



Kuva 3. Hennatatuointeja Festival of Lights -tapahtumassa (kuva: Risto Alastalo)

Kotikansainvälistyminen ei voi nojata vain vapaa-ajan tapahtumiin. Monikulttuurisuusosaamisen tulee kehittyä kaikilla opiskelijoilla, ei vain niillä, jotka

aktiivisesti osallistuvat tapahtumiin. Siksi kansainväliset elementit tulee tuoda luontevasti opetukseen, ryhmätöihin, oppimisympäristöihin ja arjen vuorovai-
kutukseen. Kun kansainvälisyys integroidaan osaksi opetusta, siitä tulee aidosti
saavutettavaa ja vaikuttavaa – osa koko korkeakoulu yhteisön arkea.

Opiskelijakunta sillanrakentajana

POKAN ja Karelian yhteistyö Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa osoittaa, että opiskelijakunta voi toimia sillanrakentajana kansainvälisen korkeakoulu yhteisön kehittämisessä. Hanke on vahvistanut opiskelijakunnan roolia strategi-
sessä korkeakoulukehittämisessä sekä osoittanut, että päätöksillä ja rakenteilla voidaan edistää yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta.

Yhteisöllisyyden rakentaminen edellyttää kaksikielisiä, saavutettavia vaikut-
tamismahdollisuuksia, vertaistuen ja ryhmäytymisen tukemista sekä kotikansain-
välistymisen vahvistamista. Lisäksi tarvitaan opiskelijoiden aitoa osallistamista ja toimijuuden mahdollistamista. Hankkeen aikana opiskelijakunta on vastaan-
nut kv-opiskelijoiden tarpeisiin ja kehittynyt entistä inklusiivisemmaksi, mikä luo vahvan pohjan tulevalle yhteistyölle, jossa suomalaiset ja kv-opiskelijat tuo-
daan entistä tiiviimmin yhteen opiskelijakunnan ja korkeakoulun tavoitteellisel-
la yhteistyöllä.

LÄHTEET

- Beelen, J. & Jones, E. (2018). Internationalisation at home. Teoksessa P. Teixeira, J. C. Shin, A. Amaral, A. Bernasconi, A. Magalhaes, B. M. Kehm, B. Stensaker, E. Choi, E. Balbachevsky, F. Hunter, G. Goastellec, G. Mohamedbhai, H. de Wit, J. Välimaa, L. Rumbley, L. Unangst, M. Klemencic, P. Langa, R. Yang & T. Nokkala (toim.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer International.
https://www.researchgate.net/publication/340310369_Internationalisation_at_home
- Caligiuri, P., DuBois, C. L. Z., Lundby, K. & Sinclair, E. A. (2020). Fostering international students' sense of belonging and perceived social support through a semester-long experiential activity. *Research in Comparative and International Education*, 15(4). <https://doi.org/10.1177/1745499920954311>
- Gieg, S., Oyarzun, L., Reardon, J. & Corey Gant, J. (2017). The impact of student organizations on sense of belonging for international students. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 2016. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jiuspa/article/view/23646>
- Itä-Suomen yliopisto. (2025). *Tuutorit tukenasi*. Kamu-tietopankki.
<https://kamu.uef.fi/tietopankki/perustutkinto-opiskelija/uuden-opiskelijan-materiaalit/tukea-ja-tietoa-opintojen-alussa/tuutorit-tukenasi/>
- Juusola, H., Nori, H., Lyytinen, A., Kohtamäki, V. & Kivistö, J. (2021). *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa: Miksi Suomeen on päädytty ja kiinnostaako työskentely Suomessa opintojen jälkeen?* (Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja). (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:14). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-833-5>
- Kangassalo, T. (29.8.2024). Ryhmäytymisen ja opiskeluun kiinnittymisen tukeminen monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä. *LAB Focus*. <https://blogit.lab.fi/labfocus/ryhmaytymisen-ja-opiskeluun-kiinnittymisen-tukeminen-monikulttuurisessa-opiskelijaryhmassa/>
- Kieliverkosto. (2025). Kieliparlamentti 2025 monikielisyiden ja osallistumisen äärellä. (Tiedote 22.4.2025). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kieliverkostossa-tapahtuu/kieliparlamentti-2025-monikielisyiden-ja-osallistumisen-aarella>
- Le, H.-G., Sok, S. & Heng, K. (2024). The benefits of peer mentoring in higher education: Findings from a systematic review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 31.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1447398.pdf>
- Mendoza, C., Dervin, F. & Layne, H. (2023). 'Integration is not a one-way process': Students negotiating meanings of integration and internationalization at Home (IaH) in Finnish higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1150–1164.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2193731>
- Mihalicz, D. (2024). *The impact of cultural diversity on team effectiveness: Exploring the advantages and challenges of culturally diverse teams*. <https://effectivemanagers.com/effective-managers/the-impact-of-cultural-diversity-on-team-effectiveness-exploring-the-advantages-and-challenges-of-culturally-diverse-teams/>
- Newton, D. C., Tomin, A. J., & LaMontagne, A. D. (2021). Exploring the challenges and opportunities for improving the health and wellbeing of international students: Perspectives of international students. *Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, 29(1), 18–34. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.352915754847750>
- Opetushallitus. (10.12.2021). *Kansainvälisten opiskelijoiden sitouttaminen vaatii panostusta opintojen alusta lähtien*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/kansainvalisten-opiskelijoiden-sitouttaminen-vaatii-panostusta-opintojen-alusta>
- Owusu, F. & Kahler, M. R. (13.2.2025). Sense of belonging and students' success: International students in the residence halls. *NASPA – Student Affairs Administrators in Higher Education*.
<https://www.naspa.org/blog/sense-of-belonging-and-students-success-international-students-in-the-residence-halls>

- Soulé, M. V., Parmaxi, A. & Nicolaou, A. (2025). Internationalization at home in higher education: A systematic review of teaching and learning practices. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(7), 29–60. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484>
- Tuominen, R., Civil, T. & Rönkkönen, S. (2024). ”Kaikkien pitäisi työskennellä yhdessä” – kansainvälisten tuutorien toiveita tuutoroinnista. *HAMK Unlimited Journal*, 18.3.2024. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024030810440>
- Vänskä, T. (30.7.2024). *Monikulttuurinen POKA: Nykytilan analyysi ja kehittämiskohteet*. <https://pokapoka.fi/2024/10/monikulttuurinen-poka/>

Heli Kaarniemi, Johanna Ikonen, Irina Tere ja Mari Berg

VOIKO AVOIN YLIOPISTO OLLA VIELÄKIN AVOIMEMPI?

Avoim yliopisto on nimensä mukaisesti avoin, mutta onko se kaikille yhtä avoin? Itä-Suomen yliopiston Jatkuvan oppimisen keskuksessa on pyritty vahvistamaan myös aliedustettujen opiskelijaryhmien mahdollisuuksia yliopisto-opiskeluun. Tämä artikkeli kertoo yliopiston jatkuvan oppimisen saavutettavuudesta sekä Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen aikana kokeilluista keinoista, joilla voidaan tukea avoimen yliopiston opintoihin hakeutumista ja opintojen käynnistymistä.

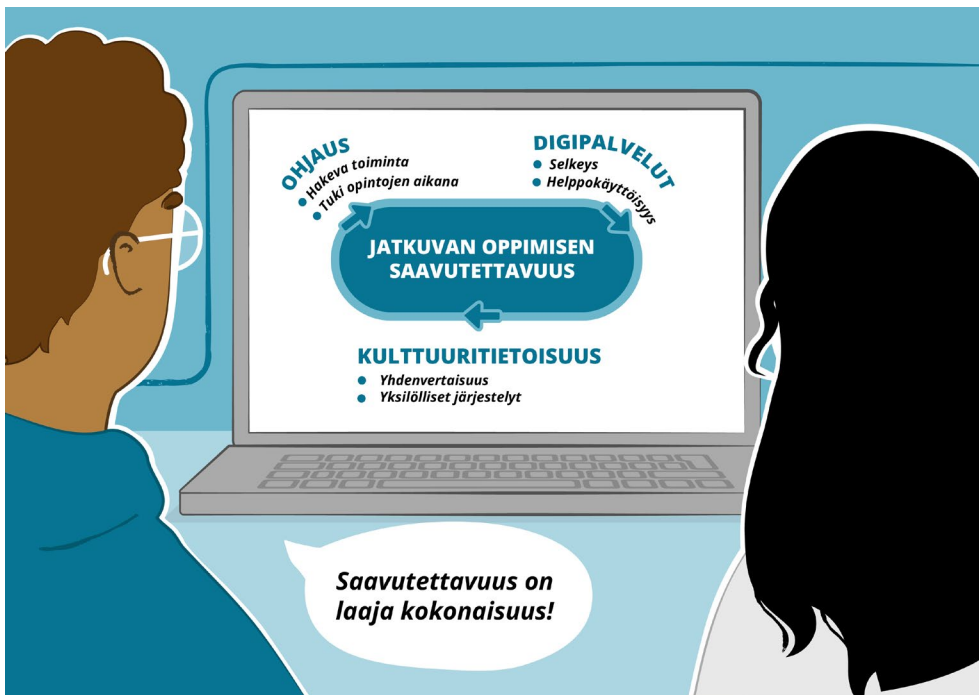


Kuva 1. Avoimen yliopiston tulee olla saavutettava kaikille

Itä-Suomen yliopiston tavoitteena Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa oli jatkuvan oppimisen saavutettavuuden edistäminen. Kohderyhmänä olivat korkeakoulutuksessa aliedustetut ryhmät, erityisesti romanit ja maahanmuuttaneet (Kuva 1) (Karvi, 2020; Stenroos ym., 2023).

Saavutettavuus on käsitteenä laaja. Näemme saavutettavuuden kaikkien mahdollisuutena osallistua ja kokea osallisuutta. Kouluttautumisella tiedetään olevan myönteinen vaikutus osallisuuden kokemukseen. Kaikilla, joilla on riittävät valmiudet ja halu opiskella, tulisi olla mahdollisuus päästä yliopistoon, osaksi yliopistoyhteisöä. Siksi yliopistossa tulisi kiinnittää huomiota saavutettavuuteen ja osallisuuden vahvistamiseen.

Tämän artikkelin jäsennyksissä on hyödynnetty soveltaen Vanjusovin (2022, s. 70) saavutettavuuden näkökulmia, joihin kuuluvat institutionaalinen, informatiivinen, taloudellinen, fyysinen ja kokemuksellinen ulottuvuus. Jatkuvan oppimisen toimintakäytäntöjen kannalta saavutettavuudessa on kyse kulttuuritietoisuudesta, matalan kynnyksen ohjauksesta, selkeästä viestinnästä ja mahdollisimman helppokäyttöisistä digitaalisista palveluista (Kuva 2).



Kuva 2. Saavutettavuus on laaja kokonaisuus

Hankkeen aikana havaittiin, että monilla hankkeen kohderyhmiin kuuluvilla on ollut haasteita korkeakoulutukseen hakeutumisessa, mutta taustatekijät ja syyt vaihtelevat yksilöllisesti. Jatkuvan oppimisen saavutettavuutta ja yliopisto-opintojen aloittamista haastavat ja hidastavat muun muassa positiivisten oppimiskokemusten, yliopisto-opiskelua koskevan tiedon, omaan vertaisryhmään kuuluvien esikuvien ja kannustuksen puute, digi-, kieli- ja viestintätaitojen vajavaisuus sekä sosioekonomiset syyt.

Näihin haasteisiin voidaan löytää ratkaisuja. Oma positiivinen kokemus opiskelusta voi murtaa ennakkoluulot ja käsitykset siitä, ettei opiskelu olisi mahdollista. ”Yliopisto tuntui aluksi kaukaiselta, mutta opinnot ovat muuttaneet asennettani ja kasvattaneet rohkeuttani. Ohjaajan tuki madalsi kynnystä ja antoi itseluottamusta, jota tarvitsin... Ei tässä yliopisto-opiskelussa oikeasti ole mitään ihmeellistä.” (Thure, 2025.)

Tukeeko yliopisto-organisaatio moninaisuutta?

Saavutettavuus ja osallisuus ovat avoimen yliopiston ja jatkuvan oppimisen ydintä. Tavoitteena on, että jokainen ihminen taustastaan ja koulutuspoluistaan riippumatta voisi nauttia ja hyötyä oman osaamisensa kehittämisestä ja yliopisto-opinnoista. Oman sloganimme mukaan avoin yliopisto on avoin kaikille. Arjen kokemus on kuitenkin osoittanut selvästi, ettei se kuitenkaan ole kaikille yhtä avoin.

Vuonna 2020 julkaistussa Karvin raportissa todettiin, että jatkuvan oppimisen näkökulman tulisi olla selvemmin esillä maahanmuuttaneiden koulutuksessa. Aliedustettujen ryhmien opiskelijoille tulisi tarjota uusia mahdollisuuksia oman osaamisensa osoittamiseen ja joustavia etenemistapoja opintoihinsa. Uusi tutkinto ei aina ole välttämätön; myös osaamisen syventäminen tai laajentaminen voi auttaa elämässä eteenpäin.

Yliopisto on aiemmin ollut ylemmän keskiluokan opinahjo, mutta nykyään yliopistossa opiskelevat ja työskentelevät voivat tulla hyvin erilaisista taustoista ja lähtökohdista (Käyhkö, 2020). Vaikka erilaisuus nähdään rikkautena, koulutuksen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvissä keskusteluissa unohtuu helposti taustan ja kulttuurin vaikutus yksilöön. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi viestinnässä ja ohjauksessa, joissa positiivista erityiskohtelua tarvitsevia ryhmiä ei välttämättä tunnisteta. (Karvi, 2020.)

Koulutuspolun katkonaisuus tai oppimisen tuen tarpeet eivät saisi olla esteenä opiskelulle. Yliopistopedagogiikassa esimerkiksi pedagogisen tuen saatavuus on perustunut hallintojärjestelyihin ja yksittäisten työntekijöiden kiinnostukseen

opiskelijoiden tukemista kohtaan (Sointu ym., 2025). Korkeakouluissa erityisryhmille tarjottu tuki on usein perustunut lyhytkestoisiin hankkeisiin ja loppunut hankkeiden päättymisen myötä (Karvi, 2020).

Yliopistolaisten tavat toimia eivät olleet kohderyhmälle luontevia tapoja. Siksi mekin mukautimme hankkeessa toimintaamme opetuksen ja ohjauksen järjestyksessä, teknisissä ratkaisuissa, pedagogiikassa, kielessä ja viestinnässä sekä omia ennakkokäsityksiämme, ajatteluamme ja asenteitamme.

Miten ja kenelle me puhumme yliopistosta?

Aliedustettujen ryhmien tavoittaminen ei ollut yliopistolaisille helppoa. Hankkeemme keskeinen, onnistuneeksi osoittautunut toiminto oli hakeva toiminta. Meidät kutsuttiin esimerkiksi romanien kokoontumisiin, heille tuttuihin tiloihin ja tilanteisiin kertomaan opiskelumahdollisuuksista ja tarjoamastamme tuesta.

Hakevan toiminnan tilaisuuksissa saimme havaita, että käyttämämme terministö ja kieli ei ollut ymmärrettävää – vaikka olimme niin luulleet. Lähdimme liikkeelle siitä, mikä yliopisto on ja millaisiin ammatteihin sieltä voi valmistua. Päädyimme uudistamaan, selkeyttämään, lyhentämään ja visualisoimaan omaa viestintäämme ja käyttämäämme kieltä. Luovuimme turhasta kapulakielestä ja hallinnon termeistä. Starttivalmennuksessa opiskelusta kiinnostuneet saivat tietoa ja sanastoa yliopistossa toimimiseen eli käytännön taitoja opintojen suorittamiseen. Avoimen yliopiston kokeilujakso vahvisti tätä osaamista.

Onhan sinulla tietokone ja nettiliittymä?

Digitaalinen saavutettavuus edellyttää välineiden lisäksi hyvin toimivia, ymmärrettäviä digitaalisia palveluja, www-sivuja ja opiskelun tietojärjestelmiä. Aloitusvaiheen ohjauksessa ja valmennuksessa on varmistettava, ettei opiskelu jää kesken järjestelmäviidakkoon eksymisen tai ilmoittautumisjärjestelmän haastavuuden vuoksi.

Etäyhteydellä pidetyissä ohjaustilanteissa ja starttivalmennuksessa havaitsimme, ettei kaikilla osallistujilla ollut riittäviä välineitä yliopisto-opiskeluun. Pelkkä älypuhelin ja nettiliittymä eivät riitä. Harjoittelimme Teams-yhteyden ottamista ja sähköisen oppimisympäristön käyttöä ja muistutimme sähköpostin lukemisesta. Totesimme puhelut ja tekstiviestit toimivimmaksi yhteydenpitokanavaksi kohderyhmän tavoittamiseen. Ohjaajamme panostivat ohjauksen www-sivujen ja palvelukuvausten selkeyttämiseen, jotta opiskelijat löytäisivät apua sitä tarvitessaan.

Riittääkö raha opiskeluun ja elämiseen?

Yliopistossa aliedustettujen ryhmien taloudellinen asema on usein selvästi heikompi kuin korkeakoulutetun kantaväestön. Avoimen yliopiston maksullisuus karsii osallistujia. Viiden opintopisteen opinnoista perittävä 100 euron maksu voi nousta työttömyysetuudella elävälle tai pienipalkkaista työtä tekeväälle omaehtoisen opiskelun esteeksi. Esteitä opiskelun tielle on tuonut myös työvoimapalvelujen ja Kelan tiukka tulkinta siitä, mitä ja miten paljon työtön voi opiskella, jottei työn hakeminen estyisi – vaikka työllistyvyys paranisikin opintojen myötä. Myös opintojen keskeytyminen voi johtaa kohtuuttomiin taloudellisiin seurauksiin.

Hankkeemme kokeili avoimen yliopiston opintojen tarjoamista ilmaiseksi. Tämä helpotti taloudellista painetta ja laski aloittamisen kynnyistä. Opintokokeilun luonteen mukaisesti emme painottaneet suorittamista vaan omakohtaisen opiskelukokemuksen saamista. Koulutusasteen nostoa, osaamisen kehittämistä ja työllistymismahdollisuuksien laajentamista ei tulisi ehkäistä vaan vahvistaa ja tukea myös taloudellisesti.

Olenko riittävän fiksu yliopistoon?

Aiempi kokemus itsestä opiskelijana vaikuttaa myös yliopisto-opintoihin. Jos taustalla on koulukiusaamista tai erilaisuuden tunne, opiskelu ei tunnu mielekkäältä vaihtoehdolta. Monilla hankkeen romaniosallistujista oli omakohtaista kokemusta myös siitä, että he eivät menesty, opi kieliä tai osaa toimia valintakokeissa. Todellisuudessa osaamista ja motivaatiota voi hyvinkin olla, mutta luottamuksen ja minäpystyvyyden vahvistamiseksi tarvitaan tukea.

Lähipiirin asenteet opiskelua kohtaan heijastuvat myös omaan asenteeseen. Jos opiskelua ei arvosteta tai lähipiirissä ei ole korkeakoulussa opiskellutta, korkeakoulutusta on hankala nähdä varteenotettavana vaihtoehtona. Hankkeen aikana huomasimme, että yliopistokoulutus on mahdollista nähdä vieraana, jopa uhkana. Voidaan ajatella, että oma tausta pitäisi hylätä uuden osaamisen tieltä, eikä kaikkien mielestä korkeakoulutus ole pelkästään myönteinen asia (Käyhkö, 2020). ”[S]e on se Ykä Yksinäinen, joka päättää, okei, minä lähdän nyt yliopistoon lukemaan, mutta hetkinen, yliopisto on valtavan kokoinen rakennus, en mä en uskalla mennä sisälle.” (Thure, 2025.)

Matalan kynnyksen tuki ja ohjaus antavat mahdollisuuden hankkia tietoa ja hakea tukea tilanteissa, joissa vastaavaa tukea ei saa omalta lähipiiriltä. Starttivalmennus ja avoimen yliopiston opiskelu tarjoavat kykyjään epäileville tuetun väylän. ”Ku sä ylität sen kynnyksen ja sä oot siellä sisällä, niin asiat helpottuu ja se on ehkä myös se mun viesti sille seuraavalle romaniopiskelijalle, et oot vaan rohkea ja lähdet.” (Thure, 2025.)

Malli entistä avoimempaan opiskeluun?

Avoin yliopisto on traditionaalisesti tarjonnut opiskelumahdollisuuksia ja vaihtoehtoisen väylän yliopistoon niille, jotka eivät ole hakeutuneet tai päässeet tutkinto-opiskelijoiksi. Jatkuvassa oppimisessa ja alkuvaiheen opinto-ohjauksessa on tunnistettu ja pyritty huomioimaan opiskelijoiden erilaiset taustat ja opiskelukokemukset. Hankkeen myötä tietoisuus ja osaaminen romanien ja maahanmuuttaneiden ohjauksesta on edelleen vahvistunut.

Keskeiseen rooliin aliedustettujen ryhmien yliopisto-opintojen mahdollistajana nousivat TNO-palvelut eli (tässä tapauksessa) ohjaus ja valmennus yliopisto-opiskeluun. Ohjauksen prosessi käynnistyi hakevan toiminnan tapaamisissa: kiinnostuneet kutsuttiin ohjaustapaamisiin pohtimaan omia opiskelumahdollisuuksiaan. Ohjauksesta ja starttivalmennuksesta kerrottiin myös ura- ja rekrytointimessuilla, tapahtumissa, työvoimapalveluissa ja kotoutumiskoulutuksissa sekä sosiaalisessa mediassa (Kuvio 1). Ohjauspalveluihin sisältyi ryhmänohjauksen lisäksi uraohjausta, opintojen valintaa ja suunnittelua sekä nonstop-neuvontaa erilaisissa opiskeluun ja toimeentuloon liittyvissä kysymyksissä.



Kuvio 1. Tuki ja ohjaus avoimeen yliopistoon -malli

Osa jatkoi ohjauksesta edelleen starttivalmennukseen ja opintokokeiluun. Joillakin tie jatkui kohti tutkintoa pääsykokeiden tai avoimen väylän kautta. Suurempi osa kuitenkin totesi, etteivät omat valmiudet tai elämäntilanne vielä salli yliopisto-opiskelua. Kun avoin yliopisto on tullut tutuksi, sinne on helpompi palata, kun arki helpottuu tai kielitaito vahvistuu. ”Mä niinku intouduin. Mä haluan kuulua tohon porukkaan, mutta mä tiesin, et siihen vielä menee aikaa.” (Thure, 2025.)

Ohjauksen ja tuen tarve ensi kertaa yliopistossa opiskelevilla voi olla merkittävä, etenkin jos tilanteeseen liittyy myös oppimisen vaikeuksia. Ensimmäisten esseiden kirjoittamiseen toivottiin jopa viikoittaista yksilöllistä tukea. Tuen tarve kuitenkin keveni, kun opiskelutaidot vahvistuivat ja käytännöt tulivat tutuiksi.

Hankkeen tuottama starttivalmennus toimii pohjana uudelle, syksyllä 2026 käynnistyvälle valmennukselle, johon osallistuminen on mahdollista kaikille avoimen yliopiston opintoja aloittaville taustasta riippumatta.

Ollaanko tasa-arvoisia, yhdenvertaisia vai molempia?

Opetuksen ja ohjauksen uudistaminen on jatkuvaa rajanvetoa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden välillä. Koska avoimen yliopiston opetus on integroitu tutkinto-opetukseen, käytännössä kaikki ovat sen osalta samalla viivalla. Poikkeamaa normista ei haluta, koska se rikkoisi tasa-arvoista kohtelua.

Kun opintoihin lähdetään peruskoulupohjalta, ammatillisesta koulutuksesta tai ulkomaisella koulutustaustalla, opiskelu on toki tasa-arvoista mutta ei yhdenvertaista, koska taustasta tai kulttuurista nousevat erityistarpeet jäävät huomioimatta. Aidon yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi joustavuus ja erityisjärjestelyt ovat välillä välttämättömiä.

Hankkeen aikana hyviksi käytännöiksi on tunnistettu

- kohdennettu tiedotus ja hakeva toiminta
- viestinnän kohdentaminen, selkeyttäminen ja selkouttaminen
- vertaishahmojen näkyvyys
- kulttuuri- ja kielitietoinen ohjaus
- suomen kielen ja englannin kielen taidon kehittäminen
- opiskeluvalmiuksien kehittäminen ja yliopisto-opiskeluun valmentavat toiminnot
- oppimisen vaikeuksiin liittyvät erityisjärjestelyt ja erityisohjaus.

Aliedustettuihin ryhmiin kuuluvat opiskelijat hyötyvät erityiskohtelusta mutta eivät halua tulla pysyvästi leimatuiksi (Karvi, 2020, s. 18). Kaikki eivät edes tarvitse tukea. Parhaimmillaan tukitoiminnot ovat interventioita, joiden ansiosta osallistujia voi oppia, kokea osallisuutta ja liittyä luonnollisesti osaksi heterogeenistä ja inklusiivista opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden yhteisöä. Kun samoja tukitoimintoja on tarjolla kaikille opintoja suunnitteleville ja aloittaville, ryhmäytyminen ja opintoihin kiinnittyminen vahvistuvat.

Parhaimmillaan ohjauksen merkitys voi olla käänteentekevä opiskelijan tulevaisuuden kannalta. Jos ajatus opinnoista on kytynyt vuosia, jopa vuosikymmeniä, oikea-aikaisella henkilökohtaisella ohjauksella voidaan aktivoida kadoksissa ollut motivaatio ja oppimisen ilo. Ohjattu opintojen aloittaminen voi auttaa sitoutumaan opintoihin entistä vahvemmin ja kannatella haasteiden yli. Ohjauksella

voidaan epäsuorasti vaikuttaa jopa itsetuntoon ja minäpystyvyyden tunteeseen (Kuva 3).



Kuva 3. Ohjaus on tärkeä osa opiskelukokemusta

Tunnistettujen hyvien käytäntöjen vakiinnuttaminen ja integroiminen systemaattisesti osaksi jatkuvaa oppimista ja yliopiston toimintaa on konkreettinen tapa, jolla voimme vahvistaa aliedustettujen ryhmien osallisuutta, jatkuvaa oppimista ja yliopiston saavutettavuutta. Tästä kehityksestä on lupaavia merkkejä. Esimerkiksi romanien määrä korkeakouluissa on viime vuosina ollut nousussa ja yhteisön koulutusmyönteisyys kasvussa (Stenroos ym., 2023, s. 53).

”Avoin yliopisto on paikka, jossa jokaisella on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä. Haluan kannustaa muitakin romaneja tarttumaan tilaisuuteen. Kyllä tästä selviää, kun vaan aloittaa... Sen vaan että kun muistat, että jos et sä osaa jotain ja haluat ymmärtää ja oppia, niin kysyt joltain neuvoa, niin kyllä ihmiset auttaa mielellään sua. Tämä on se mun kokemus.” (Thure, 2025.)

LÄHTEET

- Karvi. (2020). *Taustalla on väliä: Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. (Tiivistelmät 2:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0220.pdf
- Käyhkö, M. (2020). ”Osaanko mä nyt olla tarpeeks yliopistollinen?”: Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 57(1), 7–25.
<https://journal.fi/sosiologia/article/view/124428>
- Sointu, E., Vuojärvi, H., Korkeamäki, J., Pesonen, H., & Äikäs, A. (2025). Mitä on oppimisen pedagoginen tuki yliopistossa? Miten sitä tulisi kehittää? *Yliopistopedagogiikka*, 31(2). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2025/01/22/mita-on-oppimisen-pedagoginen-tuki-yliopistossa-miten-sita-tulisi-kehittaa/>
- Stenroos, M., Terveiden ja hyvinvoinnin laitos & Romaniasiaian neuvottelukunta. (2023). *Suomen Romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2023–2030*. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2023:3).
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5656-8>
- Thure, M. (toimittaja). (16.1.2025). Monikulttuuriset opintopolut: opiskelijatarina Tenho Nikkinen [podcast]. Itä-Suomen yliopisto.
<https://www.uef.fi/fi/artikkeli/monikulttuuriset-opintopolut-opiskelijatarina-tenho-nikkinen>
- Vanjusov, H. (2022). *Saatavilla, mutta ei saavutettavissa? Sosiaalioikeudellinen tutkimus päihdepalveluihin pääsystä* (Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 281) [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepository.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4625-6>

Jukka Tulonen

KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ KANSAINVÄLISTEN OPISKELIJOIDEN OPETTAMISESTA AMMATTIKORKEA- KOULUSSA

Kansainväliset opiskelijaryhmät ovat nykyään ammattikorkeakoulujen arkea. Tämä artikkeli kokoaa kokeneiden opettajien havaintoja siitä, miksi ”itsestään selvät” käytännöt eivät aina olekaan itsestään selviä, ja miten opetusta kannattaa rakentaa niin, että oppimista tapahtuu myös muualla kuin jälkipyykissä. Mukana on selkeitä toimintatapoja kielen, ryhmätyön, arvioinnin ja rajojen asettamisen tueksi. Ja kyllä: joskus opettaminen on sitä, että selität asian kolmesti – ja neljännellä kerralla vielä vähän paremmin.

Kansainvälisten opiskelijoiden määrä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa on kasvanut voimakkaasti viime vuosina. Tämä kehitys on muuttanut opetuksen arkea monella tavalla – usein nopeammin kuin opettajien pedagoginen koulutus, organisaatioiden rakenteet tai tukikäytännöt ovat ehtineet mukautua. Monelle opettajalle siirtymä suomenkielisistä, kulttuurisesti melko yhtenäisistä ryhmistä monikulttuurisiin opiskelijaryhmiin on tapahtunut ilman systemaattista perehdytystä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettaja joutuu rakentamaan ymmärrystään monikulttuurisesta opetuksesta kokemuksen kautta – ja toisinaan myös erehdysten ja ristiriitatilanteiden kautta.

Tämä artikkeli perustuu Karelia-ammattikorkeakoulussa (Karelia) toteutettuihin opettajahaastatteluihin ja -keskusteluihin. Haastateltujen ja muuten asiasta

keskustelleiden henkilöiden lukumäärä on yli 10, ja aineisto on kerätty lukuvuoden 2025–2026 aikana. Haastattelut edustavat eri koulutusaloja, ja heillä on pitkä kokemus kansainvälisten opiskelijaryhmien opettamisesta, ohjaamisesta ja arvioinnista – osalla useita vuosia, osalla jopa vuosikymmeniä. Aineisto tarjoaa realistisen ja rehellisen kuvan siitä, millaisia ilmiöitä monikulttuurisessa opetuksessa toistuvasti kohdataan ja mitkä käytännöt ovat osoittautuneet toimiviksi. Haastateltujen nimiä ei julkaista syyllisten suojelemiseksi – ja koska joskus on helpompi puhua rehellisesti, kun kukaan ei voi osoittaa sormella.

Kirjoittajana olen tekstissä mukana myös omine havaintoineni. Olen toiminut opettajana ja opinto-ohjaajana Karelian Industrial Management -insinöörikoulutuksessa suunnitteluvaiheesta lähtien ja sen arjessa jo ensimmäisestä, syksyn 2020, ryhmästä alkaen. Sitä ennen työskentelin noin 15 vuotta opettajana ja opinto-ohjaajana konetekniikan koulutuksessa – nykyisin siis molemmissa.

Artikkelin tavoitteena on tukea erityisesti uusia kansainvälisten opiskelijoiden opettajia. Keskeinen lähtökohta on ajatus siitä, että monikulttuurinen opetus ei ole mikään erillinen pedagoginen erikoislaji vaan osa ammattikorkeakoulujen normaalia toimintaa. Se vain vaatii tavanomaista enemmän tietoista rakennetta, asioiden sanoittamista ja johdonmukaisuutta – eli juuri niitä asioita, jotka kiireessä on kaikkein helpoin jättää tekemättä.

Monikulttuurisuus opetuksessa – rikkaus, joka edellyttää rakennetta

Haastatteluaineiston perusteella monikulttuurisuus koetaan pääosin opetustyötä rikastuttavaksi tekijäksi. Eri taustoista tulevat opiskelijat tuovat opetukseen näkökulmia, kokemuksia ja kysymyksiä, joita homogeenisemmissä ryhmissä ei välttämättä synny. Monikulttuuriset ryhmät haastavat opettajaa perustelemaan valintoja, avaamaan käsitteitä ja pohtimaan opetuksen sisältöjä uudesta näkökulmasta.

Samaan aikaan haastattelut osoittivat, ettei monikulttuurisuus itsessään tuota parempaa oppimista. Keskeinen haaste liittyy opiskelijoiden erittäin vaihteleviin lähtötasoihin, koulutustaustoihin ja käsityksiin opiskelusta. Se, mikä opettajalle on perusosaamista tai itsestään selvä toimintatapa, voi olla opiskelijalle täysin vierasta. Siksi monikulttuurisessa opetuksessa korostuu rakenteiden merkitys: opintojakson aikataulut, arviointiperusteet, työmäärä ja opiskelijan vastuut on tehtävä näkyviksi ja ymmärrettäviksi jo alussa. Lisäksi säännöt (esim. plagioinnin tai tekoälyn käytön suhteen) – ja niiden rikkomisen seuraukset – on tuotava esiin niin selvästi, ettei kukaan voi myöhemmin väittää yllättyneensä, jos seuraukset realisoituvat.

Opettajan oletukset, jotka usein toimivat suomenkielisissä ryhmissä, eivät monikulttuurisissa ryhmissä kannu. Haastatteluissa toistui havainto, että opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä esimerkiksi sitä, mitä opintopiste tarkoittaa käytännössä, kuinka paljon itsenäistä työskentelyä opintojakso edellyttää tai miten arviointi muodostuu. Näiden asioiden yksityiskohtainen avaaminen ei ole liiallista holhoamista vaan oppimisen perusedellytys.

Itse näen ensimmäisen lukukauden – joskus jopa koko ensimmäisen lukuvuoden – ratkaisevana sen kannalta, mitä opiskelija oppii ja miten hän oppii opiskelemaan tässä ympäristössä. Monelle opiskelijalle ”oppimaan oppiminen” on alkuvaiheessa tärkeämpää kuin yksittäisten opintojaksojen sisältö.

Opiskelukulttuurien erot ja itseohjautuvuuden oppiminen

Yksi keskeisimmistä teemoista haastatteluaineistossa on opiskelukulttuurien välinen ero. Monille kansainvälisille opiskelijoille suurin muutos ei liity niinkään opetuksen sisältöihin kuin tapaan opiskella. Monissa koulutusjärjestelmissä opettaja nähdään tiedon auktoriteettina, jonka tehtävänä on kertoa, mitä opiskelijan tulee osata ja miten tämä osaaminen osoitetaan. Opiskelijat ovat siis tottuneet hyvin opettajavetoiseen ja behavioristiseen oppimismalliin. Ammattikorkeakoulussa sen sijaan opiskelijalta odotetaan aktiivista roolia, omaa ajattelua ja kykyä soveltaa opittua uusiin tilanteisiin. Tämä kognitiivis-konstruktivistinen malli ei osalle opiskelijoista edes tunnu oikealta opiskelulta, vaan he kipuilevat asian kanssa ja jopa protestoivat uutta opiskelutyyliä vastaan.

Haastattelujen perusteella muutos aiheuttaa epävarmuutta erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijat saattavat odottaa yksiselitteisiä ohjeita ja ”oikeita vastauksia” tilanteissa, joissa opettaja pyrkii ohjaamaan heitä itsenäiseen pohdintaan. Tämä voi näyttää opettajan mielestä passiivisuudelta, vaikka todellisuudessa kyse on opiskelijan yrityksestä toimia hänelle tutun opiskelumallin mukaisesti. Esimerkki ajattelumallien erosta: Pohdittaessa esihenkilötyön haasteita erään esimerkin valossa opettaja totesi, ettei monimutkaiseen tilanteeseen ole yhtä oikeaa vastausta, vaan ratkaisu edellyttää useiden näkökulmien punnintaa ja päätöksenteko perustuu myös omiin ja yrityksen arvoihin. Opiskelija tyrmistyi ja kysyi: ”Miksei opettajalla muka ole oikeaa vastausta – miten me voisimme asian tietää?” Sitten keskusteltiin hetki siitä, miksi ei ole ja miksi ei edes voi olla.

Itseohjautuvuutta ei haastatteluaineiston perusteella kannata pitää opiskelijan synnynnäisenä ominaisuutena vaan taitona, jota opetetaan ja harjoitellaan. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja kertoo, mitä itseohjautuvuus tarkoittaa juuri tällä opintojaksolla: millaisia valintoja opiskelija voi tehdä, missä kohdassa

hän pyytää apua ja missä kohdassa vastuu siirtyy hänelle. Kun odotukset tehdään näkyviksi, opiskelijan on helpompi toimia niiden mukaisesti.

Kieli, ymmärtäminen ja kasvojen säilyttäminen

Kielitaito nousi haastatteluissa esiin yhtenä keskeisimmistä opetustyöhön vaikuttavista tekijöistä. Vaikka opiskelijat täyttävät muodolliset kielitaitovaatimukset (tai ainakin heillä on dokumentaatio, joka niin väittää), käytännön opetustilanteissa ymmärtäminen voi olla huomattavasti oletettua heikompaa. Erityisen haastavaksi tilanteen tekee se, että monissa kulttuureissa ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää myöntää, ettei ymmärrä. Sitä ei näytetä muille opiskelijoille – eikä etenkaan opettajalle.

Useat opettajat kuvasivat tilanteita, joissa opiskelijat nyökkäilevät ja vaikuttavat seuraavan opetusta, mutta todellinen ymmärrys paljastuu vasta arviointitilanteissa. Ilmiö ei liity pelkästään kielitaitoon vaan myös kasvojen säilyttämiseen. Opettajan kannalta tämä tarkoittaa, ettei ymmärtämistä voi varmistaa pelkillä kyllä/ei-kysymyksillä. On myös hyvä muistaa, että ”kasvojen suojele” ei koske vain opiskelijaa: Opiskelija voi suojata myös opettajaa. Jos opiskelija myöntää, ettei ymmärtänyt, looginen jatkokysymys on, mitä opettaja teki huonosti tai jätti kokonaan tekemättä.

Haastattelujen perusteella toimivammaksi koetaan lähestymistapa, jossa opiskelijoita rohkaistaan selittämään asioita omin sanoin, soveltamaan opittua esimerkkien kautta ja esittämään tarkentavia kysymyksiä ilman pelkoa nolostumisesta. Väärinymmärrysten normalisointi osaksi oppimisprosessia vähentää painetta esittää ymmärtävänsä silloinkin, kun näin ei ole. Käytännössä pitää toimia siten, että ”en ymmärrä” -lauseesta tulee sallittu ja mieluiten myös tavallinen tapa viedä oppimista eteenpäin. Hidastaako jokainen sellainen lause tunnin etenemistä? Kyllä. Tuntuuko se joskus ärsyttävältä? Kyllä. Mutta kumpi onkaan tärkeämpää, oppiminen vai asioiden läpikäynti suunnitellussa aikataulussa?

Ryhmätyö, vastuu ja epätasainen työnjako

Ryhmätyö on keskeinen osa ammattikorkeakouluopetusta, mutta haastatteluaineisto osoittaa, että opiskelijoiden aiemmat kokemukset ryhmätyöstä vaihtelevat huomattavasti. Joissakin koulutusjärjestelmissä ryhmätyö tarkoittaa aitoa yhdessä tekemistä, toisissa taas työn kasaantumista yhdelle tai kahdelle henkilölle muiden seuratessa sivusta.

Opettajien kokemusten mukaan ryhmätyö aiheuttaa ongelmia erityisesti silloin, kun sen tavoitteita ja käytäntöjä ei tehdä näkyviksi. Opiskelijat voivat vilpittömästi toimia tavalla, jota he pitävät ryhmätyönä, ja lopputulos voi silti olla

opettajan mielestä epäoikeudenmukainen tai oppimisen kannalta ongelmallinen. Tämän vuoksi ryhmätyön tavoitteet, roolit ja vastuut on sanoitettava selkeästi.

Haastatteluissa korostettiin myös arvioinnin merkitystä. Jos arviointi kohdistuu vain ryhmän lopputulokseen, yksilön vastuu ja panos jäävät helposti näkymättömiksi. Tämä heikentää sekä motivaatiota että ryhmädynamiikkaa. Oikeudenmukaisuutta ja oppimista voidaan tukea sellaisilla arviointikäytännöillä, joilla tehdään näkyväksi yksilön työpanos. On myös tärkeää, että opettajalla on puheyhteys ryhmiin, jotta mahdolliset ongelmat tulevat tietoon ajoissa. Opiskelijoiden voi olla vaikea kertoa opettajalle, jos ryhmässä on ongelmia – ja jos he kertovat, opettajan on luottamuksen säilyttääkseen myös puututtava niihin. Tarkoituksena ei ole (ainakaan aluksi) rangaista oman työnsä muille säilyttäviä vaan opettaa suotavia työskentelytapoja.

Auktoriteetti, rajat ja luokkahuoneen hallinta

Monikulttuurisissa ryhmissä opettajan rooli ja auktoriteetti voivat tulla esiin eri tavoin kuin suomenkielisissä ryhmissä. Haastattelujen perusteella säännöt – etenkin tulkinnanvaraiset säännöt ja ”joustavat käytännöt” – johtavat usein jatkuvaan neuvotteluun, joka kuormittaa sekä opettajaa että opiskelijoita. Neuvottelu voi koskea esimerkiksi aikatauluja, läsnäoloa, palautuksia tai arviointia. Tilanteet liittyvät usein opiskelijan kotimaan kulttuuriin sisäänrakentuneeseen partikularistiseen normikäsitykseen, jossa säännöt ovat ohjeellisia ja tarpeen mukaan neuvoteltavissa henkilön tilanteen ja toiveiden mukaan. Opiskelijat ovat kasvaneet tähän toimintamalliin ja pitävät sitä normaalina. Meidän sääntöpohjainen normikäsityksemme taas vaatii yleensä muutaman sääntöjä ja seurauksia painottavan tilanteen ennen kuin se sisäistetään.

Tässä on mielestäni erittäin tärkeää muistaa tasapuolisuus: kaikilla opiskelijoilla on samat säännöt, ja niillä myös mennään. Poikkeukset ovat toki mahdollisia, mutta ne vaativat hyvät perusteet. Opiskelijat jakavat – joskus jopa ylpeillen – kaikki tapaukset, joissa he ovat onnistuneet neuvottelemaan jonkin asian itselleen edullisesti. Oletko siis valmis joustamaan asiassa, minkä jälkeen ovellasi on jono opiskelijoita vaatimassa (täysin loogisesti ja hyvin perustein, samanarvoisuuden nimissä) samanlaista oikeutta myös itselleen?

Opettajien kokemusten mukaan selkeät rajat eivät ole epäystävällisyyttä vaan ennakoitavuutta luovia rakenteita. Kun säännöt ovat johdonmukaiset ja koskevat kaikkia, opiskelijoiden on helpompi toimia niiden puitteissa. Useat haastatellut opettajat korostivat, että erityisesti opintojen alkuvaiheessa selkeys ja johdonmukaisuus ehkäisevät myöhempiä konflikteja.

Yksi luokkahuoneen potentiaalinen konfliktitilanne tulee vastaan, jos opettaja on nainen – ja mitä nuorempi opettaja, sitä todennäköisemmin tilanne realisoituu. Osa (onneksi kovin pieni osa) opiskelijoista ei arvosta naisia tai naisten auktoriteettiasemaa. Tällöin osaaminen, koulutus, äly ja jopa ulkonäkö voivat joutua arvostelun kohteeksi, olipa kyse sitten opiskelijakollegasta tai opettajasta. Tähän on puututtava välittömästi, tarvittaessa esihenkilön ja kollegoiden avulla. Sama koskee tilanteita, joissa arvostelun kohteena on kansalaisuus, uskonto tai mikä tahansa muu syrjintään johtava tekijä. Puuttumattomuus huomataan nopeasti, ja se luo turvattomuuden tunnetta. Kareliassa välittömään puuttumiseen on vahva kollegoiden, esihenkilöiden ja johdon tuki. Mukailleen rehtorimme Petri Raivon sanoja: ”Lähetäkää minulle vain, eiköhän se lopu siihen.”

Läsnäolo, arviointi, tekoäly ja osaamisen todentaminen

Tekoälyn nopea yleistyminen on muuttanut arvioinnin luonnetta merkittävästi. Haastatteluissa opettajat kuvasivat tilanteita, joissa kirjallisten tuotosten perusteella oli vaikea arvioida, oliko opiskelija ymmärtänyt opittavan asian vai tuottanut vastauksen ulkopuolisen työkalun avulla. Tämä koskee sekä kansainvälisiä että suomenkielisiä opiskelijoita, mutta monikulttuurisissa ryhmissä ilmiö korostuu kielen ja opiskelukulttuurin erojen vuoksi.

Haastattelujen perusteella arvioinnin painopistettä on siirrettävä kohti prosessia ja osaamisen todentamista. Suulliset esitykset, keskustelut, oppimisprosessin dokumentointi ja valvotut arviointitilanteet tukevat paremmin opiskelijan todellisen osaamisen esiin tuomista. Samalla opettajat korostivat, että tekoälyä ei tule nähdä yksiselitteisesti uhkana vaan ilmiönä, joka edellyttää arviointikäytäntöjen uudelleentarkastelua.

Pääosa opettajista on siirtynyt opintojaksoillaan eriasteisen pakollisen läsnäolon käyttöön. Tyypillinen minimivaatimus on 60–80 prosenttia oppitunneista. Tähän on päädytty siksi, että etenkin opintojen alkuvaiheessa liian monen opiskelijan kyky ottaa vastuuta omasta oppimisestaan on heikko. Periaate on hyvä, mutta läsnäolojen kirjaamiskäytännöistä saadut kokemukset ovat monenkirjavia.

Käyttämässämme Moodle-oppimisympäristössä on läsnäolokirjaus, jonka voi avata tiettyyn aikaan lähitunneilla ja johon voi asettaa salasananakin. Tästä huolimatta Moodlen listassa on yllättävän usein enemmän nimiä kuin luokassa on opiskelijoita, eli kotona olijat ovat saaneet tiedon luokassa olevilta. Sama perusongelma toistuu myös fyysisesti kiertävässä läsnäololistassa. Suosittelemani käytäntö on yksinkertainen: opiskelijoille kerrotaan etukäteen, että jos merkintöjä on enemmän kuin läsnäolijoita, kaikkien merkinnät poistetaan – ikään kuin kukaan

ei olisi ollut paikalla. Jos sitten läsnäoloprosentti jää alle vaaditun minimin, kyseiset opiskelijat ovat toki tervetulleita uudelleen seuraavalle toteutuskerralle. Kun oma etu ja ryhmäkuri puhaltavat samaan suuntaan, rehellisyyskin alkaa kuulostaa varteenotettavalta vaihtoehdolta.

Kansainvälisissä ryhmissä vilppitilanteet kokeissa, tenteissä ja muissa vastaavissa ovat ikävä kyllä yleisiä. Osa opettajista käyttää suullista osaamisen arviointia, jolloin osaamisen taso on suhteellisen helppo määritellä. Menetelmä vie kuitenkin paljon aikaa eikä ole aina mahdollinen suurten ryhmien kanssa. Avoimessa verkossa tehtävistä kokeista on lähes kokonaan luovuttu tekoälyn käytön vuoksi, sillä tekoälyä käytetään yleisesti ja sellaisissakin tilanteissa, joissa se ei välttämättä tulisi itselle mieleenkään, kuten harjoitteluraporteissa ja jopa kehityskeskusteluun valmistavissa kysymyksissä.

Kokeet ja tentit tehdään nykyään pääsääntöisesti kynällä ja paperilla tai suojatussa selaimessa. Kokeen valvojille pikkuvinkki ICT-opiskelijoiltamme: suojatun selaimen voi kiertää näppärästi, jos omalla koneella on virtuaalikone, johon selaimen käynnistää. Koejärjestelyissä suositellaan puhelimen keräämistä pois äänettöminä (sisältäen värinäähälytyksen poistamisen) ja sijoittamista etupulpetille, josta opiskelija saa puhelimensa mukaansa poistuessaan. Jos jonkun puhelin pitää ääntä, hänen kokeensa päättyy siihen.

Käytännöt kannattaa kertoa etukäteen ja pitää yksinkertaisina: puhelimen näkeminen (käytti sitä tai ei) = kokeesta poistaminen ja arvosana 0. Sama koskee kelloja: niitä ei saa olla näkyvissä ollenkaan – emme ala koetilanteessa pohtia, onko kyseessä älykello vai ei. Myös kuulokkeiden kohdalla sääntö on sama. Tavalliset korvatulpat ovat tietenkin eri asia, jos ympäristön äänet häiritsevät.

Uusin innovaatio ovat älylasit, joiden havaitseminen vaatii jo hieman paneutumista. Paras tunnistusmenetelmä on kameroiden linssien näkyminen kehyksissä. Myös ikiaikainen klassikko, ”huomaamaton” kuiskuttelu, on aina muodissa. Paljon käytetty linjaus on, että jos jostakin päin luokkaa kuuluu puhetta, valvoja poistaa kaikki sillä suunnalla olevat koetilanteesta. Lisäksi suosittelen vahvasti kahta valvojaa aina, kun se on mahdollista: vilppi vähenee harvoin siksi, että siitä keskustellaan kauniisti, vaan siksi, että se huomataan.

Kaiken tämän jälkeen pyydän lukijaa ymmärtämään yhden asian: emme ole katkeroituneet tai kyynistyneet vilpin määrän vuoksi. Olemme edelleen töissä auttaaksemme opiskelijoita oppimaan heidän tulevan ammattinsa vaatimat tiedot ja taidot. Jotkut vain tarvitsevat sitä apua enemmän kuin toiset – osin siksi, että he ovat aiemmin oppineet, että tietyt toimintamallit ”toimivat”. Meidän tehtä-

vämme on tehdä selväksi, mitkä toimintamallit toimivat täällä – ja toisaalta myös, mitkä eivät, vaikka niiden luovuutta onkin joskus pakko arvostaa.

Onnistumisen edellytykset monikulttuurisessa opetuksessa

Haastatteluaineistossa korostuu voimakkaasti se, että yksittäinen opettaja ei voi ratkaista monikulttuuriseen opetukseen liittyviä haasteita yksin. Suuret ryhmäkoot, arvioinnin kuormittavuus ja opiskelijoiden moninaiset tukitarpeet edellyttävät toimivia rakenteita, kollegiaalista yhteistyötä, hyvää esihenkilötyötä ja vankkaa johdon tukea.

Työyhteisön tuki, yhteiset käytännöt ja tukipalveluiden hyödyntäminen ovat keskeisiä tekijöitä sekä opettajan jaksamisen että opetuksen laadun kannalta. Kun monikulttuurinen opetus nähdään koko organisaation yhteisenä tehtävänä, yksittäisen opettajan kuormitus vähenee ja opiskelijoiden saama tuki paranee.

Kansainvälisten opiskelijoiden opettaminen ammattikorkeakoulussa on vaativaa mutta palkitsevaa työtä. Haastatteluaineiston perusteella onnistuminen ei edellytä täydellistä kulttuurien tuntemusta vaan ennen kaikkea selkeyttä, johdonmukaisuutta ja kykyä tehdä odotukset näkyviksi. Kun opettaja tunnistaa opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja rakentaa opetuksensa niitä tukevaksi, monikulttuurisuus voi muuttua kuormittavasta haasteesta yhteiseksi oppimisen mahdollisuudeksi.

Mertsi Ärling, Sirpa Ylönen ja Inga Angersaari

ROMANIT KORKEAKOULUPOLUILLA

Suomen romanien koulutuspolut ovat vahvistuneet 2000-luvulla, mutta korkeakoulutus ei ole vieläkään monelle romanille itsestään avautuva reitti. Korkeakoulun käytännöt – niin opiskelijavalinnat, akateeminen kieli, viestintä kuin arjen tukirakenteet – voivat toimia joko siltana tai portinvartijana polulla kohti korkeakoulututkintoa. Tässä artikkelissa tarkastellaan Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen havaintoja ja kehittämiskokemuksia Itä-Suomessa.

Artikkelissa tuodaan esiin romanien koulutushistoriaa ja nykytilaa tutkimus- ja selvitystiedon pohjalta. Analyysia jäsentää Mertsi Ärlingin (2026) YAMK-tutkimus romanitaustaisten henkilöiden ammattikorkeakoulupoluista. Tutkimuksessa koulutuspolkua tarkastellaan siirtymävaiheiden näkökulmasta. Käsitteellä ”konversioasemat” viitataan niihin siirtymäkohtiin, joissa erilaisia pääomia tunnustetaan, tunnustetaan ja muunnetaan koulutuspolulla eduiksi tai joissa tämä muuntuminen jää toteutumatta (Ärling, 2026, s. 11). Romanitaustaisten opiskelijoiden koulutuspolun kriittiset kohdat eivät ilmene yksittäisinä esteinä, vaan ne rakentuvat juuri noissa siirtymävaiheissa, joissa opiskelijan käytössä olevat pääomat joko tunnustetaan ja tunnustetaan tai jätetään hyödyntämättä (Ärling, 2026, s. 75–78).

Kysymys ei ole vain pääsystä korkeakouluun vaan siitä, miten korkeakoulukentän säännöt konkretisoituvat eri vaiheissa. Artikkelissa yhdistetään tutkimustietoa ja hanketyössä kertynyttä kokemusta. Tavoitteena on osoittaa, miten hankemuotoisista ratkaisuksista voidaan siirtyä pysyviin rakenteisiin, joissa ohjaus ja tuki ovat johdonmukainen osa opintopolun eri siirtymävaiheita.

Romanien koulutuskoulukojen historialliset katkokset

Suomen romanien koulutushistoria on verrattain lyhyt ja katkonainen, todellisuudessa vasta noin 70 vuoden mittainen. Vaikka oppivelvollisuus säädettiin jo vuonna 1921, romaniväestön toteutunut koulunkäynti viivästyi liikkumiseen, asunnottoomuuteen ja ennakkoluuloihin liittyvien rakenteellisten tekijöiden sekä historiallisen painolastin vuoksi (Rajala & Blomerus, 2015, s. 7–8). Vielä 1960–1970-luvuilla koulutukseen kietoutuivat poissulkemisen ja assimilaatiopyrkimysten piirteet: koululaitos ja kirkko osallistuivat romaniväestön sopeuttamiseen ilman, että romanikielelle tai -kulttuurille olisi annettu institutionaalista tunnustusta (Stenroos & Helakorpi, 2021, s. 99–103).

Romanien koulutuskoulukojen katkonaisuus ei siten johdu vain yksittäisistä koulukokemuksista vaan historiallisesti rakentuneista reunaehdoista. Koulutusjärjestelmän eriyttävät käytännöt, kuten romanilasten suhteettoman yleinen ohjaaminen erityisluokille, ovat tuottaneet koulutuspoluille katkoja ja stigmoja (Niemi ym., 2010, s. 14–15, s. 48–50; Stenroos, 2020, s. 243). Näin koulun normalisoivat odotukset ovat kohdistuneet pikemminkin romanioppilaisiin ja -perheisiin sopeutumisen vaatimuksina kuin koulun omien käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun (Stenroos & Helakorpi, 2021, s. 107–111).

Koulutuspoliittinen suunta 1990-luvulta alkaen on siirtynyt kohti yhdenvertaisuutta ja osallisuutta korostavaa retoriikkaa. Samalla tutkimus on tarkentunut tarkastelemaan rakenteita ja valikoivia käytäntöjä. Kuitenkin erityisesti korkea-koulukontekstissa tutkimustieto on yhä pirstaleista (Helakorpi & Isopahkala-Bouret, 2020, s. 151–167; Stenroos, 2020, s. 14–16). Tämä selittää osaltaan, miksi kehittäminen nojaa usein projektiluonteisiin ratkaisuihin, vaikka ilmiön juuret ovat rakenteellisia (Ärling, 2026, s. 68–69, s. 75).

Historiallisesti kerrostunut koulutussuhde näkyy edelleen siinä, että korkea-koulu ei tunnu monenkaan romanin mielestä luonnolliselta jatkumolta. Ärling (2026, s. 75, s. 78) osoittaa, että korkea-koulutus koetaan usein kaksijakoiseksi: toisaalta mahdollisuudeksi murtaa historiallista katkonaisuutta, toisaalta symboliseksi vastuuksi edustaa yhteisöä akateemisessa kentässä. Tämä kaksijakoisuus ei ole yksilöllinen tunne vaan monelle rakenteellisesti tuotettu kokemus, joka kytkeytyy koulutuksen historialliseen poissulkemiseen.

Koulutustason kehitys ja korkeakoulua koskeva tietokätkä

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Roosa-tutkimuksen mukaan romaniväestön koulutustaso on keskimääräistä alhaisempi, vaikka pitkän aikavälin kehitys onkin ollut myönteistä (Weiste-Paakkanen ym., 2018, s. 140). Suotuisa kehitys näkyy

erityisesti perusopetuksessa. Arvioiden mukaan peruskoulun päättötodistuksen saaneiden osuus on kasvanut 1900-luvun lopun noin 25 prosentista noin 80 prosenttiin 2010-luvulla (Rajala & Blomerus, 2015, s. 16). Tämä osoittaa, että perusopetukseen kiinnittyminen on vahvistunut, vaikka koulutuspolut rakentuvatkin osin edelleen historiallisesti kerrostuneiden ja eriarvoistavien reunaehtoien varaan.

Uusimman Opetushallituksen selvityksen mukaan perusopetuksessa arvioidaan olevan 786 romanioppilasta (Blomerus & Seilola, 2025, s. 14). Arvio perustuu rehtoreiden ilmoituksiin, koska etnisyyttä koskevaa rekisteritietoa ei kerätä. Romanikielen opetukseen osallistuu vain 13 prosenttia vastaajista (Blomerus & Seilola, 2025, s. 14), vaikka 83 prosenttia romanioppilasta pitää koulunkäyntiä tärkeänä tai melko tärkeänä (Blomerus & Seilola, 2025, s. 20). Selvityksen metodologinen haaste – arvioihin perustuva tiedonkeruu ja vähäinen vastaajamäärä – ei ole vain tekninen kysymys, vaan se vaikuttaa suoraan siihen, miten romanien koulutuksellista yhdenvertaisuutta voidaan seurata ja kehittää.

Korkeakoulukontekstissa tutkimustieto on vielä perusopetustakin vähäisempää. Helakorven ja Isopahkala-Bouret'n (2020, s. 151–167) analyysin mukaan korkeakoulutus näkyy pohjoismaisissa romanipoliittisissa asiakirjoissa eräänlaisena hiljaisuuden alueena: tavoitteet ja seuranta ovat niukkoja, ja vastuu kehystyy helposti yksilön tasolle. Stenroos (2020, s. 14–16) puolestaan osoittaa, että tutkimus on pitkään keskittynyt perus- ja toisen asteen koulutukseen, minkä vuoksi korkeakoulusiirtymien analyysi on jäänyt vähäiseksi.

Tietopohjan hajanaisuuden vuoksi tässä artikkelissa hyödynnetään tutkimuskirjallisuuden lisäksi soveltavia opinnäytetöitä, viranomaisjulkaisuja ja hankeraportteja. Opetushallituksen selvitys jäsentää koulutuspolkujen rakenteellisia kysymyksiä (Blomerus & Seilola, 2025, s. 21, s. 37, s. 44–45, s. 50), kun taas soveltavat opinnäytetyöt ja hankeraportit tuottavat käytännönläheistä, kokemuksellisesti ankkuroitua tietoa romanien korkeakoulupoluista ja niihin liittyvistä siirtymistä (Grönqvist ym., 2025, s. 34–41, s. 43–45; Mäenpää ym., 2018; Ärling, 2026, s. 50–51, s. 57–58, s. 70–71).

Alueellinen saavutettavuus ja korkeakoulun etäisyys

Vaikka suomalaistaustaiset romanit jakavat vahvoja yhteisöllisiä piirteitä, he eivät kuitenkaan muodosta koulutuspolkujensa näkökulmasta yhtenäistä ryhmää. Sisäinen moninaisuus, sosioekonominen asema, paikalliset olosuhteet ja suvun historia muovaavat sitä, millaisiksi koulutukseen liittyvät mahdollisuudet ja kynnykset rakentuvat.

Korkeakoulut ovat monen romanin mielestä edelleen etäisiä instituutioita, joiden sisäänpääsylogiikka ja akateeminen kieli eivät ole osa sukupolvista koulutusperinnettä (Helakorpi & Isopahkala-Bouret, 2020, s. 3–4, s. 9–10). Valta-kunnallisesti voidaan sanoa – minkä myös Ärlingin tutkimus vahvistaa –, että muutoutumassa on korkeakoulutettujen ensimmäinen sukupolvi ja nähtävissä on myös toisen sukupolven alku (Ärling, 2026, s. 46–48).

Ratkaisevaksi muodostuu se, muuttuuko tieto opiskelumahdollisuudesta konkreettiseksi koulutukseen hakeutumiseksi. Kynnyksiä madaltavat käytännöt, kuten jalkautuvat hakuinfot, valmennus, opiskelijatarinat ja rinnalla kulkeva ohjaus, toimivat tällöin siltarakenteina eri kenttien välillä. Ne eivät korjaa yksilön ”puutetta” vaan muokkaavat kentän sääntöjä osallistumisen mahdollistaviksi.

Monikulttuuriset opintopolut -hanke käynnistyi tilanteessa, jossa Itä-Suomessa ei ollut aiemmin toteutettu romaniväestön korkeakoulutukseen suuntautuvaa alueellista hanketta. Hankkeen toiminnan koettiin olevan kuin siementen kylvämistä ja asenteiden muokkaamista sekä romaniväestössä että korkeakouluissa. Lähtökohdat olivat näin ollen toisenlaiset kuin Etelä-Suomessa, jossa esimerkiksi Diakin hallinnoimat Nevo tiija- ja Tšetanes naal -hankkeet ovat vaikuttaneet romanien työllistymiseen, korkeakouluun hakeutumiseen ja luottamuksen vahvistamiseen oppilaitosyhteistyöhön (Mäenpää ym., 2018). Itä-Suomessa rakenteellinen tuki on ollut vielä selvästi vähäisempää ja hajanaisempaa.

Romanit kuuluvat korkeakouluissa aliedustettuihin ryhmiin, joiden pääsyä korkeakoulutukseen vaikeuttavat monet tekijät. Romanien näkymättömyys ilmenee usein oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa, saavutettavuustyössä sekä tuen ja ohjauksen kohtaamattomuudessa. Vaikka eri ryhmille on tarjolla erilaisia tukitoimia, kuten kiintiöitä ja erillisvalintoja, romanit näyttävät usein jäävän niiden ulkopuolelle.

Yhteisölähtöinen hakeva toiminta edistää romanien tavoittamista

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen alkuvaiheessa keskeiseksi muodostui yhteisölähtöinen hakeva ja matalan kynnyksen toiminta. Romanien kohtaaminen heidän omissa yhteisissä tilaisuuksissaan – romaniyhdistyksissä, kesäkoulussa ja yhdistysten kahvitilaisuuksissa – osoittautui tavoittamisen kannalta ratkaisevaksi. Romanitaustaisen asiantuntijan rooli, yhteisön tuntemus ja olemassa olevat sosiaaliset verkostot mahdollistivat luottamuksen rakentumisen. Hakevan toiminnan laaja-alainen verkostoituminen alueen toimijoiden kanssa sekä vierailut Ohjaamoissa, työllisyysalueilla ja toisen asteen oppilaitoksissa laajensivat kontak-

tipintaa kohderyhmään. Ärlingin (2026, s. 50–51, s. 65–66, s. 71, s. 77) tutkimuksen tulokset vahvistavat, että juuri hakeutumisvaihe on yksi keskeisistä konversioasemista: ilman henkilökohtaista, rinnalla kulkevaa tukea siirtymä jää helposti toteutumatta, vaikka motivaatio olisikin vahva.

Hakevasta toiminnasta laadittiin hankkeessa systemaattinen malli (Liite 1), jossa kuvataan yhteisölähtöisen tavoittamisen logiikka ja merkitys romanien osallistumiselle. Tämä vastaa myös laajempaa havaintoa tiedon ja ohjauksen saavutettavuuden pullonkauloista. Opetushallituksen tuoreimmassa selvityksessä korostuu tarve helposti tavoitettaville kanaville ja henkilökohtaiselle, yhteisölähtöiselle ohjaukselle (Blomerus & Seilola, 2025, s. 18–22). Hankkeen kokemukset tukevat tätä: keskeisiä seikkoja olivat avoin keskustelu, kielellinen saavutettavuus ja sen varmistaminen, että käsitellyt asiat on ymmärretty.

Valmennuspajat kehittämisen keskiössä

Hankkeen ensisijaiseksi kehittämistoimeksi muodostui viiden kerran valmennuspajakokonaisuus, jota pilotoitiin ja kehitettiin hankkeen aikana. Valmennuspajojen tavoitteena on parantaa romaniväestön korkeakouluvalmiuksia. Valmennuspajat toimivat käytännön tukena niissä koulutuspolun nivelvaiheissa, joissa korkeakouluopinnot alkavat kiinnostaa ja koulutukseen hakeutumista suunnitellaan. Pilotivaiheessa kartoitettiin osallistujien tarpeita ja toiveita kehittämiseen. Tiedon tarpeina nousivat esiin erilaiset polut korkeakouluun, valintakokeisiin valmistautuminen, opintojen aikaiset taloudelliset kysymykset, korkeakoulun oppimistehtävät ja opiskelun käytännöt sekä itsetuntemus ja tulevaisuuden suunnittelu. Pajasetti toteutettiin etänä neljä kertaa, ja toteutusten pohjalta laadittiin valmennusmalli korkeakouluopintoja tavoitteleville romaneille Itä-Suomessa (Liite 2).

Ratkaisevaksi osoittautui turvallinen ja vertaistuellinen ympäristö. Pajojen aikana osallistujat saattoivat kysyä avoimesti mieltään askarruttavista asioista ja saada tukea valintakoeprosessiin valmistautumisessa. Vertaistuki mahdollisti empatian, kokemusten jakamisen ja käytännön vinkkien vaihtamisen. Itsetuntemuksen käsittely lisäsi tietoisuutta omista vahvuuksista ja kehityskohteista sekä auttoi jäsentämään ympäristön ja yhteisön odotuksia suhteessa omiin tavoitteisiin. Valmennuspajojen sisällöt nojautuivat voimavaralähtöiseen työskentelyyn, jossa huomio kohdistuu ongelmien sijasta osallistujan vahvuuksiin, käytettävissä oleviin resursseihin ja tulevaisuuden tavoitteisiin. Keskeistä voimavaralähtöisessä työskentelyssä on toivon vahvistaminen, valinnanmahdollisuuksien avaaminen sekä se, että työskentely etenee osallistujan omista tavoitteista käsin (Keskitalo & Vuokila-Oikonen, 2018, s. 84–96).

Yksilöohjaus pajojen välillä oli olennainen osa kokonaisuutta. Se mahdollisti henkilökohtaisen elämäntilanteen huomioimisen ja konkreettisen tuen koulutukseen hakeutumiseen liittyvissä kysymyksissä. Tämä vastasi hankkeessa tunnistettua kokemusta siitä, että ilman nimettyä ja helposti lähestyttävää tukea henkilö jää usein yksin pohdintojensa kanssa. Valmennuspajamalli ja siihen kytkeytyvä yksilöohjaus eivät siten olleet pelkkiä tukimuotoja vaan rakenteellisia välineitä pääomien konvertoimiseksi. Pajojen turvallinen tila mahdollisti akateemisten koodien käsittelyn. Tämä vastaa Bourdieun (1986, s. 241–244, s. 246–248, s. 253–254, s. 257–258) näkemystä kulttuurisen pääoman kenttäkohtaisuudesta sekä Ärlingin (2026, s. 73–74, s. 82–84) havaintoa institutionaalisen tunnustamisen merkityksestä.

Koulutuspolut näkyviksi

Toinen keskeinen kehittämisalue oli koulutuspolkujen näkyviksi tekeminen. Usein nähdään vain yksi mahdollinen reitti korkeakouluun. Vaihtoehtoisten reitien, kuten avoimen ammattikorkeakoulun väylä- ja polkuopintojen, tuntemus on vähäistä, tai niitä ei tiedosteta lainkaan. Hankkeessa laadittiin kuudesta eri korkeakoulureitistä visuaalisesti jäsennellyt kuvaukset, joissa esitettiin erilaiset mahdolliset polut opiskelemaan Diakonia-ammattikorkeakouluun. Nämä hankkeessa tehdyt visuaaliset esitykset löytyvät liitteistä 3a, 3b ja 3c. Tietoisuus vaihtoehtoista lisää osallistujien kykyä hahmottaa oma polkunsä.

Koulutuspolkujen hahmottamisen jälkeen syvensimme tarkastelua vielä koulutuspolun aikaisiin haasteisiin opiskelijan näkökulmasta. Kehittämisen kannalta nämä haasteet ovat tärkeitä tunnistaa ja tunnustaa. Kokosimme näistä koulutuspolun haasteista ja samalla myös ratkaisuideoista taulukon Liitteeseen 4 (Itä-Suomen romanien koulutuspolkujen haasteita ja ratkaisuideoita). Taulukko jäsentää ja tekee näkyviksi hakeutumis-, opiskelu- ja työllistymisvaiheiden keskeisiä solmukohtia sekä hankkeessa ideoituja ratkaisuja.

Hankkeen aikana on havaittu, että erityisesti koulutukseen hakeutumisessa, opintojen alkuvaiheessa ja valmistumisen jälkeisessä työelämäsiirtymässä korostuu tarve matalan kynnyksen ohjaukselle sekä ”vierellä kulkevalle” tuelle, joka auttaa muuttamaan tiedon mahdollisuuksista käytännön toiminnaksi. Hankkeessa onkin kehitetty tukihenkilötoiminnan malli ja tehtäväkuva (Liite 5). Niiden nähdään tuovan tarvittavaa tukea erityisesti romaneille korkeakouluun hakeutumisen vaiheessa.

Ohjaus osana koulutuspolkua

Suomessa on useita ohjaus- ja neuvontapalveluja, joita jokainen voi periaatteessa käyttää. Keskeinen haaste on kuitenkin se, etteivät palvelut tavoita kaikkia yhdenvertaisesti ja että ne jäävät siksi saavuttamattomiksi (Goman ym., 2020; Valtioneuvosto, 2020, s. 11, s. 56). Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa erityiseksi kysymykseksi nousi se, miten hyvin tarjolla oleva tuki ja ohjaus kohtaavat opiskelijoiden monimuotoistuneet tarpeet opintopolun eri vaiheissa.

OECD (2020) on esittänyt suosituksia aliedustettujen ryhmien ohjauksen vahvistamiseksi, kuten yhden luukun neuvonta- ja ohjauspalvelujen kehittämisen sekä urasuunnittelutiedon paremman levittämisen. Nämä suositukset on huomioitu myös valtioneuvoston kansallisessa strategiassa (Valtioneuvosto, 2020, s. 12, s. 14–16). Kehittämistyötä kuitenkin vaikeuttaa tutkimustiedon niukkuus, mikä heikentää tiedolla johtamisen mahdollisuuksia ja tekee opiskelijan ohjauksen kohdentamisesta haasteellista.

Ärling (2026, s. 72, s. 77–78) täydentää tutkimuksessaan kuvaa, jonka mukaan toimijuus rakentuu rakenteellisesti ehdollisena ilmiönä: opiskelijan kyky hyödyntää ohjausta ei riipu yksinomaan hänen omasta aktiivisuudestaan vaan siitä, kuinka saavutettavaksi ja tunnistavaksi ohjaus rakentuu. Mikäli tuki edellyttää vahvaa akateemisen kielen taitoa, osa opiskelijoista jää käytännössä palvelujen ulkopuolelle, vaikka niitä olisikin muodollisesti tarjolla.

Identiteetin näkyvyyden ja ”ainoan romanin” roolin jännite (Mäenpää ym., 2018, s. 136–140) syventää tätä problematiikkaa. Ärlingin (2026, s. 75, s. 78, s. 83) analyysissa koulutus näkyy samanaikaisesti vapauttavana ja edustajuuden painetta tuottavana kokemuksena. Tämä kaksijakoisuus vaikuttaa kuulumisen kokemukseen sekä siihen, miten opiskelija tulkitsee ohjauksen merkityksen: ohjaus voi vahvistaa toimijuutta, mutta se voi myös vahvistaa kokemusta siitä, että opiskelija on ensisijaisesti taustansa edustaja eikä yksilö.

Ohjauksen käytännöissä riskinä on, että yksilöä ympäröivien valtasuhteiden vaikutus hänen mahdollisuuksiinsa jää tunnistamatta (Souto, 2020a, s. 318–320, s. 326; Souto, 2020b, s. 213–214). Puutteellinen dialogi ja ohipuhuminen voivat liittyä riittämättömiin valmiuksiin kohdata moninaisuutta sekä syrjinnän ja köyhyyden kokemusten näkemiseen opintopolkua rajoittavina tekijöinä (Souto, 2020a, s. 319, s. 321, s. 324–327). Romanilasten ja -nuorten kokemukset osoittavat, että syrjintä koetaan arjessa usein ”normaaliksi” eikä poikkeukselliseksi ilmiöksi (Junkala & Tawah, 2009; Weckström ym., 2023). Tällaisessa kontekstissa ohjaus ei ole neutraali tekninen toimenpide vaan osa laajempaa valtasuhteiden verkostoa, mikä tulee tiedostaa. Ohjattavan todellisuus ei aina ole sama kuin ohjaajan.

Hankkeessa huomattiin, että dialogisuus ja kohtaaminen auttavat ymmärtämään ja kuulemaan osallistujia.

Epäilyt omasta osaamisesta, taloudellisesta selviytymisestä ja/tai ajan löytämisestä opintoihin nousivat monelle hankkeeseen osallistuneelle kynnyskysymykseksi. Samat syyt heijastuvat myös opiskeluun sitoutumiseen. Vaikka korkeakouluun hakeutuminen ja opiskelu voidaan kokea motivoivaksi tavoitteeksi, toimeentuloon liittyvät tekijät voivat estää sen toteutumisen. Heikon itsetunnon ja oman osaamisen epäilyn hälveneminen edellyttää kokemuksia vahvuuksista ja onnistumisista. Ajan löytäminen opiskelulle puolestaan vaatii yhteistä pohdintaa ja suunnittelua. Näitä kysymyksiä ei voida ratkaista yksin. Silti henkilö jää asian kanssa yksin valitettavan usein, vaikka hanke tarjosikin hyvän mahdollisuuden keskusteluun.

Kuulumisen rajat ja akateemisen kentän säännöt

Opiskeluarjessa psykososiaaliset ja kulttuuriset tekijät risteävät. Romanitaustaiset opiskelijat ovat kuvanneet jännitettä identiteetin näkyvyyden ja ”ainoan romanin” roolin välillä (Mäenpää ym., 2018, s. 136–140). Tämä vaikuttaa ryhmätyön dynamiikkaan ja siihen, mihin opiskelija kokee saavansa kuulua. Ilmiö kytkeytyy piilo-opetussuunnitelmaan, jossa näkyvien kurssivaatimusten rinnalla välittyy hiljaisia normeja ja kielellisiä käytäntöjä, jotka voivat tuottaa ulkopuolisuuden kokemusta. Bourdieun käsitteistön avulla tätä voidaan tarkastella kentän sääntöinä ja pääoman muotoina, jotka määrittävät onnistumisen ehdot (Bourdieu, 1986, s. 241–244, s. 246–248, s. 253–254, s. 257–258). Akateeminen kieli ja kirjoittaminen ovat korkeakoulukontekstissa keskeisiä kulttuurisen pääoman muotoja, joiden hallinta ei jakaudu tasaisesti.

Konkreettisena vastauksena tähän hankkeessa korostettiin ”akateemista käännöstyötä”: mallitehtäviä, esimerkkirakenteita ja arviointikielen avaamista. Ärling (2018, s. 59, s. 62, s. 64) korostaa akateemisten opiskeluvalmiuksien systemaattisen tukemisen olevan osa korkeakoulujen rakenteellista yhdenvertaisuustyötä. Kyse ei ole yksilön vajekeskeisestä korjaamisesta vaan kentän sääntöjen näkyviksi tekemisestä.

Ashwin ja McVitty (2015, s. 346–347, s. 349–350) ehdottavat opetussuunnitelmaan siirtymää pelkästä konsultaatiosta kohti kumppanuutta ja student leadership -tasoista osallistumista. Tämä viittaa dialogisuuteen ja symmetriaan opetus- ja ohjaussuhteissa (Aarnio, 2010, s. 163–176). Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa pyrittiin toteuttamaan tätä periaatetta valmennuspajojen ja yksilöohjauksen aikana.

Hanke vastasi myös henkilöstön osaamisen kehittämisen haasteeseen järjestämällä henkilöstökoulutuksia. Henkilöstökoulutusta tarjottiin ensin Itä-Suomen alueella opetus- ja ohjaushenkilöstölle, ja myöhemmin se laajeni koko Suomen alueelle. Koulutuksiin osallistui korkeakoulujen henkilöstöä ja opiskelijoita, toisen asteen oppilaitosten ja Ohjaamojen henkilökuntaa sekä työllisyysalueiden asiantuntijoita. Koulutuksissa oli esillä opiskelijatarinoita ja asiantuntijoiden puheenvuoroja, joissa tarjottiin kuulijoille tutkimukseen perustuvaa tietoa. Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen keskeisenä tavoitteena olikin lisätä opetus- ja ohjaushenkilöstön tietoisuutta näistä valtasuhteista sekä tarjota välineitä niiden kriittiseen tarkasteluun. Ohjauksen kehittäminen edellyttää siirtymää yksilökeskeisestä tukimallista kohti rakenteellisesti tietoista ja tunnustavaa toimintatapaa.

Taloudelliset riskit ja koulutusinvestoinnin hauraus

Koulutus- ja urapolut eivät rakennu tyhjiössä, vaan ne kietoutuvat sosioekonomisiin asemiin, työmarkkinarakenteisiin ja kulttuurisiin odotuksiin, jotka ohjaavat yksilön käsitystä omista mahdollisuuksistaan (Onnismaa, 2007, s. 24–25, s. 64, s. 130; Souto, 2020a, s. 318–319, s. 322–327; Souto, 2020b, s. 212–215). Ohjauksessa käytetty kieli ja teoreettiset lähtökohdat tuottavat todellisuutta: ne määrittävät, millaisilta valinnat näyttävät ja millaisia tulevaisuuksia pidetään realistisina (vrt. Silvennoinen ym., 2023, s. 10–11; Stead & Bakker, 2010). Ohjaajalla on siten vaikutusta yksilön yhteiskunnalliseen sijoittumiseen. Valikoituminen koulutukseen heijastuu myöhemmin palkkauraan, tulotasoon ja yhteiskunnalliseen asemaan.

Romanitaustaisten hakijoiden kohdalla korkeakouluun hakeutuminen muodostuu solmukohdaksi, jossa henkilökohtaiset, perheeseen liittyvät ja yhteiskunnalliset tekijät kasautuvat. Euroopan unionin perusoikeusviraston (2025, s. 3, s. 31) raportin mukaan köyhyysriski on romaniväestöllä keskimääräistä korkeampi, mikä lisää toimeentulohuolta ja tekee opintoihin siirtymisestä taloudellisesti epävarmemman valinnan. Kun tähän yhdistyvät valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen liittyvä epävarmuus ja syrjäintärisikin todellisuus, koulutusinvestoinnin rationaalisuus voi tuntua hauraalta.

Taloudellinen epävarmuus konkretisoituu erityisesti siirtymävaiheissa. Harjoittelu- ja työelämäjaksot toimivat ratkaisevina siltarakenteina kohti työllistymistä, mutta niiden saavutettavuus ei ole itsestäänselvyys (Florin ym., 2021, s. 14–16; Hagert, 2021, s. 162–163; Jauhola ym., 2019, s. 58–64, s. 70–74). Opiskelijat tasapainottelevat toimeentulon, perheen ja opintojen välillä, ja pienetkin taloudelliset katkokset voivat kasvattaa keskeyttämisriskiä.

Ärling (2026, s. 79–81) jäsentää nämä nivelkohdat konversioasemiksi eli siirtymävaiheiksi, joissa yksilön hallussa oleva pääoma, kuten tutkinto, osaaminen ja verkostot, saa arvonsa institutionaalisen tunnustamisen kautta. Ärlingin (2026, s. 57, s. 61–62) mukaan valmistuminen vahvistaa toimijuutta ja asemaa, mutta koulutuksen tuottamien mahdollisuuksien realisoituminen rakentuu suhteessa työelämään siirtymisen ehtoihin ja institutionaaliseen tukeen.

Koulutuksen kaksijakoisuus – mahdollisuus ja symbolinen vastuu – näkyy erityisesti tässä vaiheessa. Ärlingin (2026, s. 78–80) analyysi osoittaa, että koulutus koetaan vapauttavaksi ja tulevaisuutta avaavaksi, mutta samalla siihen kietoutuu edustajuuden paine. Opiskelijat kuvaavat kokemusta, jossa heidän suoriutumisensa tulkitaan laajemmin romanien asemaa heijastavaksi. Tämä lisää yksilöllistä kuormaa tilanteessa, jossa rakenteelliset riskit, kuten taloudellinen epävarmuus ja syrjintäriski, ovat jo koholla (Euroopan unionin perusoikeusvirasto, 2025, s. 3, s. 31).

Bourdieu (1986, s. 241–244, s. 246–248, s. 253–254, s. 257–258) käsitteistö auttaa jäsentämään tätä jatkumoa. Taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma eivät konvertoitu automaattisesti, vaan niiden arvo määräytyy kentän sääntöjen mukaan. Jos kentän doxa eli itsestään selvinä pidetyt oletukset ”oikeasta” opiskelijasta ja työntekijästä jäävät kyseenalaistamatta, konversioasemat voivat toimia portinvartijoina.

Samalla romanitaustaisten opiskelijoiden vuorovaikutustaidot, resilienssi ja yhteisöjohtajuus muodostavat usein alitunnistettua pääomaa (Bourdieu, 1991, s. 58; Florin ym., 2021, s. 31–39; Jauhola ym., 2019, s. 119–122; Simić ym., 2019, s. 134–135;). Ärlingin (2018, s. 59–64) kuvaama seitsemän ”hyveen” kehys tekee nämä pääoman muodot näkyviksi. Kehyksessä korostuvat kunnioittamisen kulttuuri ja lojaalisuus, toimeliaisuus ja ahkeruus, tunneäly ja vuorovaikutustaidot, täsmällisyys, esteettinen ja kulttuurinen ilmaisu, esittämisen ja myymisen taito sekä selviytymiskyky. Kyse ei ole yksilöllisistä ominaisuuksista vaan yhteisöllisesti rakentuneista voimavaroista, jotka voivat tukea opintoihin kiinnittymistä ja työelämäsiirtymiä, mikäli ne tunnistetaan pääomaksi. Ärling (2026, s. 82–84) osoittaa, että institutionaalinen tunnustaminen on ratkaisevaa: vasta sitten, kun osaaminen tunnustetaan ilman vajekehystä, pääoma voi konvertoitua tunnustetuksi toimijuudeksi.

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa näitä konversioasemia pyrittiin tukemaan dialogisin työskentelytavoin, taloudelliseen tilanteeseen liittyvällä ohjauksella sekä verkostoyhteistyöllä. Hankkeessa on tunnistettu, että siirtymien tukeminen ei ole vain yksilön rohkaisua vaan rakenteellista työtä, jossa taloudelliset, symboliset ja institutionaaliset tekijät tunnistetaan ja tehdään näkyviksi.

Työelämäsiirtymät ja kumppanuuksien merkitys

Työllistymiseen liittyvät haasteet eivät rajoitu pelkästään koulutukseen hakeutumiseen tai opintojen alkuvaiheeseen. Hankkeessa havaittiin, että romaneilta puuttuu usein tietoa työmarkkinoiden toiminnasta ja verkostoitumisesta. Samalla työnantajakokemukset romaneista työntekijöinä ovat edelleen vähäisiä.

Jauhola ym. (2019, s. 58–64) osoittavat, että kumppanuudet työnantajapoolien kanssa ja ohjatut työssäoppimisen polut ovat toimivia ratkaisuja sekä suoritusten että työllistymisen kannalta. Valmistumisen jälkeisessä nivelvaiheessa työelämämentorointi, rekrytointikumppanuudet ja oppisopimusta lähestyvät mallit lisäävät romanitaustaisten opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia (Jauhola ym., 2019, s. 70–74). Lisäksi kyseinen työ- ja elinkeinoministeriön selvitys korostaa välittäjäorganisaatioiden, romanien oman toimijuuden sekä paikallisten yhteistyörakenteiden merkitystä (Jauhola ym., 2019, s. 84, s. 120).

Hankkeessa pyrittiin luomaan ja vahvistamaan työelämäverkostoja. Viiden korkeakoulun yhteistyö mahdollisti laajemman verkostopohjan hyödyntämisen. Hankkeessa eri teemojen ympärille rakennetut työryhmät, kuten työelämäyhteistyöryhmä, toimivat foorumeina hyvien käytäntöjen jakamiselle. Tärkeinä nähtiin myös Taustasta riippumatta -työnantajapoolin (Taustasta riippumatta, julkaisuaika tuntematon) tunnettuuden lisääminen, uusien itäsuomalaisten työnantajien saaminen työnantajapooliin mukaan sekä hankkeen aikana muodostuneen työnantajaverkoston laajentaminen. Tätä työtä jää tehtäväksi tulevaisuudessakin. Mukaan tarvitaan yhä enemmän työnantajia, jotka viestivät, että romanitaustainen työnhakija on rekrytoinnissa samalla viivalla kuin muutkin.

Viestinnällä näkyvyyttä ja osallisuutta

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa viestintä nostettiin tietoisesti keskiöön, koska hakijamarkkinointi ei ainoastaan välitä tietoa koulutusvaihtoehdoista vaan rakentaa käsitystä siitä, kenelle korkeakoulupolku on tarkoitettu. Jetsu ja Manninen (2022, s. 309) kuvaavat ilmiötä ”oletetuiksi hakijatyypeiksi”: viestinnän puhuttelutavat kohdentuvat usein hakijaan, joka jo tunnistaa itsensä korkeakoulun oletetuksi yleisöksi. Viestinnän rakentamat oletetut hakijatyyppit vaikuttavat siten ratkaisevasti siihen, kuka tunnistaa itsensä korkeakoulun kohderyhmäksi ja kuka jää implisiittisesti ulkopuolelle. Diakin viestinnässä romanit ovat osa viestintää, jolla edistetään korkeakoulun strategisia tavoitteita eriarvoistumiskehityksen pysäyttämiseksi. Diakiin onkin hakenut opiskelemaan useita romaneja.

Tutkimus on osoittanut, että romanien näkymättömyys esimerkiksi hakuoppaiden kuvastossa rakentaa kapeaa ”ideaaliopiskelijan” mallia (Molander & Sou-

to, 2022). Romaniväestön vähäinen näkyvyys korkeakoulujen eri hierarkiatasoilla herättää kysymyksen siitä, näkyvätkö kaikki väestöryhmät yhdenvertaisesti julkisissa instituutioissa (Artemjeff & Sheikh, 2023, s. 24, s. 34). Näkymättömyys ei ole neutraalia, vaan se ylläpitää rakenteellisia ja syrjiviä käytäntöjä (Keskinen ym., 2021, s. 56–57) sekä kytkeytyy vallan kysymykseen: kuka määrittää, millainen todellisuus tehdään näkyväksi ja kenen tarinat jäävät kertomatta (Seppänen, 2005, s. 15, s. 77–78).

Helakorpi ja Isopahkala-Bouret (2020, s. 151–153) korostavat, että yhdenvertaisuus ei rajoitu pelkkään koulutukseen pääsemiseen vaan koskee myös symbolista kuulumista ja institutionaalista tunnustamista. Ärlingin (2026, s. 26–28) mukaan ammattikorkeakouluviestinnän representaatio ja puhuttelutavat vaikuttavat siihen, jäsenyykö korkeakoulupolku saavutettavaksi ja realistiseksi vaihtoehdoksi. Näkyvyyden ja samaistumispintojen puute voi tällöin heikentää kokemusta siitä, että korkeakoulukenttä on mahdollinen paikka myös romanitaustaisille opiskelijoille.

Romanitaustaisten opiskelijoiden näkyvyys ei ole siten pelkkä representaatio- tai imagokysymys, vaan se kytkeytyy kuulumisen kokemukseen ja siihen, miten korkeakoulu institutionaalisenä ympäristönä tunnistaa erilaiset toimijat osaksi akateemista yhteisöä (Helakorpi & Isopahkala-Bouret, 2020, s. 151–153). Kun opiskelijat näkevät kaltaisiaan henkilöitä opiskelijoina, asiantuntijoina ja työntekijöinä, korkeakoulupolku voi jäsentyä aiempaa saavutettavammaksi ja realistisemmaksi vaihtoehdoksi. Samalla näkyvyys voi vahvistaa kokemusta siitä, että oma osaaminen, toimijuus ja tausta voivat saada tunnustetun aseman korkeakoulukentällä. Tämä kytkeytyy myös Ärlingin (2026, s. 73–74, s. 82–84) esiin nostamaan institutionaalisen tunnustamisen merkitykseen: kyse ei ole vain koulutukseen pääsystä vaan myös siitä, tunnistetaanko opiskelija legitiimiksi toimijaksi ja tiedolliseksi subjektiksi osana korkeakouluyhteisöä.

EU:n romaniasioiden valtavirtaistamiskehys edellyttää selkeitä tavoitteita ja seuranta, jotta valtavirtaistaminen ei jäisi kosmeettiseksi (Euroopan komissio, 2024, s. 3, s. 13). Euroopan rasismin ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio (2024) puolestaan painottaa stereotyyppien purkamisen velvoitetta koulutuksessa ja julkisessa viestinnässä. Näiden linjausten valossa näkyvyyttä ei voida tarkastella irrallisena kampanjavalintana vaan osana rakenteellista yhdenvertaisuustyötä.

Hankkeessa toimiviksi viestinnän välineiksi osoittautuivat opiskelijatarinat ja -videot. Ne konkretisoivat koulutuspolkua ja vahvistivat samaistumisen mahdollisuutta. Samalla ne tekivät näkyväksi koulutuksen kaksijakoisuuden eli mahdollisuuden ja vastuun, joka tulee esille myös Ärlingin (2026, s. 75, s. 78, s. 92)

tutkimuksessa. Näkyvyys ei kuitenkaan voi olla pelkkä kampanjaratkaisu, vaan sen tulee kytkeytyä pysyviin rakenteisiin, joissa tunnustaminen, representaatio ja osallistuminen muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden. Korkeakoulujen viestijät ovat avainasemassa romanien näkyvyyden ja yhdenvertaisuuden lisäämisessä korkeakoulujen viestinnässä ja visuaalisessa ilmeessä. Hanke onkin osaltaan vahvistanut romanien näkymistä korkeakoulujen viestinnässä Itä-Suomessa, muun muassa huomioimalla romanit korkeakoulun viestinnän kuvituksessa.

Selkokielen viestintä, hakukalenterien ja väyläopintojen näkyviksi tekeminen sekä vaihtoehtoisten reittien esittely ovat tässä käytännöllisiä, tutkitulla tiedolla perusteltuja ratkaisuja (Ashwin & McVitty, 2015, s. 346–349; Blomerus & Seilola, 2025, s. 18–22).

Tavoitteena yhdenvertaisuutta tukevat käytänteet korkeakouluissa

Romanien koulutuspolut ovat viime vuosikymmeninä vahvistuneet. Historialliset kerrostumat, taloudelliset reunaehdot, institutionaaliset käytännöt ja symbolinen näkyvyys vaikuttavat siihen, miten koulutukselliset mahdollisuudet jäsenyivät ja kenelle ne ovat realistisia. Keskiössä ei siten ole vain yksilön motivaatio tai kyvykyys vaan se, millaiseksi korkeakoulu rakentuu suhteessa romanien historiallisiin ja yhteiskunnallisiin reunaehtoihin.

Sosiaali- ja terveysministeriön politiikkatasolla romanien palvelujen ja koulutuspolkujen saavutettavuuden vahvistamista, ohjauksen kehittämistä ja romanikielen elvytyksen edistämistä linjaa Romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2023–2030 (Stenroos ym., 2023, s. 12, s. 29, s. 68). Nämä tavoitteet ovat linjassa hankkeessa tunnistettujen kehittämistarpeiden kanssa.

Keskeinen asia on siirtymä hankemuotoisesta kehittämisestä pysyviin käytäntöihin. Jos tuki on intensiivistä mutta määräaikaista, se voi katketa juuri siirtymävaiheessa. Rakenteelliseksi minimitasoksi voidaan kiteyttää kolme periaatetta:

1. nimetty ja helposti tavoitettava ohjauskontakti opintojen alkuun
2. näkyvät roolimallit ja romanitaustaisten toimijoiden aito osallisuus
3. akateemisen kielen ja kirjoittamisen systemaattinen tuki osana opetusta.

Kysymys ei ole erityisjärjestelyistä vain yhdelle ryhmälle vaan siitä, miten korkeakoulut tunnistavat ja purkavat kentän sisäisiä, historiallisesti rakentuneita esteitä.

Ohjauksen tehtävänä on tehdä näkyväksi, millaisia vaihtoehtoja muuttuvassa työelämässä on. Ohjauksessa tulee tukea ohjattavan valintoja ja lisätä hänen tie-

toisuuttaan niistä normeista ja stereotypioista, jotka vaikuttavat valintoihin. Valintoja ei tehdä tyhjiössä. Romani voi nähdä suhteessa omiin mahdollisuuksiinsa monia rajoittavia tekijöitä, eikä hän välttämättä tule ajatelleeksi kaikkia eri vaihtoehtoja. Ohjauksessa voidaan tuoda esille normeja rikkovia myönteisiä esimerkkejä, jotka laajentavat käsitystä mahdollisuuksista ja haastavat oletuksia omista rajoista. Ohjaus on keskeinen toimi siinä, että perheen matala koulutustaso, etninen tausta, taloudellinen tilanne tai yhteiskunnan rakenne eivät vaikuta tulevaisuutta määrääviltä tekijöiltä.

Romanien koulutuksessa pääpaino ei ole yksilön valmiuksissa vaan siinä, että kysymys on siirtymävaiheista konversioasemina, institutionaalisesta tunnustamisesta sekä koulutuksen kaksijakoisuudesta mahdollisuutena ja symbolisena vastuuna (Ärling, 2026, s. 75–78, s. 82–84). Koulutus voi laajentaa toimijuutta, mutta se voi samalla tuottaa edustajuuden painetta tilanteessa, jossa rakenteelliset riskit eivät ole poistuneet. Yhdenvertaisuus ei toteudu pelkästään siinä, että ovi on muodollisesti avoinna, vaan siinä, että siirtymävaiheissa hankitut pääomat voivat konvertoitua tunnustetuksi ja toimivaksi asemaksi korkeakoulun ja työelämän kentillä.

Monikulttuuriset opintopolut -hanke osoitti, että hakeva toiminta, valmennus, vertaistuki, mentorointi ja näkyvyyden vahvistaminen voivat konkreettisesti madaltaa kynnyksiä ja tehdä korkeakoulutuspolusta mahdollisen. Samalla hanke teki näkyväksi hankemuotoisen kehittämisen haurauden: ilman rakenteellista juurruttamista vaikutukset jäävät paikallisiksi ja määräaikaaisiksi. Ärlingin (2026, s. 68–69, s. 75) analyysi vahvistaa, että hanke pohjainen tuki jää helposti tilapäiseksi, ellei toimivia käytäntöjä juurruteta osaksi pysyviä rakenteita.

Yhdenvertaisuuden tavoitteet eivät toteudu itsestään. Ne edellyttävät tietoisuutta, tutkimukseen perustuvaa ja pitkäjänteistä rakenteellista muutosta. Lopulta kysymys ei ole siitä, kykenevätkö romanit korkeakouluun, vaan siitä, kykeneekö korkeakoulu rakentumaan sellaiseksi, että erilaiset pääomat tunnustetaan, tunnustetaan ja muutetaan todelliseksi toimijuudeksi.

LÄHTEET

- Aarnio, H. (2010). Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri, *Ammatti-pedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin* (s. 155–178). Hämeen ammattikorkeakoulu.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015060812756>
- Artemjeff, P. & Sheikh, L. (2023). *Esiselvitys rakenteellisesta syrjinnästä: Syrjinnän tunnistaminen ja seuraaminen yhteiskunnan eri osa-alueilla*. (Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2023:27). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-627-9>
- Ashwin, P. & McVitty, D. (2015). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. Teoksessa A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (toim.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (s. 343–359). Springer.
- Blomerus, S. & Seilola, I. (2025). *Romanioppilaiden perusopetuksen tilanne ja opetuksen resurssit: ”Että tulimme ymmärretyksi”*. (Raportit ja selvitykset 2025:7). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/romanioppilaiden-perusopetuksen-tilanne-ja-opetuksen-resurssit>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. Polity Press.
- Euroopan komissio. (2024). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the implementation of the national Roma strategic frameworks in light of the EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation and the Council Recommendation on Roma equality, inclusion and participation*. (COM(2024) 422 final). https://commission.europa.eu/document/download/45a7ad5c-4fc3-4881-a681-407e47d70d7b_en?filename=Report%20Roma.pdf
- Euroopan rasismien ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio. (2024). *Preventing and combating racism and intolerance in and through education: Factsheet*. Euroopan neuvosto.
<https://rm.coe.int/ecri-factsheet-on-education-24032024-en/1680af07a7>
- Euroopan unionin perusoikeusvirasto. (2025). *Rights of Roma and Travellers in 13 European countries: Perspectives from the Roma Survey 2024*. Euroopan unionin julkaisutoimisto.
<https://fra.europa.eu/en/publication/2025/roma-survey-2024>
- Florin, S., Lindeman, T. & Åkerlund, T. (2021). *Vertaistuen merkitys romaniopiskelijoille ammatti-korkeakoulussa* [opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu].
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021090617506>
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjälman, I.-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. (2020). *Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkua: Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen niveltämisessä*. (Julkaisut 6:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Grönqvist, K., Isosaari, S., & Seppälä, H. (2025). *Romanien kokemuksia korkeakouluun hakeutumisesta ja siellä opiskelusta* [AMK-opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu].
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202501171505>
- Hagert, L. (2021). Romanien työsyrintään puuttuminen on valkoisten suomalaisten asia. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkvesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (s. 162–163). Gaudeamus.
- Helakorpi, J. & Isopahkala-Bouret, U. (2020). Higher education in Nordic Roma and Traveller policy documents: Analysing silences. Teoksessa L. Morley, A. Mirga & N. Redzepi (toim.), *The Roma in European Higher Education: Recasting Identities, Re-imagining futures* (s. 151–167). Bloomsbury Academic. <http://hdl.handle.net/10138/326317>
- Jauhola, M., Ärling, M., Karinen, R., Luukkonen, L. & Oosi, O. (2019). *Romanien työllisyys: Yhdenvertaiset palvelut ja toimivat käytännöt*. (TEM raportteja 2019:58). Työ- ja elinkeinoministeriö.

- Jetsu, A. & Manninen, J. (2022). Korkeakoulujen hakijamarkkinointi. Teoksessa J. Manninen (toim.), *Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja osallisuus* (s. 295–314). Vastapaino.
- Junkala, P. & Tawah, S. (2009). *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia: Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-2855-8>
- Keskinen, S., Mkvesha, F. & Seikkula, M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet: Rasismi, valkaisu ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkvesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkaisu ja koloniaalisuus Suomessa* (s. 45–68). Gaudeamus.
- Keskitalo, E. & Vuokila-Oikonen, P. (2018). Voimavaralähtöisyys sosiaalisen kuntoutuksen viitekehystenä. Teoksessa H. Kostilainen & A. Nieminen (toim.), *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia* (s. 84–96). (Diak Työelämä 13). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-307-0>
- Molander, L. & Souto, A.-M. (2022). Vain valkoisille, nuorille, hyvinvoiville naisille? Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa. *Aikuiskasvatus*, 42(2), 104–118. <https://doi.org/10.33336/aik.120033>
- Mäenpää, N., Perho, K. & Ärling, M. (toim.). (2018). *Uskalla! It's possible: Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tsetanes naal- ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu*. (Diak Puheenvuoro 15). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-316-2>
- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010). *Erityisluokka elämänsäkulussa: Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista*. (Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-550-2>
- OECD. (2020). *Continuous learning in working life in Finland*. (Getting skills right). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ffcf6e6-en>
- Onnismäa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Gaudeamus.
- Rajala, S. & Blomerus, S. (2015). *Katsaus aikuisten romanien koulutustaustoihin*. (Raportit ja selvitykset 2015:8). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/175254_katsaus_aikuisten_romanien_koulutustaustoihin_0.pdf
- Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri: Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Vastapaino.
- Silvennoinen, H., Varjo, J. & Kalalahti, M. (2023). Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa: Johdanto. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkinen (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (s. 9–26). (Kasvatustieteiden tutkimusraportti 4). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202311087858>
- Simić, N., Vranješević, J. & Stančić, M. (2019). Romi i više/visoko obrazovanje: Psihološki i društveni kapital kao faktori akademskog uspeha. *Andragoške studije*, 11(2), 127–148. <https://doi.org/10.5937/AndStud1902127S>
- Souto, A.-M. (2020a). Väistelevää ohjausta: Opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa. *Kasvatus* 51(3), 317–329. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/kasvatus-lehti>
- Souto, A.-M. (2020b). Yksilön kannattelevasti kohtaavaa, mutta yhteisöistä ja yhteiskunnallisista hierarkioista irrallaan olevaa ohjausta? Teoksessa M. Määttä & A.-M. Souto (toim.), *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo: Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä* (s. 212–217). (Verkkojulkaisuja 154). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://doi.org/10.57049/nts.262>
- Stead, G. B. & Bakker, T. M. (2010). Discourse analysis in career counseling and development. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 72–86. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00131.x>
- Stenroos, M. (2020). *Social orders, tensions and saviourism: An ethnography of Finnish Roma policy implementation* (Research Series in Anthropology 34) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6677-7>

- Stenroos, M. & Helakorpi, J. (2021). The multiple stories in Finnish Roma schooling. Teoksessa M. Mendes, O. Magano & S. Toma (toim.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People: Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels* (s. 99–114). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_7
- Stenroos, M., Terveiden ja hyvinvoinnin laitos & Romaniasiaian neuvottelukunta. (2023). *Suomen Romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2023–2030*. (Sosiaali- ja terveystieteiden julkaisuja 2023:3).
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5656-8>
- Taustasta riippumatta. (julkaisuaika tuntematon). *Tervetuloa Taustasta riippumatta -työnantajapooliin*. <https://romako.dia.fi/tyonantaja-pooli/>
- Valtioneuvosto. (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>
- Weckström, E., Kekkonen, K. & Kekkonen, O. (2023). ”Tulee julis, et nää oikeesti hyväksyy mikä mä oon”: Romanilasten hyvinvointi ja oikeuksien toteutuminen. (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2023:3). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-401-5>
- Weiste-Paakkanen, A., Lämsä, R. & Kuusio, H. (toim.). (2018). *Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi: Romanien hyvinvointitutkimus Roosan perustulokset 2017–2018*. (Raportti 15/2018). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-246-8>
- Ärting, M. (2018). *Romanien työllistyminen: Kompastuskivi vai ponnahduslautaa? Tuumasta toimeen -koulutusmalli ponnahduslautana työllistymiseen* [opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201805026065>
- Ärting, M. (2026). *Romanitaustaisten henkilöiden ammattikorkeakoulupolut Suomessa: Siirtymävaiheet, kuuluminen ja koulutuspolun jatkuvuus* [opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202603275155>

Artikkeliin liittyvät liitteet löytyvät julkaisun lopusta Liitteet-osasta.

- Liite 1 Hakevan toiminnan malli
- Liite 2 Valmennusmalli korkeakouluopintoja tavoitteleville romaneille Itä-Suomessa
- Liite 3a Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemaan hakeutumisen vaihtoehtoja, haku yhteishaun kautta, polku 1
- Liite 3b Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemaan hakeutumisen vaihtoehtoja, polut 2–5
- Liite 3c Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemaan hakeutumisen vaihtoehtoja, YAMK-tutkintoon hakeutuminen, polku 6
- Liite 4 Itä-Suomen romanien koulutuspolkujen haasteita ja ratkaisuihideoita
- Liite 5 Tukihenkilötoiminnan malli ja tehtäväkuva (mentorointi)

Pia Paakkulainen, Tarja Isokääntä ja Terhi Kaipainen

PILOTISTA PYSYVÄKSI – SAADAANKO HANKKEESSA TUOTETTU OPINTOJAKSO ELÄMÄÄN?

Hankkeissa syntyy paljon hyvää ja hyödyllistä. Missä määrin tulokset jäävät elämään hankkeen jälkeen? Tässä artikkelissa kuvataan tutkimusmatka siihen, kuinka hankkeessa syntynyt opintojakso voitaisiin juurruttaa osaksi kansainvälisten opiskelijoiden korkeakouluopintoja.

Tulosten juurruttaminen on olennainen osa hanketoimintaa, mutta se koetaan usein haasteelliseksi. Tämän vuoksi ehdotimme, että Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (Xamk) aihe tässä loppujulkaisussa voisi olla hanketulosten juurruttaminen. Ehdotus sai kannatusta sekä Monikulttuuriset opintopolut-hankkeen muilta osatoteuttajilta että Xamkin TKI-toiminnan edustajilta. Kun useimmissa selvityksissä ja tutkimuksissa on keskitytty enemmän juurruttamiseen yritysyhteistyössä (ks. esim. Mäki, 2021; Päällysaho & Varamäki, 2025), me halusimme selvittää TKI-tulosten juurruttamista ammattikorkeakoulun sisällä.

Xamkin osahankkeen tärkein tuotos on kolmen opintopisteen opintojakso Multicultural career skills in Finland, joka tähtää kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden sitouttamiseen korkeakouluopintoihin sekä tukemiseen alueelle integroitumisessa ja työelämäverkostoitumisessa. Tavoitteisiin kuului myös opintojakson juurruttaminen osaksi korkeakoulumme koulutustarjontaa, minkä varmistamiseen ja mahdollisiin esteisiin keskityimme pureutumalla juurruttamiseen Xamkin TKI-toiminnassa asiantuntijahaastattelun avulla. Lisäksi arvioimme hanketuloksen juurruttamista Jalokinoksen (2019) opinnäytetyössään

kehittämän *Juurruttamisen checklist* -työkalun avulla. Tiivistämme asiantuntija-haastattelun oleellimmän annin ja vertaamme tämän jälkeen tekemiämme toimenpiteitä *Juurruttamisen checklist* -työkaluun. Aluksi määrittelemme hankkeen tulosten jatkuvuuteen liittyviä keskeisiä käsitteitä.

Hyvien käytänteiden hyödyntäminen, juurruttaminen ja vaikuttavuus

Hyvien käytänteiden hyödyntämisestä hankkeen aikana ja sen jälkeen voidaan käyttää useita, osin rinnakkaisia ja päällekkäisiä termejä, esimerkiksi jalkauttaminen, levittäminen ja juurruttaminen (Jalokinos, 2019, s. 21). Tässä artikkelissa käytämme pääasiassa juurruttaminen-termiä. Se kuvaa ehkä parhaiten pyrkimystä saada hankkeen tuotokset osaksi Xamkin pysyvää toimintaa.

Halosen (2021, s. 6) mukaan juurruttaminen tarkoittaa projektin suunnitelmallista toimintaa niin, että sen tulokset jäisivät osaksi pysyvää toimintaa. Keskeisiä tekijöitä siinä ovat viestintä, variointi, vakiinnuttaminen ja valtavirtaistaminen. Viestintään kuuluvat suunnitelmallinen, aktiivinen ja yhteistyöhön perustuva viestintä ja kommunikaatio sekä erilaisten tukimateriaalien tuotanto. Variointi tarkoittaa kokeiluja erilaisissa ympäristöissä ja eri toimijoiden kanssa. Siihen voi kuulua muun muassa työpajoja ja seminaareja. Vakiinnuttamisella tarkoitetaan uuden toiminnan upottamista osaksi organisaation vakiintunutta toimintaa, valtavirtaistamisella puolestaan sen viemistä strategiselle tasolle paikallisesti, alueellisesti tai valtakunnallisesti. (Halonen, 2021, s. 6–7.)

Juurruttamista kannattaa suunnitella jo hankkeen hakuvaiheessa. Huolellinen suunnittelu luo perustan hankkeen tulosten hyödyntämiselle myös sen päätymisen jälkeen. (Halonen, 2021, s. 9.) Juurruttamisen onnistumisen kannalta onkin tärkeää, että hankkeen alusta alkaen mietitään, miten uusi toiminta saadaan osaksi organisaation suunnitelmallista ja strategista toimintaa. Juurruttamisessa on hyvä huomioida, mitä lisäarvoa uusi toiminta tuo, mitä resursseja se vaatii ja miten siihen sitoudutaan. (Ruokolainen & Käkelä, 2021.) Myös juurruttamisen ja juurtumisen arviointiin on syytä varata aikaa niin hankkeen aikana kuin sen loputtuakin (Halonen, 2021, s. 53).

Ammattikorkeakoulujen toiminnassa yksi keskeisistä teemoista on yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden toteuttaminen, arviointi ja mittaaminen (Mäki, 2021, s. 56). Hankkeiden vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta voidaan arvioida esimerkiksi IOOI-mallin (Input – Output – Outcome – Impact) avulla. IOOI-mallissa panoksina (Input) pidetään käytettyjä resursseja, kuten rahaa, henkilöstöä ja aikaa. Tuotoksia (Output) ovat konkreettiset, mitattavat tuotokset, teot ja työt. Vai-

kutukset (Outcome) voivat olla lyhyemmän tai pitemmän aikavälin muutoksia esimerkiksi kohderyhmän käyttäytymisessä. (Heliskoski ym., 2018, s. 5–6.) Ne voivat olla myönteisiä tai kielteisiä (Laaksonen, 2025). Vaikuttavuus (Impact) puolestaan katsotaan keskipitkän tai pitkän aikavälin pysyviksi muutoksiksi (Heliskoski ym., 2018, s. 5–6). Vaikuttavuus on näin vaikutuksia kokonaisvaltaisempi arvio hankkeen onnistumisesta (Laaksonen, 2025).

Vaikuttavuuden todentaminen ja mittaaminen voi kuitenkin olla vaikeaa (esim. Mäki, 2021, s. 57). Vaikuttavuuden toteutumisen kannalta on joka tapauksessa tärkeää, että yhteistyötä esimerkiksi yritysten kanssa tehdään jo hankkeen suunnitteluvaiheessa (Mäki, 2021, s. 56–57). Olennaista on myös asettaa realistiset tavoitteet niin, että toimenpiteiden ja tulosten välille voi syntyä selvä yhteys (Laaksonen, 2025). Hankkeen aikana ei voida todentaa kovin pitkän aikavälin pysyviä muutoksia tai IOOI-mallin mukaista vaikuttavuutta, mutta merkkejä niistä on kuitenkin mahdollista nähdä, jos juurruttamiseen kiinnitetään riittävästi huomiota. Haastateltaessa Xamkin asiantuntijoita myös he olivat sitä mieltä, että juurruttamisen huomioiminen on tärkeää sekä koko hankkeen ajan että vielä sen jälkeenkin.

Asiantuntijahaastattelun antia

Haastattelimme tammikuussa 2026 Xamkin asiantuntijoita heidän näkemyksistään siitä, miten hanketulosten juurruttaminen näkyy osana korkeakoulun TKI-toimintaa. Pyysimme ryhmähaastatteluun asiantuntijoita TKI-toiminnan eri painopistealoilta. Haastatteluun osallistuivat tutkimusjohtaja, koulutusjohtaja ja kaksi tutkimusryhmäpäällikköä. Annoimme haastattelun teemat haastateltaville etukäteen tutustuttaviksi. Teemoja käsiteltiin ryhmähaastattelussa vapaamuotoisesti.

Haastatellut Xamkin asiantuntijat korostivat hankkeiden juurruttamisessa sitä, että asia huomioidaan jo hankehakemusta laadittaessa ja että sitä pidetään yllä läpi hankkeen. Haastattelussa selvisi, että Xamkillä ei ole varsinaista juurruttamiseen liittyvää ohjeistusta. Silti niin hankesalkku HanSassa³ kuin muussakin hankeohjeistuksessa huomioidaan hanketulosten vaikuttavuuteen liittyviä seikkoja koko hankeprosessin elinkaaren ajan ideasta loppuarvointiin ja jatkokehittämiseen.

3 HanSa-projektin hallintajärjestelmä on Xamkin TKI-toiminnan suunnittelun, seurannan ja johtamisen työväline. HanSan avulla hallinnoidaan TKI-toiminnan hankkeita koko elinkaaren ajan aina hankkeen ideavaiheesta loppuarvointiin asti.

Haasteltavat toivat esiin hankkeiden moninaisuuden, joka aiheuttaa sen, että on pitkälti kiinni hankkeen toteuttajista ja toisaalta myös tuotoksista, miten juurruttamista käytännössä tehdään. Toimintatapoihin vaikuttaa esimerkiksi se, onko hanke organisaation sisäistä kehittämistä vai tehdäänkö sitä ulkopuolelle ja ulkopuolisten kumppaneiden kanssa. Tästä syystä haastateltavat kokivat haasteelliseksi sen, että olisi jokin tarkka, kaikille yhteinen ohjeistus tulosten juurruttamisen suhteen. Tässä hankkeessa syntynyt opintojakso on pitkälti korkeakoulun sisäistä kehittämistä ja esimerkki TKI-toiminnan, opetuksen ja työelämän yhteistyöstä, jota kuvataan tarkemmin opintojakson esittelyn yhteydessä.

Väänänen ja Peltonen (2020, s. 56) tuovat esiin, että opetuksen ja TKI:n integraatiolle ei ole yhtä määritelmää vaan sen merkitys muodostuu aina toimijoiden ja kontekstin mukaan. Keskeistä niin laadukkaita hankehakemuksia laadittaessa kuin opetuksen ja TKI:n integroinnin onnistumisessakin on myös toimijoiden välinen avoin keskustelu ja vuorovaikutus (Väänänen & Peltonen, 2020, s. 59). Tässäkin hankkeessa oli tärkeää huomioida toimintaympäristö, johon opintojaksoa juurrutetaan, jotta sen tekemiseen osattiin osallistaa oikeat tahot.

Haastateltavat kokivat, että opetushenkilöstön osallistuminen hankkeisiin luo vahvan linkin TKI-toiminnan ja opetuksen välille. Tämä tukee hankkeissa kehitettyjen mallien juurtumista osaksi pysyvää toimintaa. Samalla opetushenkilöstön mukanaolo lisää ymmärrystä hanketyöstä ja auttaa tiedon välittämisessä opiskelijoille. Väänänen ja Peltosen (2020, s. 61) mukaan yksi keino TKI-osaamisen laajentamiseen organisaatiossa onkin se, että opetus- ja TKI-henkilöstö tuntevat paremmin toistensa osaamisen ja vahvuudet, jolloin yhteistyöstä tulee luonnollisempaa. Haastateltavienkin mielestä TKI-toiminnan ja opetuksen välinen yhteistyö usein henkilöityy, mikä voi edistää luontevaa ja pakotonta yhteistyötä. Lisäksi he korostivat molempipuolista avoimuutta, joka helpottaa opetusta tukevien menetelmien käyttöönottoa.

Lopuksi haastateltavat nostivat esiin vaikuttavuuden yläkäsitteenä, jonka alle yksittäisten hanketoimien juurruttaminen asettuu. Heidän mukaansa vaikuttavuutta on hyvä tarkastella hankekokonaisuutena: vaikuttavuutta syntyy sillä, että on erilaisia hankkeita, joissa on monentyyppistä kehittämistoimintaa ja jotka yhdessä luovat korkeakoulun strategiaan pohjaavaa vaikuttavuutta niin alueellisella, yksittäisten toimijoiden kuin yksilöiden tasolla. Mäen (2021, s. 56) mukaan korkeakoulussa on helpompi arvioida keskeisten rahoituksen mittareiden avulla opetuksen vaikuttavuutta kuin TKI-toiminnan vaikuttavuutta. TKI-toiminnan keskeiset rahoituksen mittarit, kuten saatu ulkopuolinen rahoitus ja julkaisujen määrä, eivät huomioi alueelle ja yrityksiin kohdentuvaa toimintaa eivätkä siten sen vaikuttavuutta. (Mäki, 2021, s. 56.)

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että hankkeiden vaikuttavuus on laajempaa, kun korkeakoulussa ja hanketoiminnassa kehitetään samoja aihealueita pitkäjänteisesti. Heidän mukaansa hankkeet tulee nähdä heti alusta alkaen osana suurempaa kokonaisuutta, jolloin niitä ei tehdä irrallisina esimerkiksi korkeakoulun aluekehitystehtävästä. He kokivat, että kiinnittyminen isompaan kokonaisuuteen voi syventää hankkeen tekemisen merkityksellisyyttä ja kiinnittymistä vieläkin laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Tämän osahankkeen aluksi selvitettiin, millaisia samaan teemaan liittyviä hankkeita oli käynnissä ja päättynyt. Selvityksen perusteella pystyttiin sekä tekemään yhteistyötä samanaikaisten hankkeiden kanssa että hyödyntämään aiemmissa hankkeissa tehtyjä materiaaleja osana opintojaksoa. Lisäksi hankkeen aikana tehtiin yhteistyötä muun muassa kaupungin ja muiden kansainvälisten opiskelijoiden alueelle kiinnittymisen kannalta keskeisten tahojen kanssa, joten sisältöä saatiin osaksi opintojaksoa tälläkin tavoin.

Multicultural career skills in Finland -opintojakso

Xamkin osahankkeessa toteutettiin ja pilotoitiin kolmen opintopisteen opintojakso Multicultural career skills in Finland. Opintojakson tavoitteena on parantaa kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden sitoutumista niin korkeakouluopintoihin kuin alueeseenkin sekä sujuvoittaa heidän siirtymistään harjoitteluihin ja työelämään. Sitä pilotoitiin kaksi kertaa englanninkielisen Information Technology -koulutuksen valinnaisena opintojaksona.

Opintojakso koostuu kolmesta pääosiosta, joista ensimmäinen keskittyy suomalaiseseen työelämään ja työelämätaitoihin, toinen kielitietoisuuteen ja kielitaitoihin ja kolmas omaan alaan ja verkostoitumiseen. Lisäksi opintojaksolla on myös hieman yleisempää tietoa opiskelusta Xamkissa, alueen harrastusmahdollisuuksista ja Xamkin kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille suunnatuista stipendeistä. Opintojakson kantavana ajatuksena on auttaa opiskelijoita tunnistamaan jo olemassa oleva osaamisensa sekä rohkaista heitä kerryttämään osaamistaan ja taitojaan monipuolisesti opintojen alkuvaiheesta lähtien.

Opintojaksoa suunniteltaessa hyödynnettiin eri toimijoiden osaamista. Hanketiimi itsessään oli monialainen, sillä tiimissä oli osaamista niin opintojakson kohderyhmästä, uraohjauksesta, kielten ja koulutuksen ammatillisten sisältöjen opettamisesta kuin videotuotannoistakin. Lisäksi opintojakson ensimmäisten toteutusten suunnitteluun ja sisältöjen tuottamiseen osallistui paikallisia IT-alan yrityksiä sekä koulutuksen vastuuhenkilöitä, opiskelijoita ja alumneja. Suunnittelussa otettiin huomioon myös koulutuksen kaikille yhteiset opinto- ja urasuunnittelun opinnot ja

muu opiskelijoiden ohjaaminen sekä muihin opintoihin kuuluvat – esimerkiksi työnhakuun liittyvät – sisällöt, jotta opintojakso täydentäisi muita opintoja ja syventäisi opiskelijoiden osaamista. Opintojaksoa tehtiin alusta saakka siten, että sen idea ja rakenne ovat siirrettävissä kaikkien Xamkin kansainvälisten tutkintokoulutusten käyttöön. Muokkausta vaatii vain yhden opintopisteen alakohtainen osuus.

Opintojakson juurruttamisen näkymät

Arvioidessamme opintojakson Multicultural career skills in Finland juurruttamisen näkymiä vertasimme tätä hanketulosta sekä asiantuntijahaastattelun pääkohtiin että Jalokinoksen (2019) opinnäytetyössään kehittämään *Juuruttamisen checklist*-työkaluun. Checklist on kehitetty hanketoimijoille hyvien käytänteiden levittämiseen ja juurruttamiseen. Sen tuella pyritään edistämään juurtumista mutta ei voida silti vielä ennustaa varsinaista juurtumista tai tuotosten vaikuttavuutta. *Juuruttamisen checklist* on neljäs ja viimeinen vaihe opinnäytetyössä kehitetyssä ohjeessa *Työkalupakki hyvien käytänteiden levittämiseen ja juurruttamiseen* (Jalokinos, julkaisuaika tuntematon).

Juuruttamisen checklist

(mukaillen Jalokinos, julkaisuaika tuntematon)

- 1) Tiedustele jo hankkeen alussa pysyviltä toimijoilta, kuten emo-organisaatiolta tai kaupungilta, minkälaisia tarpeita hanke voisi toiminnallaan täyttää. Tämä helpottaa hankkeessa syntyvien hyvien käytäntöjen kohdistamista oikealle kohderyhmälle.
- 2) Pyri saamaan hankkeelle fyysinen toimipiste paikkaan, jossa toimii kohderyhmiä, joille hyvät käytännöt aiotaan juurruttaa.
- 3) Sitouta hankkeen työntekijät, ohjausryhmä, emo-organisaation johto ja yhteistyökumppanit hyvien käytäntöjen juurruttamiseen. Sopikaa hyvien käytäntöjen juurruttamiseen liittyvät vastuut.
- 4) Kohdista hyvien käytäntöjen juurruttaminen ensin vastaanottavaisimmalle kohderyhmälle. Jätä viimeiseksi kaikista epätodennäköisimmin hyvistä käytännöistä kiinnostuvat kohderyhmät.
- 5) Pyri siihen, että hankkeen työntekijät voivat jatkaa hyvien käytäntöjen jalostamista ja hyödyntämistä vielä hankkeen loputtuakin.
- 6) Pyri siihen, että hyvät käytännöt integroidaan osaksi emo-organisaation ja/tai muiden organisaatioiden työntekijöiden arkityötä.

Opintojakson juurtumista oli checklistin kohtien 1 ja 2 osalta edesauttamassa jo hakemus- ja hankesuunnitelmavaiheessa tehty työ: hakemus ja suunnitelma pohjasivat havaittuihin haasteisiin englanninkielisissä koulutuksissa opiskelevien kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin ja kohdealueelle kiinnittymisessä sekä puutteisiin korkeakoulujen mahdollisuuksissa vastata näihin haasteisiin. Toimenpiteillä oli alusta alkaen selkeä ja rajattu kohderyhmä. Lisäksi hanke-ryhmän työntekijät työskentelivät kaikki opettajina samalla kampuksella, jossa koulutukset järjestettiin, ja edustivat kohderyhmien koulutusten henkilöstöä tai pitkään koulutusten kanssa yhteistyötä tehneitä. Tältä osin voidaan katsoa myös asiantuntijahaastateltavien näkemyksen toteutuneen: juurruttaminen oli huomioitu jo hankehakemuksessa.

Myös haastateltavien mainitseman tavoitteen huomioida juurruttaminen läpi koko hankkeen sekä checklistin kohtien 3 ja 4 voidaan katsoa toteutuneen. Vaikka erityisen tarkkaa suunnitelmaa juurruttamisen vastuista ei tehtykään, juurruttaminen oli sisäänrakennettu opintojakson sisältöön ja toteuttamistapaan heti jakson rakentamisen alusta lähtien. Perusideana oli toteutus, jossa kolmesta opintopisteestä kaksi pysyisi lähes samoina koulutusalaista riippumatta. Myös alakoh- taista räätälöintiä vaativan yhden opintopisteen osuuden toteutustapa voisi olla alasta riippumatta jokseenkin sama – vain opiskelijoille esiteltävät mahdolliset työelämäkumppanit vaihtuisivat alan mukaan.

Opintojakson kaksi pilotointikertaa toteutettiin koulutukselle, joka oli ollut hankkeen suunnittelussa mukana alusta alkaen ja jonka toimijoihin hanketyöryh- män jäsenillä oli tiiviit, pitkäaikaiset yhteydet. Pilottiversion tekemistä vaaditus- sa aikataulussa tukivat myös koulutuksen pitkäaikaiset yhteydet alan yrityksiin, jotka lähtivät yhteistyöhön sisällöntuotannossa. Valmiista opintojaksosta ja sen saamasta palautteesta tiedotettiin ensimmäisen pilotointikerran jälkeen Xamkin opetuksen johtoryhmälle ja seuraavaksi todennäköisimmälle koulutukselle, joka voisi hyötyä opintojaksosta ja jolle sopivan version tekeminen hankeaikana oli- si vielä mahdollista. Kun opintojaksoa muokattiin Water Technology and Sustai- nability -koulutuksen tarpeisiin, IT-alan yritysten sijasta mukaan pyydettiin ja saatiin alueella toimivia ympäristöalan yrityksiä ja toimijoita, jotka olivat aiem- minkin tehneet yhteistyötä koulutuksen edustajien kanssa. Samoin hanketyöryh- mään kuului koulutuksessa opettavia.

Juurruttamisen checklistin kohdat 5 ja 6 ovat toteutumassa hankkeen jälkeen – ainakin testimielessä – lukuvuonna 2026–2027. Samalla edistyvät Xamkin tavoit- teena olevat TKI-toiminnan tulosten juurtuminen osaksi pysyvää toimintaa sekä TKI:n ja opetuksen tiiviimpi integraatio. Information Technology -koulutuksessa

opintojaksoa testataan osana pakollista viiden opintopisteen opintojaksoa, ja Water Technology and Sustainability -koulutuksessa opintojakso toteutetaan ensimmäisen kerran valinnaisena opintojaksona korkeakoulun eri yksiköiden opetuksen resursseilla. Molemmissa toteutuksissa opettajina jatkaa hankeryhmässä mukana olleita henkilöitä yhteistyössä koulutuksen edustajien kanssa. Yhtenä hanketuotoksena on tekeillä myös opinnäytetyö opintojakson mahdollisten tulevien videotuotantojen tueksi. Jos opintojakso toteutuu tulevinakin lukuvuosina, juurruttamista voi mielestämme pitää onnistuneena tässä vaiheessa. Lopullinen juurtuminen ja mahdollinen vaikuttavuus ovat kuitenkin todennettavissa vasta tulevaisuudessa.

Tutkimusmatkan loppumetrit

Kun hankkeen toimenpiteet saadaan juurtumaan, syntyy samalla vaikuttavuutta, kuten muun muassa Mäki (2021) toteaa väitöstutkimuksessaan. Vaikuttavuuden ja juurruttamisen yhteyden toivat esiin myös tätä artikkelia varten haastatellut Xamkin asiantuntijat. Ryhmähaastattelun ja juurruttamisen checklistin perusteella opintojakson juurtuminen näyttää mahdolliselta. Mitkä tekijät tukevat onnistumista erityisesti ja mitä mahdollisia haasteita on vielä edessä?

Juurtumista vahvasti tukeva tekijä on hankkeen alusta saakka tehty tiivis yhteistyö sekä koulutuksen että työelämän kanssa. Koulutuksen ja yritysten edustajien kiinnostus lähteä mukaan kehittämään opintojaksoa oli keskeinen tekijä sille, että jakson sisällöt ovat työelämälähtöisiä ja kiinnittyvät alueeseen. Toinen opintojakson juurruttamisen keskeinen seikka on, että opintojaksoa tai sen osia voidaan käyttää muiden opintokokonaisuuksien tukena monilla eri aloilla vain yhtä osiota muokkaamalla. Lisäksi opintojakson juurruttamista osaksi normaalia toimintaa on edistänyt opiskelijoilta saatu palaute, jossa he kertoivat opintojakson aidosti tukeneen heidän työelämävalmiuksiaan – niin suhteessa suomalaiseen työelämään kuin heidän työnhakutaitojaan ylipäätään.

Vaikka monet seikat – kuten koulutusten ja hankeryhmän edustajien pitkään yhteiseen taustaan nojaava vaivaton yhteistyö ja koulutuksen prosessien tunteminen – takaavat hyvän pohjan juurruttamiselle, opintojakson juurtumisessa ja sen myötä vaikuttavuudessa on kuitenkin myös esteitä. Opintojakso oli hankkeen aikana vapaavalintainen, joten se ei kiinnittynyt suoraan yhteenkään opiskelijaryhmään. Hankkeen aikana opintojaksoa pilotoitiin kahden ryhmän kanssa, jolloin sillä oli selkeät osallistujat, mutta kun opintojakso on täysin vapaasti valittava, syntyy riski, että osallistujia ei tule riittävästi, jotta jakso toteutuisi.

Hankkeen jälkeen opintojakson toteutusta kokeillaan osana pakollista opintojaksoa Information Technology -koulutuksessa. Käytännön yksityiskohdista sopi-

minen ja niiden varmistaminen tulevaa lukuvuotta varten on kuitenkin vaatinut merkittävän määrän useamman tahon työtä. Jatkossa tulisikin sopia selvästi siitä, kenellä ja millä taholla on vastuu opintojaksoon liittyvästä tiedottamisesta sekä niistä käytännön asioista, jotka opintojakson tarjontaan viemiseen vaaditaan.

Juurtumisen esteenä voi olla myös se, että opintojaksoa ei kehitetä hankkeen jälkeen uusille aloille tai että sen jo olemassa olevien pohjien päivittämiseen ei ole varattu missään koulutuksessa resursseja. Esimerkiksi opintojakson vieminen osaksi uusia aloja vaatii aina alakohtaisen materiaalin tekemistä. Materiaali koostuu pääasiassa yritysten ja yhteistyökumppaneiden videoista, jolloin resursseja tulisi olla niin sopivien yhteistyökumppanien mukaan saamiseen kuin varsinaiseen videotuotantoon. Hankkeen aikana opintojakson koti on hankkeessa, mutta sen jälkeen sille tulee löytää uusi koti, jotta sen käyttö ja päivittäminen olisi mahdollista myös jatkossa. Opintojakson mahdollisuuksista on keskusteltu myös muiden englanninkielisten koulutusten kanssa, mutta etenemistä estää se, etteivät hankeaika ja -resurssit enää riitä uusille aloille soveltuvien toteutuksien räätälöintiin.

Tutkimusmatkamme päättyessä voimme todeta, että kaikki tarkastelemamme materiaali – juurruttamisen teoreettinen tausta, asiantuntijahaastattelu ja Jalokinoksen (2019) juurruttamisen checklist – kuvaa juurruttamista ja sen onnistumista tai epäonnistumista hyvin samansuuntaisesti. Hankkeen tulokset jäävät elämään varmimmin, jos niiden juurruttaminen on huomioitu jo hankehakemusta laadittaessa ja se pysyy punaisena lankana ja konkreettisenä toimenpiteenä mielessä koko hankeajan. Tämän lisäksi on tärkeää miettiä hyvissä ajoin myös tulosten ja tuotosten elinkaari hankkeen jälkeen. Kuten haastateltavatkin totesivat, hankkeiden vaikuttavuutta lisää, kun niissä syntyneitä ajatuksia ja konkreettisia tuloksia kehitetään pitkäjänteisesti eteenpäin. Kehittämistä olisi hyvä jatkaa nykyistä suunnitelmallisemmin sekä muissa hankkeissa että kohdeorganisaatioissa. Tällä tavoin eri hankkeet muodostavat laajempia kokonaisuuksia, jotka mahdollistavat tulosten juurtumisen ja jatkokehittämisen entistä paremmin.

LÄHTEET

- Halonen, K. (2021). *Projekti loppuu, mitä jää? Sosiaalisten innovaatioiden juurruttaminen*. (OIVA-sarja 33). Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-292-6>
- Heliskoski, J., Humala, H., Kopola, R., Tonteri, A. & Tykkyläinen, S. (2018). *Vaikuttavuuden askelmerkit: Työkaluja ja esimerkkejä palveluntuottajille*. (Sitran selvityksiä 130). Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisut/vaikuttavuuden-askelmerkit/>
- Jalokinos, J. (2019). *Hyvien käytäntöjen levittäminen ja juurruttaminen hankkeissa* [opinnäytetyö, Humanistinen ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019120424535>
- Jalokinos, J. (julkaisuaika tuntematon). *Työkalupakki hyvien käytäntöjen levittämiseen ja juurruttamiseen*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019120424535>
- Laaksonen, H. (26.8.2025). *Vaikuttavuus, viestintä ja tulosten juurruttaminen* [diaesitys]. <https://rakennerahastot.fi/documents/91635434/241722354/Vaikuttavuus,%20viestint%C3%A4%20ja%20tulosten%20juurruttaminen.pdf>
- Mäki, T. (2021). *Ammattikorkeakoulun ja pk-yritysten välisen tiedon jakamisen vaikuttavuus* (Acta Wasensia 465) [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. OSUVA. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-967-9>
- Päällysaho, S. & Varamäki, E. (toim.). (2025). *Kumppanuuden keittokirja: Reseptejä korkeakoulujen ja yritysten väliseen yhteistyöhön*. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2025090394223>
- Ruokolainen I. & Käkelä, M. (23.11.2021). Miten kehittämistyö saadaan kiinni strategiaan. *Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/blogi/miten-kehittamisty-saadaan-kiinni-strategiaan>
- Väänänen, I., & Peltonen, K. (2020). Siiloista saumattomaan opetuksen ja TKI-toiminnan integrointiin ammattikorkeakouluissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 52–69. <https://journal.fi/akakk/article/view/95963>

Tuovi Kokkonen ja Johanna Ikonen

MONIKULTTUURISET OPINTOPOLUT -HANKKEEN ARVIOINTI

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa arviointi painottui enemmän kuin kehittämishankkeissa yleensä. Arviointityöryhmä työskenteli arvioinnin parissa aktiivisesti koko hankkeen ajan. Tässä artikkelissa esitellään hankkeen toimintaa kehittävän arvioinnin, korkeakoulujen saavutettavuuden ja osallisuuden arvioinnin sekä toimenpiteiden vaikutusten arvioinnin näkökulmista.

Arvioinnin tavoitteena oli hankkeen toimenpiteiden vaikutusten arvioinnin lisäksi luoda työkalu, joka olisi hyödynnettävissä korkeakouluissa monikulttuurisen saavutettavuuden arvioinnissa. Arvioinnin tekemistä ja arviointitiimin työtä ohjasi vahvasti hankesuunnitelma. Sisäiseen arviointitiimiin kuului asiantuntijoita Itä-Suomen yliopistosta ja Diakonia-ammattikorkeakoulusta, ja tiimi sparrasi ryhmähankkeen toimijoita eri kokoonpanoissa koko hankekauden. Varsinaiset hankkeen arvioinnin tulokset esitellään kahdessa erillisessä raportissa.

Tässä artikkelissa esitellään kolme Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen arviointiin vaikuttanutta prosessia. Artikkelialkaa työskentelyä ohjaavan kehittävän arvioinnin kuvauksella. Tämän jälkeen siirrytään toimenpiteiden vaikutusten arviointiprosessiin. Kolmanneksi esitellään saavutettavuuden ja osallisuuden arviointiprosessi. Viimeisenä artikkelissa pohditaan, mitä arviointiprosessien aikana opittiin.

Työskentelyä ohjaava kehittävän arvioinnin prosessi

Hankkeen arviointia suunniteltiin ja toteutettiin Piiraisen ja Kettusen (2015, s. 265–267) kuvaaman kehittävän arvioinnin teorian periaatteiden mukaisesti. Kehittävä arviointi valikoitui lähestymisteoriaksi, koska sitä toteutetaan prosessimaisesti ja huomio kiinnitetään oppimiseen ja syntyneeseen muutokseen tai sen mahdollisuuteen. Kehittävä arviointi on hankkeessa mahdollista sekä toimijoiden itsensä toteuttamana että vuorovaikutuksessa toiminnan kohderyhmän kanssa (Piirainen & Kettunen, 2015, s. 265–267).

Hankesuunnitelmissa oli kuvailtu kehittämisen kohteita. Hankkeen alkaessa huomattiin, että ideoita ja vaihtoehtoisia toteutusmahdollisuuksia oli useita, joten kehittämistä voitiin toteuttaa monella tavalla. Arvioinnin lähtökohtina olivat luottamus ja sitoutuminen kehittämiseen sekä tahto mukauttaa kehittämisprosessia tarvittaessa (Piirainen & Kettunen, 2015, s. 265–267). Arviointiperusteiden ja julkisuuden avoimuusperiaatteita noudatettiin kaikissa vaiheissa. Avoimuus vahvisti myös toimijoiden välistä yhteistyötä (Seppälä, 2014, s. 16).

Rajavaaran (2006, s. 53–54) mukaan kehittävä arviointi edistää uusien menetelmien kehittämistä ja työn uudelleenorganisointia, painottaa yhteisöllisyyttä sekä mahdollistaa asiakkaiden näkökulmien huomioon ottamisen. Toteutuksessa toimivat niin itsearviointi kuin työntekijöiden yhteiskehittäminenkin. Moituksen ja Saaren (2004) sekä Oseniuksen (2004) mukaan tiedonkeruumenetelmiksi sopivat niin määrälliset kuin laadulliset menetelmät, kuten itsearviointi, keskustelutilaisuudet, teemakeskustelut, fokusryhmähaastattelut, yhteistyöseminaarit ja opetustilanteiden seuranta.

Tässä hankkeessa kehittävän arvioinnin tarkoituksena oli tukea osatoteuttajien työtä sekä uusien lähestymistapojen ja toimintamallien syntyä dynaamisessa korkeakouluympäristössä. Hankkeessa tunnistettiin korkeakoulujen toiminnan vahvuuksia, hyviä käytänteitä ja kehittämiskohteita niin osatoteuttajien toiminnassa kuin yhteistyössäkin. Hankkeen edetessä kehittävä arviointi eteni prosessimaisesti vuorovaikutusta ja luottamusta tukien. Hankkeessa annettiin tilaa osatoteuttajien ideoinnille, kuunneltiin, keskusteltiin, pyydettiin hankkeeseen osallistuneilta kohderyhmän edustajilta palautetta toimenpiteiden jatkokehittämistä varten sekä mietittiin ja luotiin uusia ratkaisuja ja vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. Osatoteuttajat suunnittelivat itse toimenpiteidensä mittarit ja tiedonkeruumenetelmänsä sekä aikatauluttivat ne hankesuunnitelmansa mukaisesti. Kriteereiksi asetettiin muun muassa osatoteuttajien hankesuunnitelmissa kuvattujen toimenpiteiden tavoitteiden ja mahdollisten vaikutusten saavuttaminen. Tavoitteena oli kehittää, oppia ja kuvata toimenpiteistä johtuvia muutoksia.

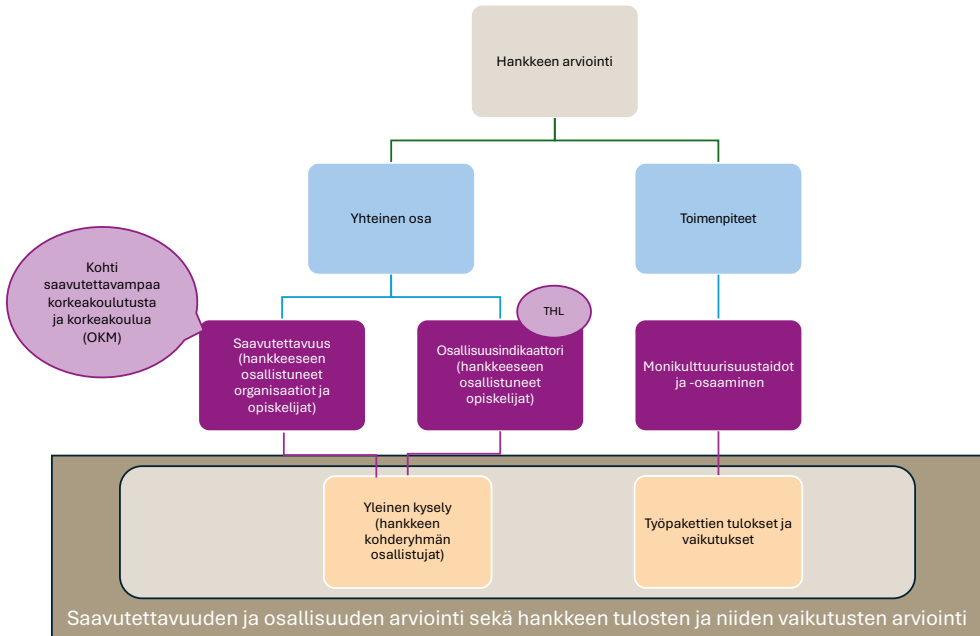
Arviointiprosessien suunnittelu käynnistettiin heti hankkeen alkaessa perustamalla arviointitiimi. Tiimi suunnitteli kehittävää arviointia ja toimenpiteiden vaikutusten arviointia varten kehikon, johon koottiin viiden hankkeen eri toimenpiteiden vaikuttavuusketjut.

Itä-Suomen alueella vaikuttaneen hankkeen toteuttajat kokoontuivat kehittämisesseurauksissa, joita järjestettiin vuorotellen kaikkien osanottajien paikkakunnilla. Kukin osatoteuttaja vastasi vuorollaan fasilitoinnista. Kehittämisesseurauksiin ja arvioinnin työpajoihin kutsuttiin kaikki hankkeen työntekijät. Kehittävän arvioinnin vaiheet koostuivat arviointitiimin työskentelystä, viidestä kehittämisesseurauksesta ja kahdesta arviointityöpajasta kuvion 1 mukaisesti. Vaiheistaminen tuki hankkeen toimenpiteiden suunnittelua, ideointia, etenemistä, yhteistyötä sekä tulosten saavuttamista ja kokoamista (Piirainen & Kettunen, 2015, s. 265–267).



Kuva 1. Kehittävän arvioinnin prosessi

Tulosten arviointi jaettiin kahteen päälinjaan: yhteiseen osaan ja toimenpiteisiin (kuvio 2). Näin muodostettiin läpileikkaus hankkeen toiminnasta ja samalla tarkasteltiin sitä eri näkökulmista.



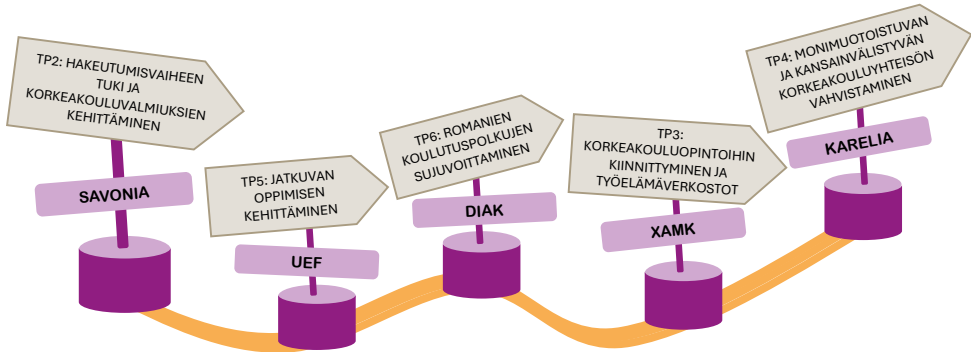
Kuvio 2. Hankkeen tulosten arviointi: saavutettavuuden ja osallisuuden sekä toimenpiteiden vaikutusten arviointi

Toimenpiteiden vaikutusten arvioinnin prosessi

Osatoteuttajat keräsivät toimenpiteistään palautetta, josta arvioitiin toimenpiteiden vaikutuksia osatoteuttajien määrittelemien mittareiden perusteella. Arviointitiimi kokosi ja analysoi palautteista yhteisen toimenpiteiden vaikutusten arviointiraportin. Toimenpiteitä arvioitiin myös seuraavien, OKM:n Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua -julkaisussa (Kosunen, 2021) esitettyjen kehittämistavoitteiden perusteella:

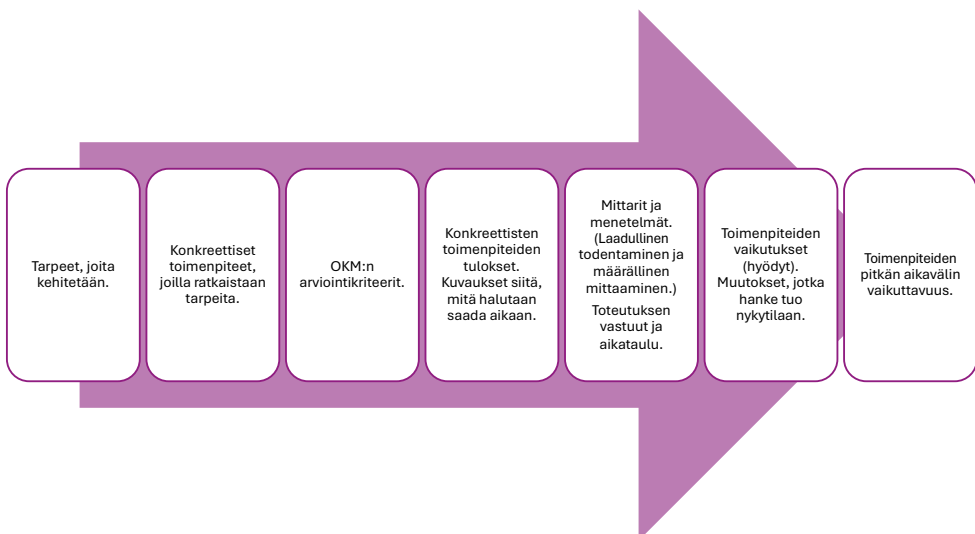
1. korkeakouluihin hakeutumisen tuen ja viestinnän kehittäminen hakijoiden moninaisuus huomioiden
2. yksilöllisen opiskelun tukeminen ja opintojen aikainen verkostoituminen työelämään
3. avoimen vuorovaikutuksen, kulttuurisensitiivisyyden ja monikulttuuristen taitojen edistäminen
4. jatkuvan oppimisen edistäminen/kehittäminen
5. henkilöstön ja opiskelijoiden osallistaminen sekä yhdenvertaisuuteen ja saavutettavuuteen liittyvän osaamisen kehittäminen.

Kullekin osahankkeelle oli nimetty oma kehittämisen päätavoite Kuvion 3 mukaisesti. Hankkeen kehittämistyön kohteet oli kirjattu hankesuunnitelmaan työpakettikohtaisesti (TP1–TP5).



Kuvio 3. Osahankkeiden kehittämisen päätavoitteet

Arviointitiimi suunnitteli hankkeen toimenpiteiden vaikutusten arvioinnille prosessin, jonka lähtökohtana olivat hankesuunnitelmien lähtötiedot. Osahankkeita oli viisi, joista kullakin oli yksi kehittämistyön päätavoite eli tarve, jota ratkottiin ja kehitettiin kolmella eri toimenpiteellä (yhteensä 15 toimenpidettä). Toimenpiteiden vaikutukset kerättiin yhteen taulukkoon. Kuviossa 4 on kuvaus vaikuttavuusketjun toteutuksesta.



Kuvio 4. Toimenpiteiden vaikuttavuusketju

Konkreettisille toimenpiteille annettiin konkreettiset tulostavoitteet eli kuva-ukset siitä, mitä halutaan saada aikaan. Lisäksi jokaiselle toimenpiteelle määriteltiin tulosta arvioiva mittari. Taulukossa 1 on esitetty esimerkki toimenpiteen arvioinnista.

Taulukko 1. Esimerkki työpaketin toimenpiteen arvioinnista

Työpaketin toimenpiteen arviointivaiheet	Konkreettinen toimenpide hanke-suunnitelmassa	Konkreettinen tulos eli vaikutus	Tulosta arvioiva mittari
Esimerkki toimenpiteestä	Valmennustyöpaja korkeakoulu-opintoihin romaneille	Valmennukseen osallistuneet ovat motivoituneita ja tuntevat yksilöllisiä väyliä korkeakouluopintoihin. Opiskelun perustaidot ja osallistujan omat vahvuudet ovat kehittyneet.	Osallistuneiden itsearviointi alku- ja loppukyselyllä

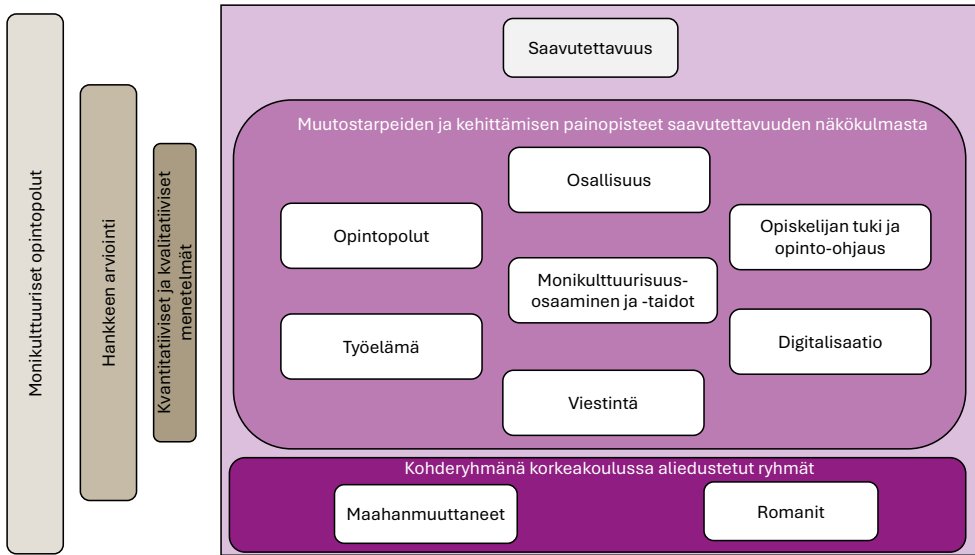
Hankkeen alussa käynnistettiin konkreettisia vaikutuksia kuvaavien mittareiden suunnittelu: suunniteltiin, miten vaikutuksia/hyötyjä voidaan todentaa laadullisesti ja mitata määrällisesti. Mittareiksi valikoituivat muun muassa määrälliset kyselyt, laadulliset palautteet, yksilö- ja ryhmähaastattelut, yksilölliset palautekeskustelut ja tilanteiden seuranta. Lisäksi kirjattiin vastuut, päätettiin, kuka suorittaa sovitut mittaukset, sekä aikataulutettiin toteutukset. Osatoteuttajat jatkoivat suunnittelua oman ryhmänsä kanssa. Toimijat suunnittelivat itse toimenpiteisiinsä sopivat mittarit, menetelmät ja aikataulut sekä toteuttivat tiedonkeruun.

Toimenpiteiden suunnittelua ja toteutusta tukivat myös hankesuunnitelmiin kirjatut osahankkeiden yhteisesti tavoiteltavat vaikutukset eli muutokset, joita osahankkeiden toimenpiteillä tavoiteltiin. Pitkän aikavälin näkökulmasta hankkeen toimenpiteiden vaikuttavuuksia ei saada esille vielä hankkeen aikaisessa arvioinnissa, mutta niistä oli esitetty näkemyksiä hankesuunnitelmissa ja ne toimivat suunnannäyttäjinä toimenpiteiden sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Saavutettavuuden ja osallisuuden arvioinnin prosessi

Koulutuksen eriarvoisuuden minimointi on keskeinen opiskelijoiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä tekijä. Korkeakouluopiskelijoiden moninaisuuteen voidaan vaikuttaa kiinnittämällä huomiota saavutettavuuden ja osallisuuden toteutumiseen. (Kosunen, 2021.) Hankesuunnitelma ohjasi arvioimaan hankkeeseen osallistuvien näkemyksiä korkeakoulujen saavutettavuudesta sekä henkilökohtaisia osallisuuden kokemuksia.

Saavutettavuus kattaa monta eri osa-aluetta, kuten esteettömyyden, käytettävyyden, kielelliset kysymykset sekä kulttuurin, tekniikan, kognitiivisuuden ja digitaalisuuden saavutettavuuden (Hirvonen & Kinnunen, 2020). Tässä hankkeessa saavutettavuus ymmärretään niin, että jokaisella tulee taustastaan riippumatta olla mahdollisuus kouluttautua niin pitkälle kuin omat voimavarat ja motivaatio riittävät. Kuviossa 5 on kuvattu hankkeeseen valitut saavutettavuuden painopisteet muutostarpeiden ja kehittämisen näkökulmista.



Kuvio 5. Hankkeen saavutettavuuden painopisteet

Erityisesti aliedustettujen ryhmien keskuudessa opiskelijoiden hakeutuminen korkeakouluun vaihtelee. Jos opiskelijan lähipiirissä on korkeakoulussa opiskellut henkilö, korkeakoulu on helpompi valinta kuin silloin, jos vastaavaa kokemusta lähipiiristä ei ole. Peruskoulussa ja toisella asteella saatu opinto-ohjaus tai kannustus vaikuttaa korkeakouluun hakeutumiseen. Korkeakoulutukseen hakeutumisen kynnystä voidaan madaltaa panostamalla korkeakoulujen saavutettavuuteen ja kohdentamalla aloituspaikkoja hyvin työllistävälle aloille. (Kosunen, 2021.)

Ellei hakija ymmärrä eri opiskelualoista kertovaa viestintää, se voi pahimmillaan estää häntä hakeutumasta jatko-opintoihin. Selkeäkielisellä viestinnällä ja tuntemalla eri ryhmien käyttämät viestintäkanavat saavutetaan laajempi joukko potentiaalisia hakijoita. Lisäksi opiskelijahaun ja -valinnan eri vaiheet ja mahdollisuudet, kuten tieto oikeudesta tarvittaviin yksilöllisiin järjestelyihin, tulee esittää hakijalle selkeästi. (Kosunen, 2021.)

Opiskelu erilaisten digitaalisten välineiden avulla on arkipäivää Suomen korkeakouluissa. Digitaalisten välineiden hankkiminen tai käyttäminen ei kuitenkaan ole kaikille itsestäänselvyys. Digitaalisuus mahdollistaa opiskelun välimatkasta huolimatta, mutta osalle opiskelijoista se voi asettaa esteitä. Pääsääntöisesti opiskelijat pitävät sähköisiä alustoja toimivina, mutta osa kokee järjestelmät vaikeaselkoisiksi (Lehto ym., 2019). Oppimisympäristöjen saavutettavuuden, loogisuuden ja käytettävyyden huomioiminen onkin tärkeää. Oppimisympäristöä pitää pystyä käyttämään myös erilaisilla laitteilla. Opiskeluun tarkoitettujen laitteiden ja ohjelmistojen käyttöön on oikeus saada perehdytystä. (OHO!, julkaisuaika tuntematon.)

Työharjoittelu antaa opiskelijalle mahdollisuuden tutustua alansa töihin sekä verkostoitua. Vähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden on haasteellista saada työ- tai harjoittelupaikkaa, ja siksi korkeakoulujen tarjoama lisätuki helpottaa heidän työllistymistään ja verkostoitumistaan. Opiskelijoiden lisäksi tukea tarvitsevat työpaikkojen edustajat ja ohjaajat esimerkiksi eri kulttuuritaustoista tulevien opiskelijoiden kohtaamiseen. (Kosunen, 2021.)

Osallisuus on tunne siitä, että henkilö voi vaikuttaa ja osallistua haluamaansa toimintaan omana itsenään. Osallisuus omasta elämästä, osallisuus yhteisöissä ja osallisuus yhteisestä hyvästä muodostavat osallisuuden osa-alueet, jotka läpileikkaavat arkielämää. Henkilön osallisuuden tunteeseen vaikuttavat monet tekijät, kuten työllisyys, opiskelu, terveys, yksinäisyys ja taloudelliset tekijät. Tutkimuksissa on todettu, että työssä käyvillä on vahvempi osallisuuden kokemus kuin työttömillä. Vastaavasti maahanmuuttaneilla ja romaneilla osallisuuden kokemus on valtaväestöä matalampi. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2023.)

Hankkeen osallisuuden arvioinnissa hyödynnettiin Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kehittämää osallisuusindikaattoria, joka koostuu kymmenestä eri osallisuuden väittämästä (Kuvio 6). Indikaattorilla on mahdollista saada numeerista tietoa henkilön osallisuuden kokemuksesta. Se soveltuu parhaiten väestö- ja ryhmätasoiseen toiminnan arviointiin. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2023.)



Kuvio 6. Osallisuusindikaattorin väittämät (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023)

Arviointia varten luotiin sähköinen kysely, joka koostui edellä mainituista saavutettavuuden kriteeristön teemoista sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen osallisuusindikaattorista. Kyselyllä tavoiteltiin korkeakoulusta kiinnostuneiden ennakkokäsityksiä sekä korkeakoulujen opiskelijoiden ja henkilökunnan kokemuksia korkeakoulun saavutettavuudesta (Taulukko 2). Henkilökunnalta ei kysytty digitaalisuuteen, työelämään tai osallisuuteen liittyviä kysymyksiä. Työelämään liittyvät kysymykset kysyttiin ainoastaan korkeakouluissa opiskelevilta. Vaikka kyselyn teemat olivat yhteiset, kyselyn väittämät kohdennettiin kyselyn vastaajaryhmille erikseen. Kyselyyn pyydettiin vastaamaan kerran hankkeen aikana.

Taulukko 2. Kyselyn teemat

Kyselyn teemat	Kyselyn vastaajaryhmät		
	Korkeakouluun hakeutuvat	Korkeakoulu-opiskelijat	Henkilökunta
Korkeakoulujen viestintä	x	x	x
Opiskelijan tuki ja opinto-ohjaus	x	x	x
Työelämä		x	
Osallisuus	x	x	
Monikulttuurisuusosaaminen ja -taidot	x	x	x
Digitalisaatio	x	x	

Mitä opittiin?

Hankkeen arviointi oli epätavallisen laaja ja vaativa kokonaisuus. Arviointia toteutettiin koko hankkeen ajan kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti, mikä vaati paljon suunnittelua, keskusteluja ja toimijoiden välistä yhteistyötä – sekä aikaa. Kaikilla osahankkeilla oli oma suunnitelmansa, joka ohjasi toimintaa, mutta hankesuunnitelmia päätettiin toteuttaa myös yhdessä ja siten välttää päällekkäisyyksiä. Osin hankesuunnitelmia oli haastavaa sovittaa yhteen, mutta positiivisella yhteistyöllä suunnitelmat saatiin muokattua toteutettavaan muotoon ja osittain yhteistyössä toteutettaviksi.

Myönteistä arvioinnissa oli, että heti hankkeen alkaessa osatoteuttajien yhteinen tahto oli tuottaa varteenotettavia, juurruttamiskelpoisia tuloksia. Tunnistettiin tarve ymmärtää organisaatioiden jo olemassa olevia hyviä käytänteitä sekä syventää ymmärrystä Itä-Suomen korkeakoulujen tarjonnasta, opintopoluista ja prosesseista ja hankkeen kohderyhmiin liittyvistä haasteista. Positiivista oli myös, että arviointi oli koko hankkeen ajan kaikkien toimijoiden työpöydillä ja keskusteluissa.

Niin osatoteuttajille kuin arviointitiimille oli kuitenkin haastavaa hahmottaa arvioinnin laajuus ja sovittaa kaikkien hankesuunnitelmien arviointi yhteiseksi toteutukseksi. Arviointitiimille haasteeksi muodostui myös arvioinnin toteutuksen ohjeistaminen ymmärrettävään muotoon ja kaiken työstäminen rajallisilla resursseilla. Systemaattinen arviointi koettiin uudeksi, vaikka osa siitä, kuten toimenpiteiden vaikutusten arviointi, olikin kaikille ennestään tuttua. Saavutettavuuden ja osallisuuden arviointi sen sijaan oli kaikille toimijoille uutta.

Arviointiin liittyneet prosessit lisäsivät ja tiivistivät toimijoiden yhteistyötä. Syntyi ideoita ja ratkaisuvaihtoehtoja sekä ymmärrystä osahankkeista ja niiden kohderyhmistä. Arviointi palveli myös hanketyön kokonaisuuden hahmottamista ja osahankkeiden toimenpiteiden yhteensovittamista. Näin ollen arviointi olikin opettavainen kokonaisuus.

Arviointityön tuloksena kehitetty ja käyttöön otettu kriteeristö on käytettävissä myös jatkossa korkeakoulujen saavutettavuuden arviointityökaluna.

LÄHTEET

- Hirvonen, M. & Kinnunen, T. (toim.). (2020). *Saavutettava viestintä: Yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä*. Gaudeamus.
- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-838-0>
- Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. (2019). *Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042826938>
- Moitus, S. & Saari, S. (2004). *Menetelmistä kehittämiseen: Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996–2003*. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- OHO!. (julkaisuaika tuntematon). *Saavutettavuuskriteeristö: Väline korkeakoulun saavutettavuuden arviointiin*. Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama 11 korkeakoulun yhteishanke 2019–2019. <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>
- Osenius, J. (2004). Kehittävä arviointi valtionhallinnossa. *Hallinto*, 45(4), 29.
- Piirainen, K. & Kettunen, A. (2015). Arviointitutkimus ja kehittävä arviointi ammattikorkeakoulussa. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia: Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 263–272). (B Raportteja 60). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Rajavaara, M. (2006). *Yhteiskuntaan vaikuttava Kela: Katsaus vaikuttavuuden käsitteisiin ja arviointiin*. (Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 69). Kansaneläkelaitos. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/ea2da7ff-8c40-4faa-837e-dcc000de255f/content>
- Seppälä, H. (2014). Arvioinnit ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 12–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/113627>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Osallisuuden edistäjän opas*. (Ohjaus 10/2023). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>

Terhi Kaipainen, Tuovi Kokkonen ja Mirjami Ritola

LOPPUSANAT

Kohti yhdenvertaista korkeakoulua

Monikulttuuriset opintopolut -hanke on edistänyt korkeakoulujen tasa-arvoa ja saavutettavuutta. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää innovatiivisuutta, resursseja ja yhteistyötä, jotta korkeakouluista tulisi aidosti yhdenvertaisempia ja kilpailukykyisempiä. Tässä artikkelissa kerrotaan hankkeen aikana syntyneistä huomioista ja annetaan suosituksia jatkokehittämistä varten.

Korkeakoulujen toiminta on muutoksessa. Taloudelliset näkymät ja kilpailu opiskelijoista ohjaavat lisäämään yhteistyötä korkeakoulujen välillä. Myös työelämä on muutoksessa, eikä tiedetä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Miten lisääntyvä monimuotoisuus muovaa korkeakouluopintoja?

Yhteistyöverkostot, hakeva toiminta ja ryhmään kiinnittyminen

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen aikana korkeakoulujen välinen yhteistyö ja sen lisääminen koettiin tärkeiksi korkeakoulujen kehittämisen kannalta. Esimerkiksi toisen asteen nivelvaiheen yhteistyön tiivistäminen opokoordinaattori (romanitaustainen) ja kuraattori -työparin avulla edistäisi verkostoitumista ja romanien koulutuspolkujen sujuvoittamista.

Yhteistyö työelämän kanssa on ratkaisevaa korkeakoulujen tulevaisuuden kannalta. Osahankkeessa kehitetty opintojakso Multicultural career skills in Finland on hyvä esimerkki monitahoisesta yhteistyöstä työelämän kanssa. Opinto-

jakson tavoitteena on tukea kansainvälisiä opiskelijoita opintoihin, alueeseen ja työelämään kiinnittymisessä.

Hakeva toiminta on hyvä tapa viestiä korkeakoulujen tarjonnasta ja tavoittaa koulutuksesta kiinnostuneita heidän omassa toimintaympäristössään. Erityisesti romanit eivät vielä välttämättä koe korkeakoulua itselleen mahdolliseksi vaihtoehdoksi. Heille on merkityksellistä, että korkeakoulusta tullaan puhumaan heille tuttuun ympäristöön, esimerkiksi romaniyhdistysten tilaisuuksiin.

Heti opintojen alkuun toteutettava ryhmäytymisen työpaja auttaa opiskelijoita kiinnittymään omaan ryhmäänsä, vahvistaa luottamusta, ehkäisee yksinäisyyttä ja tekee opiskelukulttuurin käytännöt näkyviksi. Tämä tukee opiskeluvalmiuksia, kotoutumista ja opiskelijoiden pitovoimaa. Opintojen alkuvaiheeseen kannattaa rakentaa matalan kynnyksen tarvelähtöinen vertaistuen polku, jossa tutorointi ja Group Trustee -tyyppinen toiminta kytkeytyvät ryhmäytymiseen ja tuki viedään suoraan opiskelijaryhmille työpajoina ja luokkavierailuina.

Viestinnän ja samaistuttavuuden merkitys

Viestinnällä on ratkaiseva merkitys korkeakoulutuksesta kiinnostuneiden kohderyhmien tavoittamisessa. Toisen asteen oppilaitokset, yhdistykset ja eri organisaatioiden hankkeet toimivat tärkeinä kumppaneina henkilöiden tavoittamisessa. Korkeakoulun oma viestintä ei yksinään riitä, vaan tieto on saatava leviämään sekä virallisia että epävirallisia kanavia pitkin – myös kohderyhmien jakamana.

Korkeakoulutukseen hakeville, varsinkin aliedustetuille ryhmille, suunnattavassa viestinnässä tulee käyttää selkeää ja helppoa kieltä niin suomeksi kuin englanniksi. Erityistä huomioita on kiinnitettävä korkeakoulujen vaikeaselkoiseen termistöön. Hankkeen aikana todettiin, että sopivan kielellisen tason löytäminen on haastavaa, jos ryhmässä on eritasoisia kielenkäyttäjiä. Hankkeessa huomattiin myös, että korkeakoulujen ja opiskelijakuntien kannattaa vakiinnuttaa kaksikielinen ja saavutettava toimintakulttuuri niin, että viestintä, perehdytys ja päätöksenteko toteutuvat johdonmukaisesti molemmilla kielillä. Lisäksi kansainvälisten opiskelijoiden näkökulma kannattaa tuoda mukaan korkeakoulun toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Näin vahvistetaan kiinnittymistä korkeakouluun ja alueeseen.

Korkeakoulujen viestinnässä ja markkinoinnissa on tärkeää, että eri kohderyhmät voivat samaistua viestintään ja sen henkilöihin. Hankkeessa on huomattu, että aliedustetuista ryhmistä erityisesti romanitauseiset puuttuvat usein korkeakoulujen kuvastoista. Moninaisuus viestinnässä lisää ymmärrystä siitä, että korkeakoulu on myös aliedustettuja ryhmiä varten. Viestinnän lisäksi kor-

keakoulujen henkilöstön monikulttuurisuus nähdään keskeisenä tekijänä samaistuttavuuden ja luottamuksen rakentamisessa. Hankkeen korkeakoulujen henkilöstöille toteuttamasta kyselystä (2025–2026) kävi ilmi, että esimerkiksi romanitaustaisia ei juurikaan työskentele korkeakouluissa.

Hyvät käytänteet todeksi yhteistyössä

Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2040 luonnoksessa on nähtävissä samoja teemoja, joita myös Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa on pyritty edistämään. Varsinkin vision tavoitteet *Koulutus kuuluu kaikille ja mahdollisuuksia lisätään erityisesti nuorille ja Luovat osaaajat ja kunnanhimoinen tutkimustoiminta uudistavat yhteiskuntaa* sekä niiden toimenpiteet kuvaavat myös tässä hankkeessa todettua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026.)

Visiossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026) mainitaan muun muassa, että korkeakoulutuksen tulee olla saavutettavaa. Toimenpidesuosituksia ovat esimerkiksi opintoihin kiinnittymisen tuki, koulutuksen ja työelämän vahvistaminen sekä maahanmuuttajien valmentava koulutus myös yliopistosektorille. Muita mainittuja suosituksia ovat kansainvälisten tutkinto-ohjelmien työelämäyhteyksien rakentaminen, kaksikielisten tutkinto-ohjelmien lisääminen maahan kiinnittymisen tueksi sekä vieraskielisen haun uudistaminen siten, että se tukisi yhdenvertaisuutta ja opintojen sujuvaa aloitusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026.)

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeessa syntyi suosituksia ja hyviä käytänteitä, jotka osuvat hyvin yhteen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2040 kanssa. Hankkeessa syntyneet tulokset osoittavat ja tuovat esiin sen, että eri ali-edustettujen ryhmien yhdenvertaisen korkeakoulutukseen kiinnittymisen edistäminen edellyttää korkeakouluilta sekä rakenteellisia että pedagogisia muutoksia. Tarvitaan paljon yhteistyötä ja uudenlaisia toimintamalleja, jotta hankkeessa syntyneet hyvät käytänteet, mallit ja suositukset saadaan juurtumaan osaksi korkeakoulun arkea ja luomaan tätä kautta myös toiminnan vaikuttavuutta.

LÄHTEET

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Sivistyksestä suunta Suomelle: Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2040*. (Luonnos 26.03.2026). <https://www.lausuntopalvelu.fi/FI/Proposal/DownloadProposalAttachment?proposalId=7c0dd1ea-6eb2-405f-8f3d-0055e78a90ad&attachmentId=27394>

LIITTEET ROMANIT KORKEAKOULU- POLUILLA -ARTIKKELIIN

Liite 1 Hakevan toiminnan malli



**MONIKULTTUURISET
OPINTOPOLUT**

TEKIJÄT
TUOVI KOKKONEN
SIRPA YLÖNEN
INGA ANGERSAARI

HAKEVAN TOIMINNAN MALLI

Hakevalla toiminnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä romaneiden korkeakouluopintoihin hakeutumista edistävää, aktiivista tavoittamista ja motivointia. Tavoitteena on kannustaa romaneita hakeutumaan korkeakoulutukseen sekä kohdata heitä yksilöinä tai ryhmänä heille tutuissa toimintaympäristöissä.

Tavoitteet

Hakevan toiminnan tavoitteena on madaltaa kynnystä opintojen aloittamiseen ja tukea yksilöllisten opintopolkujen hahmottamista. Toiminnan avulla kohdatuille romaneille välitetään tietoa koulutuksesta ja korkeakouluun hakeutumisen mahdollisuuksista. Hakeva toiminta tavoittaa yksilöitä ja ryhmiä tehokkaammin kuin perinteinen markkinointi ja mahdollistaa tiedon luotettavan ja innostavan välittämisen.

Kohderyhmä

Romanit

Hakevan toiminnan järjestäjä

Hakevan toiminnan malli toimii esimerkkinä heille, jotka suunnittelevat ja toteuttavat romaneille korkeakoulutukseen liittyviä tiedotustilaisuuksia sekä hakeutumiseen liittyvää valmennusta.

Kuvaus

Romaniväestön luottamus saavutetaan parhaiten henkilökohtaisen kohtaamisen kautta. Kohtaaminen edellyttää henkilökohtaista tavoittamista sekä tilaisuuksien järjestämistä paikoissa, joissa romaniväestö on läsnä. Hakevan toiminnan tilaisuuksissa keskustelevalle ja tukevalle ilmapiirille kannustaa osallistujia ja vahvistaa käsitystä siitä, että korkeakoulutus on myös romaneita varten. Hakevan toiminnan onnistumisen kannalta romanitautaisen henkilön osallistuminen hakevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen on välttämätöntä, sillä hän voi hyödyntää omia verkostojaan ja romaniväestön tuntemustaan.

Yhteistyö ja kontaktit

Hakevan toiminnan järjestämisessä on suositeltavaa olla yhteydessä alueella toimiviin romaniyhdyshenkilöihin ja romanijärjestöihin. Yhteistyö romaniyhdistysten kanssa helpottaa osallistujien tavoittamista, sillä yhdistyksillä on paras paikallistuntemus alueen romaniväestöstä. Parhaimmillaan yhdistys voi myös toimia tilaisuuden koollekutsujana.

Tilaisuuksien toteutustavat

Hakevan toiminnan tilaisuuksia voidaan järjestää sekä fyysisissä ympäristöissä että verkossa. Toteutustavan valinnassa on hyvä huomioida kohderyhmän toiveet ja saavutettavuus.

Viestintä ja tiedottaminen

Korkeakoulujen perinteisen viestinnän lisäksi on suositeltavaa tiedottaa tilaisuuksista ja toiminnasta myös romaniväestön omilla tiedotuskanavilla, kuten lehdistä ja sosiaalisessa mediassa (esim. Facebook). Yhdyshenkilöihin kannattaa olla yhteydessä monikanavaisesti sähköpostitse, puhelimitse tai henkilökohtaisesti.

MONIKULTTUURISET OPINTOPOLUT

-hanke on toteuttanut hakevan toiminnan mallia koko hankkeen ajan vuosina 2023–2026. Kokemusten mukaan romaniväestön kohtaaminen hakevan toiminnan keinoin on herättänyt luottamusta ja tuonut korkeakoulutuksesta kiinnostuneita osallistujia hankkeeseen. Osa toimintaan osallistuneista on myös hakenut korkeakouluun.



**Euroopan unionin
osarahoittama**

DIAK

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen päätoteuttajana oli Diakonia-ammattikorkeakoulu. Osatoteuttajina olivat Itä-Suomen yliopisto, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Karelia-ammattikorkeakoulu ja Savonia-ammattikorkeakoulu. Hanketta rahoitti Euroopan sosiaalirahasto plus Etelä-Savon ELY-keskuksen kautta. Hankkeen toiminta-aika oli 1.10.2023–30.9.2026.

Liite 2 Valmennusmalli korkeakouluopintoja tavoitteleville romaneille Itä-Suomessa



**MONIKULTTUURISET
OPINTOPOLUT**

TEKIJÄT
TUOVI KOKKONEN
SIRPA YLÖNEN
INGA ANGERSAARI

VALMENNUSMALLI KORKEAKOULU- OPINTOJA TAVOITTELEVILLE ROMANEILLE ITÄ-SUOMESSA

Tavoitteet

Korkeakouluvalmiuksia vahvistamalla korkea-
koulutuksesta tulee romaneille todellinen mah-
dollisuus myös Itä-Suomessa. Romanit saavat tie-
toa korkeakouluun hakeutumisen vaihtoehtoista
ja hakukäytännöistä, mikä madaltaa korkeakoulu-
tukseen hakemisen kynnyistä.

Kohderyhmä

Korkeakouluopintoja tavoittelevat romanit.

Valmennuksen järjestäjä

Valmennusmalli toimii esimerkiksi heille, jotka
suunnittelevat ja toteuttavat romaneille korkea-
koulutukseen hakeutumiseen liittyvää valmennusta.

Kuvaus

Korkeakouluvalmiuksien vahvistamista voidaan
toteuttaa esimerkiksi alla esitellyn valmennus-
työpajojen sisältöjen avulla. Ryhmätilanteissa
keskusteleminen ja tukeva työote kannustaa ja edistää
minäpystyvyyttä sekä vahvistaa ajatusta siitä, että
korkeakoulutus on myös romaneita varten.

Valmennuksiin osallistuvat tavoitetaan parhaiten
henkilökohtaisen hakevan toiminnan avulla. Val-
mennusmalli koostuu viidestä ryhmäkokoontu-
misesta, joiden aikana suositellaan käsiteltävän
erilaisia vaihtoehtoisia tapoja hakeutua korkea-
kouluun, hakuprosessia ja valintakoetta, osallis-
tujan motivaatiota ja vahvuuksia, erilaisia oppi-
mistyylejä sekä opintojen aikaista toimeentuloa.
Edellisten sisältöjen lisäksi romanit hyötyvät äidin-
kielen, englannin kielen ja matematiikan harjoit-
tamisesta. Ryhmätilanteiden lisäksi henkilökohtai-
nen keskustelu ja ohjaus on koettu tärkeäksi.
Valmennusmallin asiasisällöt esitellään yleisellä
tasolla, koska kulloinkin vallitseva lainsäädäntö ja

korkeakoulujen toiminnot ovat jatkuvassa muu-
toksessa.

Juurtuminen

Diakonia-ammattikorkeakoulun Monikulttuuriset
opintopolut -osahanke on testannut valmennus-
mallia kolme kertaa vuosina 2024–2025. Saadun
palautteen mukaan valmennuspajojen sisällöt
ovat olleet hyödyllisiä osallistujien korkeakoulu-
tuksen suunnittelussa ja edistämisessä.

1. ERILAISET POLUT AMMATTIKORKEAKOULUUN

**TEEMA: Mitä vaihtoehtoja
korkeakouluopintojen aloittamiseen on?**

TAVOITTEET | OSALLISTUJA

- tuntee alueen korkeakoulutustarjontaa
ja tutustuu eri aloihin
- tutustuu erilaisiin opiskelumuotoihin:
esim. päivä-, monimuoto-, verkko-opinnot
- tietää vaihtoehtoisia polkuja
ammattikorkeakouluun
- verkostoituu muiden kanssa, osaa hakea
tietoa ja tarvittaessa yksilöohjausta

KESKEISET SISÄLLÖT

- Avoin korkeakoulu: mahdollisuus opiskella
iästä ja pohjakoulutuksesta riippumatta.
Maksullisia opintoja. Oppilaitoksilla voi olla
tarjolla myös joitakin maksuttomia opintoja.
- Polkuopinnot: ensimmäisen
lukukauden tai -vuoden maksullisia
opintoja ilman valintakoetta.
- Avoimen amk:n väyläopinnot: suoritetaan
toisen asteen tutkinnon aikana korkeakoulussa.
- Avoimen amk:n, väylä- ja polkuopintojen
perusteella voi hakea erillishaussa
tutkinto-opiskelijaksi.



**Euroopan unionin
osarahoittama**

DIAK

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen päätoteuttajana oli Diakonia-
ammattikorkeakoulu. Osatoteuttajina olivat Itä-Suomen yliopisto,
Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Karelia-ammattikorkeakoulu
ja Savonia-ammattikorkeakoulu. Hanketta rahoitti Euroopan sosiaali-
rahasto plus Etelä-Savon ELY-keskuksen kautta. Hankkeen toiminta-ai-
ka oli 1.10.2023–30.9.2026.



**MONIKULTTUURISET
OPINTOPOLUT**

TEKIJÄT
TUOVI KOKKONEN
SIRPA YLÖNEN
INGA ANGERSAARI

- Tutkintoon johtava koulutus, yhteishaku, hakuajat: kevät ja syksy, valintakoe, todistusvalinta.
- Opiskelumuodot: esim. päiväopiskelu, monimuoto-opiskelu, verkko-opiskelu.

2. HAKUPROSESSI

TEEMA: Miten korkeakouluun haetaan ja mitä hakemisessa tulee huomioida?

TAVOITTEET | OSALLISTUJA

- tietää miten ja milloin korkeakouluun haetaan
- osaa valita ja arvioida itselle soveltuvan alan, oppilaitoksen sekä opiskelumuodon
- tekee mahdollisesti opiskelu- ja hakusuunnitelman
- tietää mitä välineitä opiskeluun ja valintakokeeseen tarvitaan

KESKEISET SISÄLLÖT

- Opiskelu- ja hakusuunnitelman tekeminen.
- Yhteishakuun tutustuminen: opintopolku, fi- ja ammattikorkeakouluun, fi -sivustoihin. Valintakokeeseen valmistautuminen.
- Erillishakuihin tutustuminen.
- Vaihtoehtoisin polkuihin tutustuminen.
 - Avoin AMK (esim. polku-, väyläopinnot ja orientaatio-opinnot)

3. MOTIVAATIO JA VAHVUUDET

TEEMA: Itsetuntemus, vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen

TAVOITTEET | OSALLISTUJA

- lisää itsetuntemustaan
- tietää mikä merkitys motivaatiolla on oppimisessa ja pohtii omaa motivaatiotaan
- tunnistaa kielteisiä uskomuksia ja keinoja niiden poisoppimiselle

KESKEISET SISÄLLÖT

- Omat vahvuudet, taidot ja kyvyt ja niihin liittyvät itsetuntemusta lisäävät harjoitukset.
- Oman osaamisen tunnistaminen.
- Motivaatio, sen ylläpito ja vahvistaminen.
- Omien uskomusten tarkastelu ("En pärjää englannissa" → vaihtoehtoinen ajattelu).

4. MINÄ OPIJANA

TEEMA: Oman oppimistyylin tunnistaminen ja opiskelu korkeakoulussa

TAVOITTEET | OSALLISTUJA

- tunnistaa oman oppimistyylinsä ja tutustuu erilaisiin oppimisen tapoihin
- osaa laatia itselleen oppimista tukevan aikataulun
- tiedostaa opintojen aikaisen hyvinvoinnin merkityksen
- tietää korkeakoulun opiskelutavoista (esim. ryhmätyöt ja oppimistehtävät)
- pohtii omaa itseohjautuvuutta ja itseohjautuvuuden merkitystä opiskelussa

KESKEISET SISÄLLÖT

- Oppimistyyli ja oman oppimistyylin tunnistaminen.
- Oman opiskelun käytännön suunnittelu: tavoitteet, aikataulut, välineet.
- Itseohjautuvuuden merkitys korkeakouluopinnoissa, erityisesti monimuoto- ja verkko-opinnoissa.
- Opintoihin liittyvät ryhmätyöt ja ryhmä-dynamiikka sekä erilaiset oppimistehtävät.

5. OPIKELIJAN TOIMEENTULO

TEEMA: Opintojen rahoitus

TAVOITTEET | OSALLISTUJA

- tuntee erilaisia opintojen rahoituskeinoja
- tuntee opintojen aikaisia työttömyysetuuksia ja niiden ehtoja
- tietää, mistä voi hakea tietoa toimeentulon kysymyksissä

KESKEISET SISÄLLÖT

- Opintotuki: opintoraha, asumislisä, opintolaina.
- Toimeentulotuki opiskelijalle.
- Arjen budjetointi.
- Viranomaistuki toimentulon kysymyksissä (esim. sosiaalitoimi, Kela, opiskelijajärjestöt).
- Työnteko opintojen ohella.
- Työttömyysetuudet opintojen aikana, esim. omaehtoinen opiskelu työttömyystuella (OMO-opinnot).

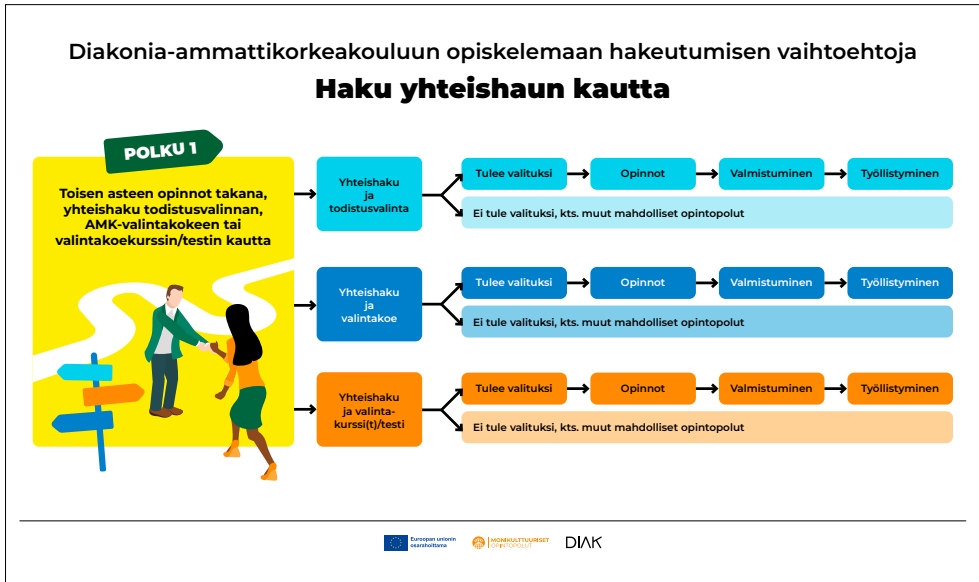


**Euroopan unionin
osarahoittama**

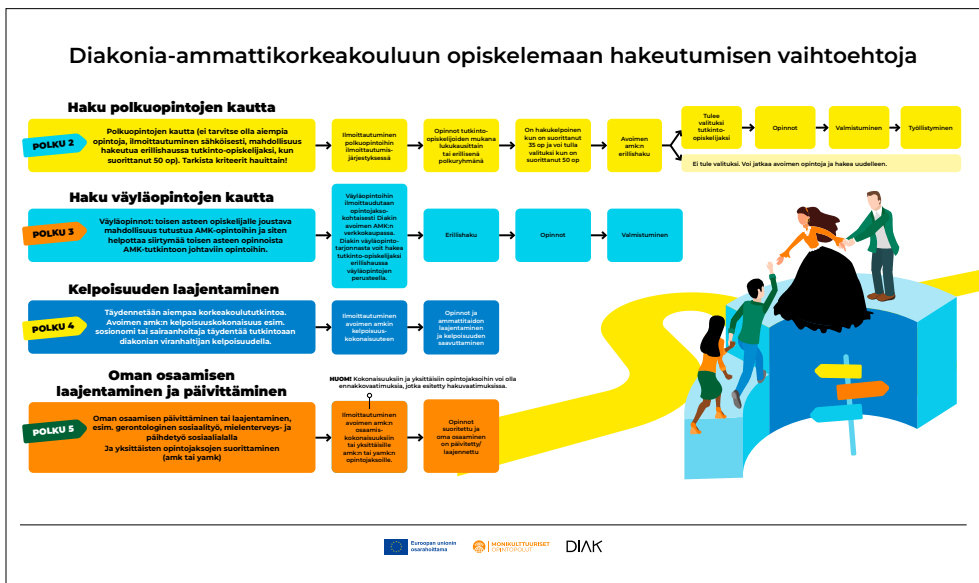
DIAK

Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen päätoteuttajana oli Diakonia-ammattikorkeakoulu. Osatoteuttajina olivat Itä-Suomen yliopisto, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Karelia-ammattikorkeakoulu ja Savonia-ammattikorkeakoulu. Hanketta rahoitti Euroopan sosiaalirahasto plus Etelä-Savon ELY-keskuksen kautta. Hankkeen toiminta-ai-ka oli 1.10.2023–30.9.2026.

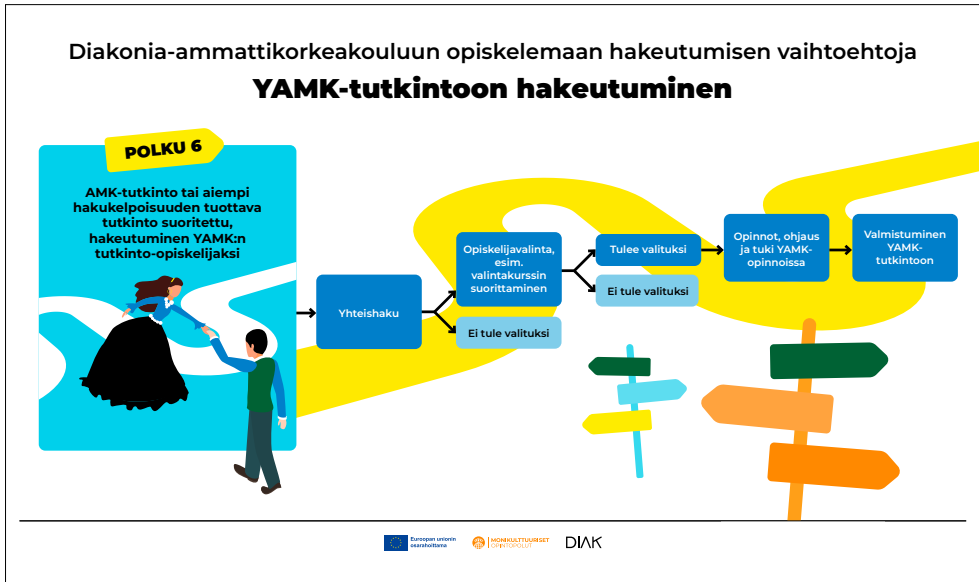
Liite 3a Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemaan hakeutumisen vaihtoehtoja, haku yhteishaun kautta, polku 1



Liite 3b Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemaan hakeutumisen vaihtoehtoja, polut 2-5



Liite 3c Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemaan hakeutumisen vaihtoehtoja, YAMK-tutkintoon hakeutuminen, polku 6



Liite 4 Itä-Suomen romanien koulutuspolkujen haasteita ja ratkaisuideoita

ITÄ-SUOMEN ROMANIEEN OPINTOPOLKUJEN HAASTEITA JA RATKAISUIDEITA

TEKIJÄT
TUOVI KOKKONEN, SIRPA YLÖNEN, INGA ANGERSAARI

	ENNEN OPINTOJA	OPINTOJEN AIKANA	VALMISTUMINEN JA TYÖLLISTYMINEN
Haaste	1 Puutteelliset tiedot ja valmiudet korkeakouluopintoihin hakeutumisesta.	Puutteelliset taidot korkeakouluopintojen aikana.	Puutteelliset tiedot työmarkkinoista. Haaste työllistyä valmistumisen jälkeen.
Ratkaisuideat	Maksuttomien valmennuspajojen järjestäminen ennen koulutukseen hakeutumista (esim. korkeakouluun vaadittavat tiedot ja valmiudet, äidinkieli, englanti, matematiikka ym.). Mahdolliset kielikoulutukset tai testit (esim. lukitesti järjestäminen). Hakijapalvelujen tunnettuuden lisääminen. Yhteistyön tiivistäminen koulutustarjoajien, ohjaamojen, Areenan ja OPH:n kanssa. (Tiedon lisääminen erilaisista koulutuspoluista esim. väyläopinnot.) Yhteistyön rakentaminen romanifoorumeihin ja järjestöihin.	Tuen, ohjauksen ja vertaistuen järjestäminen (esim. tutorointi, mentorointi, romanitaustainen tukihenkilö).	Työelämän ajankohtaisten tarpeiden ja asenteiden tutkiminen ja tulosten hyödyntäminen kehittämisessä. Opintojen aikaisen verkostoitumisen tukeminen. Korkeakoulujen ja työelämän yhteistyössä toteutettava mentorointi. Työelämän tietoisuuden vahvistaminen romanien hyvistä vuorovaikutustaidoista, sosiaalisuudesta ja tunnetaidoista, jotka ovat keskeisiä työelämätaitoja. Yhdenvertaisen työllistymisen edistäminen (esim. romaninäkökulman huomioiminen työllisyysalueilla, Taustasta riippumatta -työntantajapoolin hyödyntäminen).
Haaste	2 Puutteellinen rohkeus korkeakoulutukseen hakeutumiseen.	Puutteellinen rohkeus ja usko omiin kykyihin varsinkin opintojen alussa. Rohkeuden puute hakea ohjausta ja tukea.	Puutteelliset tiedot ja esimerkit jatkokoulutusmahdollisuuksista.
Ratkaisuideat	Positiiviset esimerkit romanien hakeutumisesta ja menestyksestä korkeakoulussa. Korkeakoulujen järjestämä hakeva toiminta romaneille. Vertaisryhmätoiminta (valmennuspajoissa). Tukihenkilötoiminta. Korkeakoulujen kohdennettu viestintä romaneille.	Oppilaitoksessa romaneille tukevan ilmapiirin luominen. Opintojen aikainen kannustaminen (opetus- ja ohjaushenkilökunta). Ohjaus- ja tutkimustoimen esillä pitäminen, mentoritoiminta.	Opinto-ohjauksessa ja tiedotuksessa painopiste jatko-opiskelumahdollisuuksiin. Valmistuvien ja jatkotutkintoja tehneiden romanien tarinat monikanavaisesti esille. Oppilaitosten, romanijärjestöjen ja työelämän yhteistyön sekä verkostoitumisen tiivistäminen.
Haaste	3 Romanien taloudelliset haasteet. Opintolainan ottamisen riskit, koska valmistumisen jälkeinen työllistyminen on romaneille epävarmempaa.		
Ratkaisuideat	Stipendijärjestelmän kehittäminen romaneille. Korkeakoulujen mahdolliset stipendit tai maksuttomien opintojen tarjoaminen vähävaraisille. Tiedottamisen tehostaminen olemassaolevista rahoituskanavista romanijärjestöille. Talousneuvonnan lisääminen.		
Haaste	4 Tietämättömyys vaihtoehtoista poluista päästä korkeakouluun, jos ei tule valintakokeesta valituksi.	Korkeakoulun henkilöstön riittämätön tietoisuus ja ymmärrys romaneista, aliedustetuista ryhmistä ja heihin vaikuttavista yhteiskunnan rakenteista.	
Ratkaisuideat	Korkeakoulujen viestintä vaihtoehtoista poluista valinnan ulkopuolelle jääneille.	Yhteiskunnan rakenteiden vaikutusten tiedostaminen ohjaustyössä. Osaamisen ja valmiuksien kehittäminen koulutuksen, ohjauksen ja konsultoinnin avulla. Romanitaustaisen opinto-ohjaajan ja romanin palkkaaminen henkilöstöön. Henkilökunnan ja romanien välillä henkilökohtaisten kontaktien lisääminen ja mahdollistaminen. Opettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksessa romanitietoisuuden lisääminen.	
Haaste	5	Romanit ovat aliedustettuja korkeakoulun henkilökunnassa.	
Ratkaisuideat		Romanien palkkaaminen pysyväksi osaksi korkeakoulujen henkilöstöä.	
Haaste	6	Yhteiskunnassa ja koulutuksessa vallitsevat haitalliset asenteet ja stereotyyppit.	
Ratkaisuideat		Tuodaan esille myönteisiä näkökulmia ja esimerkkejä. Käytetään dialogia vuorovaikutuksessa. Oma ajattelu ja työskentely tarkastellaan kriittisesti reflektoiden.	
Haaste	7	Romanien harjoittelumahdollisuudet ovat heikot.	
Ratkaisuideat		Romanien harjoittelusta positiivisia esimerkkejä. Työntantajille ohjausta ja yhteistyötä korkeakoulujen kanssa. Opiskelijoille tukea harjoittelupaikkojen löytämiseen. Tutkimuksen lisääminen romanien harjoittelutilanteesta. Mentorointia ja työelämämentorointia lisää. Taustasta riippumatta -työntantajapoolin hyödyntäminen.	
Haaste	8 Korkeakoulun viestinnässä romanit eivät näy yhdenvertaisesti. Ei ole kohdennettua viestintää ja viestintäkanavia romanijärjestöille eikä työntantajille.		
Ratkaisuideat	Viestinnässä huomioidaan romanien näkyvyys. Tuodaan esille opiskelijatarinoita, videoita ja romanien haastatteluita niin opiskelijana kuin työntekijänä. Lisää viestintäkanavia somen, kuten esim. "Romaniosallisuus"-kanava Facebookissa.		
Haaste	9 Korkeakoulun viestintä epäselvää, vaikeasti tulkitettavaa.		
Ratkaisuideat	Selkeämpää ennakko- ja viestintää koulutuksesta hakijoille. Monikanavainen viestintä. Selkeää viestintää erilaiset oppijat huomioiden.		
Haaste	10 Yhteistyön puute toisen asteen ja korkeakoulujen välillä.		
Ratkaisuideat	Yhteistyön tiivistäminen: vierailut (esim. avoimen oven päivät), oppilaitosten väliset infotilaisuudet ja eri foorumeihin osallistuminen, väyläopintojen mahdollisuuksien lisääminen eri maantieteellisillä alueilla. Oppilaitoksiin yhdyshenkilöiden nimeäminen. Korkeakoulutuksen mahdollisuuksista tiedottaminen.		

Liite 5 Tukihenkilötoiminnan malli ja tehtäväkuva (mentorointi)



**MONIKULTTUURISET
OPINTOPOLUT**

TEKIJÄT
TUOVI KOKKONEN
SIRPA YLÖNEN
INGA ANGERSAARI

TUKIHENKILÖTOIMINNAN MALLI JA TEHTÄVÄNKUVA (MENTOROINTI)

Romanitaustaisen henkilön tukihenkilötoiminnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä luottamuksellista, tavoitteellista ja kahdenvälistä vuorovaikutussuhdetta, jossa tukihenkilö (mentor) tukee mentoroitavan (aktori) opiskelua, ammatillista kehittymistä ja urasuunnittelua. Oppimismenetelmä auttaa hiljaisen tiedon siirtämisessä, oivallusten tekemisessä sekä oman osaamisen ja itsetuntemuksen vahvistamisessa.

Tavoitteet

Tukihenkilötoiminnan malli sopii korkeakoulutukseen hakevien romanien tukemiseen opintopoluille sekä korkeakoulussa opiskelevien opintojen alkuun saattamiseen. Toiminnan tarkoituksena on vahvistaa mentoroitavan oppimiskykyä, kannustaa itseohjautuviin oivalluksiin ja tukea ammatillista kasvua.

Kohderyhmä

Romanit

Tukihenkilötoiminnan järjestäjä

Tukihenkilötoiminnan malli toimii esimerkkinä heille, jotka suunnittelevat ja toteuttavat romaneille korkeakoulutukseen liittyvää tukihenkilötoimintaa.

Tukihenkilö (mentor) ja aktori

Tukihenkilöinä toimivat romanitaustaiset korkeakouluopiskelijat tai korkeakoulusta valmistuneet. Aktoreina eli mentoroitavana ovat hakeutumisvaiheessa olevat ja opiskelevat romanit.

Kuvaus

Tukihenkilötoiminta perustuu tukihenkilön ja mentoroitavan yhdessä sopimiin tavoitteisiin sekä rehelliseen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen.

Toiminnassa korostuvat sekä kuunteleminen että omien kokemusten ja näkökulmien jakaminen.

Tukihenkilön tehtäväkuva

Tukihenkilö muotoilee yhdessä mentoroitavan kanssa yhteistyön tavoitteet. Yhdessä sovitaan myös tukihenkilötoiminnan kokonaiskesto, tapaamisten tiheydestä sekä käytettävistä yhteydenpitokanavista (esim. kasvokkain, verkossa, puhelimitse, sähköpostitse). Tukihenkilön keskeisin tehtävä on kulkea mentoroitavan rinnalla ja tarjota tukea tämän yksilöllisen tilanteen ja tarpeen mukaisesti.



TUKIHENKILÖ:

- **tukee mentoroitavaa** opintopoluille hakeutumisessa
- **jakaa omaa osaamistaan** ja kokemustaan opiskelusta ja työelämästä
- **tukee ammatillista ja henkilökohtaista kasvua**, kuten itsetuntemuksen vahvistumista, ammatillisen identiteetin kehittymistä, itseluottamusta sekä omien vahvuuksien ja kehityskohteiden hahmottamista
- **tukee tavoitteiden selkeyttämistä** ja urasuunnittelua
- **voi laajentaa mentoroitavan verkostoja** uusien kontaktien kautta
- **tukee näkökulmien laajentamista** ja vaihtoehtojen tarkastelua
- **voi halutessaan auttaa harjoittelupaikan etsimisessä**, vaikka siihen ei ole velvollisuutta
- **tarjoaa turvallisen ja luottamuksellisen tilan asioiden pohtimiselle** sekä palautteen saamiselle



**Euroopan unionin
osarahoittama**

DIAK

*Monikulttuuriset opintopolut -hankkeen päätoteuttajana oli Diakonia-ammattikorkeakoulu. Osatoteuttajina olivat Itä-Suomen yliopisto, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Karelia-ammattikorkeakoulu ja Savonia-ammattikorkeakoulu. Hanketta rahoitti Euroopan sosiaalirahasto plus Etelä-Savon ELY-keskuksen kautta. Hankkeen toiminta-ai-
ka oli 1.10.2023-30.9.2026.*

KIRJOITTAJAT

Angersaari Inga, 2 × YTM, AmO, asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Berg Mari, KM, opinto- ja uraohjaaja, Itä-Suomen yliopisto

Hallavainio Tarja, KM, AmO, asiantuntija, Savonia-ammattikorkeakoulu

Ikonen Johanna, TtM, projektiasiantuntija, Itä-Suomen yliopisto,
Sosiaali- ja terveysjohtamisen laitos

Isokääntä Tarja, FM, projektiasiantuntija, Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu

Kaarniemi Heli, FM, projektipäällikkö, Itä-Suomen yliopisto,
Jatkuvan oppimisen keskus

Kaipainen Terhi, FM, KM, uraohjaaja, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Kokkonen Tuovi, KTM, TtM, AmO, projektipäällikkö,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Komulainen Kati, TtM, KL, TtT, toimitusjohtaja-rehtori,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kumpu Milka, sosiaalipsykologi (YTM), asiantuntija,
Savonia-ammattikorkeakoulu

Niskala Mirka, VTM, AmO, projektipäällikkö, Savonia-ammattikorkeakoulu

Paakkulainen Pia, FM, projektipäällikkö, Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu

Ritola Mirjami, medianomi (AMK), markkinoinnin asiantuntija,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Tere Irina, FM, uraohjaaja, Itä-Suomen yliopisto, Jatkuvan oppimisen keskus

Tulonen Jukka, insinööri (YAMK), lehtori, Karelia-ammattikorkeakoulu

Vänskä Tiia, yhteisöpedagogi (AMK), projektiasiantuntija,
Karelia-ammattikorkeakoulu

Ylönen Sirpa, KM, opinto-ohjaaja, asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Ärling Merts, 2 × EH/SH, diakonissa (YAMK), AmO, erityisasiantuntija,
viestintäpäällikkö, IRRT-TV

Toimittajat

Kokkonen Tuovi, KTM, TtM, AmO, projektipäällikkö,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kaipainen Terhi, FM, KM, uraohjaaja, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Ritola Mirjami, medianomi (AMK), markkinoinnin asiantuntija,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

DIAK TYÖELÄMÄ

DIAK TYÖELÄMÄ -sarja levittää Diakin tutkimus-, kehittämistoiminnassa syntynyttä tietoa. Sarjassa julkaistaan esim. hankeraportit.

Diak Työelämä 41. Tuovi Kokkonen, Terhi Kaipainen & Mirjami Ritola (toim.). 2026. Monikulttuuriset opintopolut – kohti kaikkien korkeakoulua.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-467-1>

Diak Työelämä 40. Lena Segler (toim.). 2026. Jaksava, osaava ja pystyvä ope - hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen välineitä opettajille.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-461-9>

Diak Työelämä 39. Susanna Hyväri & Anne Tuuttu (toim.). 2026. Kohtaamista, yhteistyötä, vaikuttavuutta – näkökulmia diakonian matalan kynnyksen kehittämiseen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-459-6>

Diak Työelämä 38. Maire Vuoti (toim.) 2025. Yhteiskehittämällä kohti toimivaa arkea – ihmislähtöisiä ratkaisuja kunnissa.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-456-5>

Diak Työelämä 37. Henna Harju (toim.). 2025. Kokemusosaamisen voima sosiaali- ja terveysalalla. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-449-7>

Diak Työelämä 36. Mirja Isoviita. 2023. Tulevaisuuden terveysosaajat - terveyden edistämisen osaamistarpeet Satakunnassa.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-434-3>

Diak Työelämä 35. Susanna Hyväri & Päivi Niiranen-Linkama (toim.). 2023. Polkuja hoiva-alan tehtäviin – Kuntoutuksen työtoiminnan tuloksia Etelä-Savossa. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-431-2>

Diak Työelämä 34: Leevi Rasila & Henna Harju. 2023. Ohjaamojen viestinnän kehittäminen – Nuorten neuvonta- ja ohjauspisteiden viestintä ja tunnettuus.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-430-5>

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJAT

DIAK OPETUS -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

DIAK PUBLICATIONS -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistyöhön sekä kansainvälisiin kumppanuuksiin liittyviä julkaisuja, joiden kieli on muu kuin suomi.

DIAK PUHEENVUORO -sarjassa julkaistaan ajankohtaisia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistyöhön pohjautuvia puheenvuoroja, katsauksia ja pamfletteja.

DIAK TUTKIMUS -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Sarja on vertaisarvioitu.

DIAK TYÖELÄMÄ -sarja levittää Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa syntynyttä tietoa. Sarjassa julkaistaan esim. hankeraportit.

DIAK VUOSIKIRJA – DIAK YEARBOOK -sarjassa ilmestyy Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja.

Julkaisut ovat luettavissa avoimesti verkossa ammattikorkeakoulujen Theseus-julkaisuarkistossa.

MITEN TEEMME korkeakoulutuksesta saavutettavampaa ja yhdenvertaisempaa kaikille?

Itä-Suomen korkeakouluihin hakeutuu entistä moninaisempi joukko opiskelijoita. Aliedustettujen ryhmien ja vähemmistöjen matkaa opintoihin hidastavat kuitenkin usein ohjauksen puute, tiedon katkokset ja monimutkaiset hakuväylät. Monikulttuuriset opintopolut -hanke pureutui näihin haasteisiin edistämällä koulutuksellista tasa-arvoa Etelä-Savossa, Pohjois-Savossa ja Pohjois-Karjalassa. Tämä julkaisu kokoaa yhteen hankkeen aikana syntyneet käytännön kokemukset, toimintamallit ja kehittämisideat.

Julkaisun artikkeleissa käsitellään monipuolisesti hakevaa toimintaa ja omakielistä viestintää vähemmistöjen tavoittamisessa

sekä esitellään kohtaamisfoorumeita opiskeluvalmiuksien vahvistamiseksi. Kirjassa tarkastellaan opiskelijakunnan roolia kansainvälisten opiskelijoiden tukena ja pureudutaan avoimen korkeakoulutuksen saavutettavuuteen. Lisäksi teos tarjoaa opettajille hyviä käytäntöjä monimuotoisten ryhmien kohtaamiseen, selvittää romanien opintopolkujen tukirakenteita ja haasteita sekä analysoi hanketulosten vakiinnuttamista ja kehittävää arviointia.

Kirja päättyy katsaukseen siitä, miten oppilaitosten monimuotoisuuden edistämistä tulisi jatkaa tulevana vuosina. Teos on suunnattu kaikille korkeakoulutuksen kehittäjille, opettajille ja sidosryhmille, jotka haluavat uudistaa toimintamallejaan yhdessä moninaisten opiskelijoiden kanssa.

Diakonia-ammattikorkeakoulu

diak.fi