

Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä

Johanna Annala

Yliopiston jatkuvien muutosvaateiden keskellä tarvitaan muutoksia toteuttavia ihmisiä. Tässä artikkelissa tarkastellaan akateemisen yhteisön jäsenten toimijuutta opetussuunnitelmatyön muuttuvissa toiminnan rakenteissa. Muutoksiin liittyvät ongelmat vieritetään usein yliopiston johdon ja hallinnon, yhteiskunnan tai globaalien koulutuksen muutoksen ”kauko-rakenteille”, mutta tässä tutkimuksessa nousi esille lähiyhteisön arvostamien pääomien sekä lähellä olevien rakenteiden merkitys osallisten toimijuudelle muutosten laajuudesta riippumatta.

Johdanto

Yliopistokoulutus on jatkuvan kehittämisen ja muutoksen kohteena. Muutoksen luonnehdittiin olevan ”yliopiston neljäs tehtävä” jo runsas kymmenen vuotta sitten (Rautanen 2005). Muutospaineiden juuret ovat globaalit, mutta niitä tulkitaan eri tavoin eri maissa ja yksittäisissä yliopistoissa. Taustalla on yhtäältä kiihtyvä kilpailu yliopistojen tutkimuksen ja opetuksen laadusta (Olcey & Bulu 2016), toisaalta EU:n laajuinen korkeakouluopetuksen modernisaatioagenda, jolla pyritään vahvistamaan eurooppalaisen osaamisen kasvua ja korkeakoulutuksen mahdollisuuksia vastata ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin (High Level Group 2013). Yhtä kaikki, yliopistojen keskinäinen kilpailu sekä opiskelijoista että huippututkijoista on saanut entistä enemmän painoarvoa yliopistojen strategisissa linjauksissa, mikä näkyy erilaisina kasvuun, nousuun, tehostamiseen ja laatuun tähtäävinä kehittämistoimenpiteinä.

Yliopistojen autonomia takaa sen, että yliopistoyhteisön jäsenet ovat muutosten ja kehittämisen avainhenkilöitä – he saavat mutta heidän myös pitää toteuttaa niitä. Uudistuspyrkimyksistä huolimatta yliopistojen väitetään olevan löyhäsidoonaisia instituutioita, jotka muuttuvat hitaasti, jos ollenkaan (Kuoppala, Näppilä & Hölttä 2010). Yliopistoyhteisön jäsenet ovat yleensä suhtautuneet kriittisesti aloitteisiin, jotka tulevat oman yhteisön ulkopuolelta (Antunes 2012; Millar 2016). Toisaalta on tullut esille, että kun toisille yliopiston ja siellä tapahtuvan työn muutokset merkitsevät menetyksiä, toisille ne tarkoittavat muutosta parempaan (Ylijoki & Ursin 2013; Ylijoki 2016). Bourdieu selittää tätä ilmiötä eri kentillä tapahtuvana, yleensä tiedostamattomana taisteluna, jossa uusi ja vanha, mullistava ja säilyttävä, kerettiläinen ja ortodoksinen mittelevät voimasuhteista, intresseistä, eduista ja siitä, millainen pääoma kentällä on arvokasta ja tavoiteltavaa (Bourdieu 1987, 105–107).

Yksi opetus- ja tutkimushenkilöstön työhön sisältyvä ja yliopiston muuttuvissa rakenteissa toistuva uudistamisprosessi koskee opetussuunnitelmia, joita on tehty yhä keskusjohtoisemmin ympäri maailmaa (Blackmore & Kandiko 2012). Suomessa Tampereen yliopisto aloitti ensimmäisenä mittavan koulutus- ja opetussuunnitelmauudistuksen vuonna 2011, minkä seurauksena yliopiston hallinnollisia rakenteita kevennettiin ja hakukohteiden määrää vähennettiin radikaalisti. Sittemmin vastaavia prosesseja on käynnistetty muun muassa Helsingin, Jyväskylän, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoissa. Laajempien, osaamisperustaisten tutkinto-ohjelmien ajatellaan tuovan opiskelijalle väljyyttä siihen, millaista osaamista hän hankkii ja millaisen tutkinnon hän loppujen lopuksi suorittaa, sekä keventävän hallinnolliseen työhön kuluva-aikaa tutkija-opettajilta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopiston opettajien toimijuutta kahdessa erilaisessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa: toisessa niistä oli vahva oppiaine- ja laitoskohtainen autonomia ja toinen uudistus koski koko yliopistoa. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaista toimijuutta yliopiston opetussuunnitelmatyössä esiintyy?
- 2) Miten toimijuus eroaa tai muuttuu, kun opetussuunnitelmatyön kontekstit muuttuvat?

- 3) Millaiset rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat opetussuunnitelman kehittämiseen suuntautuvaa toimijuutta?

Opetussuunnitelmatyön muuttuvat ja dynaamiset kentät

Tutkimuksen yksi keskeinen käsite on opetussuunnitelma, joka tässä tutkimuksessa ei tarkoita vain tutkintovaatimuksia tai kirjallista dokumenttia, vaan prosessia näiden tuotosten ympärillä. Pinar (2004, 185–187) luonnehtii opetussuunnitelmaa monimutkaiseksi keskusteluksi ja neuvotteluksi erilaisten ideoiden ja intressien välillä. Yliopiston opetussuunnitelman erityispiirteenä on, että se heijastaa tieteenalan toimintakulttuuria ja sille arvokkaita periaatteita, pedagogista toimintakulttuuria ja oppimisenäkemyksiä sekä tieteenalan ja opetuksen orientoitumista yhteiskuntaan, maailmaan ja tulevaisuuteen (Annala & Mäkinen 2011; 2016; Mäkinen & Annala 2010). Näistä ei välttämättä olla tietoisia opetussuunnitelmatyön aikana. Yliopistossa opetussuunnitelmalla on huomattavasti enemmän vapausasteita kuin perusopetuksessa, mikä tarkoittaa myös sitä, että siihen liittyy piiloisia intressejä ja valtataistelua monella tasolla. Myös käsitykset opetussuunnitelmasta ja sen merkityksestä muotoutuvat samalla, kun sen luonne muuttuu esimerkiksi pääainepohjaisesta suunnitelmasta poikkitieteelliseen ohjelmaan.

Opetussuunnitelmatyöhön sisältyviä monimutkaisia sosiaalisia prosesseja voi luonnehtia yhteiskuntateoriasta (*social theory*) lähtöisin olevien käsitteiden, toimijuuden (*agency*) ja rakenteiden (*structure*) välisenä vuorovaikutuksena (ks. Archer 2008; Ashwin 2012). Toimijuudella tarkoitetaan ihmisten ja ryhmien projekteja ja prosesseja, ei siis pysyvää asiaa tai olotilaa. Rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat näitä projekteja, ja ne ovat myös dynaamisia ja jatkuvassa muutoksessa. (Ks. Archer 2008, 1–9; Ashwin 2012, 18–21.) Ashwin (2012, 18) korostaa, että toimijuutta ja rakenteita ei välttämättä pysty erottamaan toisistaan sosiaalisessa maailmassa, vaan jako on ensisijaisesti episteeminen ja auttaa selittämään ja tulkitsemaan sosiaalista todellisuutta. Kyse on yhdestä kokonaisuudesta, jossa toimijuus on aina suhteessa (*relational*) johonkin ja rakenteet vaikuttavat siihen, miten toimijuus asemoituu kokonaisuudessa (*systemic*) (Ashwin 2012, 22). Tutkimuskohteen mukaan toimijuutta ja rakenteita on mahdollista paikantaa sekä mikro- että makrotasolla, vaikka toinen

näistä voi korostua. Esimerkiksi sosiologisessa koulutuspoliittisessa tarkastelussa rakenteet ovat vahvemmin esillä, kun taas tässä tutkimuksessa painopiste on opetussuunnitelmatyötä toteuttavien opettajien toimijuudessa. Toimijuus ei tästä huolimatta ole vain yksilötason käsite, vaan voidaan puhua myös ryhmän, yhteisön tai yliopiston toimijuudesta (Ashwin 2012).

Yliopiston opetussuunnitelmatyön muuttuvia konteksteja voidaan hahmottaa Bourdieun mukaisesti kenttänä, jossa on omat sääntönsä ja jossa voidaan identifoida kentän toimijoille arvokkaita pääomia (ks. Roos 1987, 12). Bourdieun kenttäteoriasta on käytetty myös nimitystä pelin metafora: kentällä toimijat nähdään pelaajina, jotka taistelevat saavuttaakseen arvokkaan pääoman tai ylläpitääkseen sitä (Bourdieu 1987, 105–110). Yliopiston kenttä on omanlaisensa asemien strukturoitu kokonaisuus, ja sillä on oma erityinen toiminnan logiikka, joka ei toimi muilla kentillä (Bourdieu 1987, 105). Yliopiston kentällä kilpaillaan positiosta ja statuksesta, mutta kilpailua käydään myös eri tiedekuntien, laitosten ja oppiaineiden välillä ja sisällä (Bourdieu 1988).

Kentällä pelaamisessa menestyvät ne toimijat, jotka tunnistavat kentällä menestymiseen tarvittavan pääoman ja joilla on kyseistä pääomaa. Pääomia on kolmea lajia: taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista. Näistä voi kehittyä erityistä symbolista pääomaa, joka on kaikkein arvokkainta. (Roos 1987, 12.) Taloudellinen pääoma voi olla tuloja, omaisuutta tai virka-asemia, kulttuurinen pääoma oppiarvoja, tietoja tai saavutettua arvonantoa ja sosiaalinen pääoma suhdeverkostoja sekä toiminta- ja menettelytapojen tuntemusta. Osittain pääoma saadaan perintönä tai kasvatuksessa, mutta osittain se hankitaan toiminnassa ja taistelussa kentällä. (Roos 1987, 12.)

Kentän toimijoille kehittyvä pelaamisen kokemusten myötä habitus, jolla viitataan taipumuksiin ja asenteisiin, suhtautumistapojen kokonaisuuteen tai mielen rakenteeseen sekä siihen, millainen tuntuma toimijalla on peliin (*feel for the game*) (Ashwin 2012, 107; Bourdieu 1990). Habitus on siis osin menneisyydessä rakentunut ja osin uusien kokemusten myötä rakentuva. Ashwin (2012, 112) esittää, että habitus voi olla myös instituutiotason käsite. Tämä tarkoittaa sitä, miten jokin instituutio tai sen osa suhtautuu peliin verrattuna toisiin instituutioihin.

Bourdieu (1987, 109) mukaan pelin pelaaminen ja pääomista taistelu ei ole tietoista vaan yleensä tiedostamatonta pyrkimystä saavuttaa arvostettua pääomaa. Kentälle pääsemiseksi tulokkaan on omaksuttava tietynlainen habitus ja hyväksyttävä kentän säännöt. Roos (1987) toteaa, että uusien tulokkaiden kiinnostus kohdistuu siihen, miten kentän sääntöjä saisi muutettua siten, että heidän suhteellinen asemansa paranisi. Suurten muutosten aikana jotkut pääoman lajit saattavat menettää arvonsa, ja niiden tilalle tulee täysin uusia pääoman lajeja. Jos kentän sääntöjä muutetaan liikaa, koko kenttä voi romahtaa. (Roos 1987, 12.) Sen seurauksena osa yliopistoista saattaa surkastua mutta toiset menestyä entistä paremmin.

Tutkimuksen konteksti ja aineisto

Tutkimus toteutettiin monitieteisessä suomalaisessa yliopistossa sen erilaisissa opetussuunnitelmatyön konteksteissa. Yliopiston opettajia haastateltiin kaksi kertaa siten, että haastattelujen väliin jäi noin kolme vuotta. Puolistrukturoitujen haastattelujen kysymykset koskivat haastattelua edeltäneen opetussuunnitelmauudistuksen käytänteitä, prosesseja ja mahdollisia alakohtaisia erityispiirteitä ja haasteita.

Ensimmäistä haastattelua edeltävänä aikana yliopiston laitokset toteuttivat opetussuunnitelmaa koskevia muutoksia ja uudistuksia omalla rytmillä ja tavalla, ja ne nojautuivat vahvaan laitos- tai oppiainekohtaiseen opetussuunnitelmatyön toimintakulttuuriin. Laitosten käytännöt vaihtelivat esimerkiksi sen suhteen, miten iso joukko henkilökuntaa osallistui opetussuunnitelmatyöhön ja miten usein uudistuksia tehtiin. Yliopiston kaikille laitoksille lähetettiin sähköposti, jossa laitoksia pyydettiin nimeämään omasta opetussuunnitelmaryhmästään tai vastaavasta yksi haastatteluun halukas henkilökunnan edustaja tai välittämään viesti mahdollisille haastateltaville eteenpäin. Haastattelu toteutettiin 26 opettajalle.

Pian ensimmäisen haastattelun jälkeen yliopisto käynnisti laajan koulutus- ja opetussuunnitelmauudistuksen, joka sisälsi koko yliopistoa koskevan siirtymän pääaineperustaisista tutkinnoista kohti laaja-alaisia ja osaamisperustaisia tutkinto-ohjelmia. Aloitte muutokseen tuli yliopiston sisältä. Koulutusuudis-

tuksessa lakkautettiin laitokset ja tiedekunnat, ja niiden tilalle perustettiin yhdeksän tieteenalayksikköä. Hakukohteiden (tutkintojen) määrä vähennettiin noin puolella. Uusien opetussuunnitelmien valmistelua ohjattiin ja tuettiin yhteisillä luennoilla, työpajoissa ja erilaisissa tilaisuuksissa sekä kirjallisilla yliopistotason linjauksilla. Viime kädessä päätösvalta oli uusilla tieteenalayksiköillä, joissa oli luotu omia erilaisia prosesseja ja rakenteita opetussuunnitelmatyön toteuttamiseksi. Yliopiston taholta uudistuksessa kannustettiin henkilökuntaa ja opiskelijoita osallistumaan mahdollisimman laajasti ja aktiivisesti opetussuunnitelmatyöhön.

Uusien opetussuunnitelmien valmistuttua aiemmin haastatelluista opettajista 17 tavoitettiin uuteen haastatteluun. Tässä tutkimuksessa on huomioitu vain kaksi kertaa haastatellut opettajat ($N=17$), joista miehiä oli 10 ja naisia 7. Työkokemusta heille oli kertynyt yliopistossa 7–30 vuotta. Haastatelluista 13:lla oli yliopistopedagogista tai muuta pedagogista koulutusta. Haastateltavat edustivat eri tieteenaloja seitsemästä tieteenalayksiköstä. Valtaosa haastatelluista oli professoreita, yliopistonlehtoreita ja yliopisto-opettajia. Monien haastateltavien tehtävänimikkeet olivat muuttuneet haastattelujen välillä joko yliopistolain myötä muuttuneiden nimikkeiden tai nousujohtaisen urakehityksen takia. Myös rooli työryhmässä oli joillakin muuttunut siten, että vastuuta oli joko tullut lisää tai se oli vähentynyt. Osa ei ollut enää opetussuunnitelmatyöryhmän jäseniä, mutta kaikki haastatellut olivat edelleen mukana opetussuunnitelmatyössä.

Aineiston analyysi

Analyysin keskiössä oli toimijuuden kuvaukset ja toimijuuden mahdolliset erot ja muutokset opetussuunnitelmatyön erilaisissa konteksteissa. Aluksi aineistoa luettiin läpi useaan kertaan, minkä seurauksena päädyttiin siihen, että toimijuutta kuvaava analyysiyksikkö oli kokonainen ilmaisu. Teorialähtöiseen teemoitteluun (Brown & Clarke 2006) nojautuen aineistosta poimittiin toimijuutta kuvaavat ilmaisut ensimmäisessä ja toisessa haastattelussa. Seuraavassa vaiheessa näitä ilmaisuja tarkasteltiin rakenteiden valossa. Tällöin pyrittiin identifioimaan, millaisia toimijuutta tukevia tai estäviä rakenteita

aineistossa esiintyi. Lopuksi toimijuutta ja siinä tapahtuneita muutoksia tarkasteltiin horisontaalisesti ja vertikaalisesti, eli millaisia muutoksia oli tapahtunut yksittäisten haastateltavien ja eri vuosina (erilaisilla opetussuunnitelmatyön kentillä) toteutettujen haastattelujen välillä.

Analyysin tuloksena löytyi viisi toimijuusprofiilia, jotka esiintyivät molempien opetussuunnitelmatyön konteksteissa: *kehittäjä*, *vastustaja*, *heimopäällikkö*, *sillanrakentaja* ja *lapiomies*. Jälkimmäisessä kontekstissa tuli esille kuudes toimijuusprofiili: *vaiennettu asiantuntija*. Koska analyysi kohdistui toimijuutta ja rakenteita kuvaaviin ilmaisuihin, yksittäisen henkilön puheessa saattoi olla piirteitä erilaisista toimijuusprofileista. Pyrimme välttämään yksinkertaistavaa luokittelua, jossa yksittäinen opettaja olisi pakotettu analyysissä vain yhteen toimijuusprofiiliin. Silti oli havaittavissa, että toimijuusprofileissa oli eroja ja muutoksia yksittäisillä henkilöillä kahdessa eri opetussuunnitelmatyön kontekstissa (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Toimijuusprofiilit ja niiden muutokset ensimmäisessä ja toisessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa (N=17)

	I	II	joista samoja henkilöitä
Kehittäjä	10	9	7
Vastustaja	3	4	3
Heimopäällikkö	5	5	4
Sillanrakentaja	4	6	2
Lapiomies	7	1	1
Vaiennettu asiantuntija	0	6	-

Kehittäjän toimijuusprofiilia esiintyi eniten, mikä on ennakoitava tulos, koska haastatellut olivat opetussuunnitelmaa kehittävien työryhmien jäseniä. Toisaalta samasta syystä on yllättävää, että esille tuli varsin pysyviä vastustajan ja heimopäällikön toimijuusprofileja. Sillanrakentajan ja lapiomiehen toimijuusprofilissa tapahtui runsaasti siirtymiä, mikä kertoo muuttuneista rooleista ja positioista erilaisissa, entistä laajemmissa opetussuunnitelmatyön konteksteissa. Ilmeisimmin tästä kertoo vain ison reformin yhteydessä esiintyvä vaiennetun asiantuntijan toimijuusprofiili.

Tässä artikkelissa keskitytään kehittäjän toimijuusprofiliin. Seuraavissa tuloslukuissa kuvataan ensin lyhyesti kaikki toimijuusprofiilit ja sen jälkeen raportoidaan, millaisia muutoksia tapahtuu kehittäjän toimijuusprofiilissa. Lopuksi pohditaan, millaiset rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat opetus-suunnitelman kehittämiseen suuntautuvaa toimijuutta.

Toimijuusprofiilit

Kehittäjän toimijuusprofiilissa korostuu kiinnostus opiskelijan oppimiseen ja opettamiseen. Kehittäjä arvostaa koulutusta ja opetusta yliopiston keskeisinä tehtävinä, ja siksi opetussuunnitelman kehittäminen, tutkimustyön lisäksi, on hänelle merkityksellistä. Hän on valmis ottamaan vastuuta opetussuunnitelman kehittämisestä, mutta pitää sitä pitkäjänteisyyttä ja monien tahojen osallisuutta vaativana työnä, kuten seuraavassa: ”No meillähän se on siis kun se on tämmöstä jatkuvaa, koko ajan tehdään [opetussuunnitelmatyötä].” (18N, I). Kehittäjän toimijuus suuntautuu yhteistyöhön ja neuvottelevaan orientaatioon. Hän on henkilö, joka pyrkii pitämään opetussuunnitelmatyössä myönteistä otetta yllä paineidenkin keskellä. Hän on tietoinen rakenteellisista reunaehdoista, mutta luovuttamisen sijaan hän pyrkii luovilla ratkaisuilla tai näkökulman muutoksilla kiertämään ehtoja, kuten seuraavassa aineisto-esimerkissä: ”Opetussuunnitelmatyön aikataulu on ollut todella tiukka – sehän oli todella hienoa, että kokouksia oli niin paljon, koska sen takia ryhmä pystyi niin pitkälti luomaan yhteisen vision.” (25N, II). Kehittäjällä on jonkin verran tilaa soveltaa ylhäältä ohjattuja linjauksia, mutta toisaalta kehittäjä kykenee osittain sopeutumaan vallitseviin reunaehtoihin. Muutosten aikana kehittäjän vastuut ovat kasvaneet, minkä hän kokee positiivisena asiana.

Vastustaja ei usko, että opetussuunnitelmalla on merkitystä opetuksen kehittämisessä, ja suhtautuu sen vuoksi kriittisesti muutoksiin, oli sitten kyse laitospohjaisesta tai koko yliopiston laajuisesta muutoksesta. Opetussuunnitelman muutos näyttäytyy molemmissa konteksteissa ensisijaisesti uhkana omalle henkilökohtaiselle asemalle tai oppiaineen positiolle, kun taas opiskelija tai oppimista koskevia teemoja ei tule esille. Vastustus voi olla aktiivista tai passiivista. Aktiivisessa vastustuksessa toimijan energia keskittyy uudistusten

ja kehittämisen pysäyttämiseen, mikä voi olla myös voimaannuttavaa. Passiivinen vastustus ilmenee esimerkiksi poissaolona tilaisuuksista, joihin akateeminen asema tai työhön kuuluvat velvoitteet edellyttäisivät osallistumaan: ”On vain kokouksia kokouksen perään ollut, ja tämä on sillä tavalla, et jokainen, joka pystyy vain välttämään työnteon, niin kyllä varmaan haluaisi tehdä niin, ja osa sitten tekee niin ja osa ei tee.” (9M, II). Passiivista vastustusta luonnehtii kritisointi ilman vaihtoehtoja, luovuttamisen eetos ja kyynisyys. Opetussuunnitelmatyötä ei pidetä käytännön tasolla akateemisesti merkityksellisenä työnä.

Reviiritietoisien heimopäällikön toimijuusprofiilissa korostuu vahva intressi pitää yllä oppiaineen tai tieteenalan rajoja ja korkeaa statusta. Heimopäällikkö vaikuttaa itsevarmalle ja horjumattomalle siinä, että oma ala ja sen opetuksen kehittäminen poikkeavat merkittävästi muista aloista eikä sitä sen vuoksi koske samat opetussuunnitelmia koskevat muutospaineet kuin muita yliopiston oppiaineita tai laitoksia, kuten seuraava sitaatti kuvaa: ”Mun mielestä me ollaan opetuksessa keskitason yläpuolella – eikä tarvetta [muutokseen] ole.” (10M, I). Kyseinen profiili näkee yhteistyön muiden toimijoiden kanssa mahdollisena, muttei välttämättömänä, sillä omat resurssit ovat riittäviä. Joltain osin heimopäällikkö näkee tulevaisuuden ennustettavana, muttei välttämättä positiivisena oman reviirin rajojen pysyvyyttä ajatellen.

Sillanrakentajan toimijuusprofiilissa korostuu tasapainottelu opetussuunnitelmatyössä kohtaavien erilaisten intressien kesken. Kyse on yliopiston ja työelämän suhteesta, tieteen traditioiden ja yhteiskunnan palvelutehtävän suhteesta, lähiyhteisön ja yliopiston makrotason välisestä sovittelusta sekä eri ihmisten ja oppiaineiden välisen yhteistyön rakentamisesta. Pyrkimys rakentaa opetussuunnitelmasta yhtenäinen kokonaisuus edellyttää sovittelua sekä epäkiitollista roolia työyhteisössä: ”Ihmisiltä on tullut hyvin voimakasta kritiikkiä ja tietenki mä oon ollu se joka, sen sitten saa päälleen. Tätä asiaa työstää ja pitää saada kuitenkin sen porukan, mikä nyt jää pysymään jotenkin lojaalina.” (23N, II). Tämä toimijuusprofiili ei välttämättä ole henkilökohtainen valinta, vaan työroolin edellyttämä, vaikka henkilö itse ei olisi toiminnan päämääristä samaa mieltä. Toimijuus sopeutetaan siihen, mitä ei voi välttää, ja tavoitteet asetetaan sille tasolle, minkä nähdään olevan mahdollista.

Lapiomiehen toimijuusprofiilissa korostuu suorittava, rationaalinen työn-teko ja ristiriitojen välttäminen. Monenlaisia tehtäviä sisältävä, osin jopa kaoottinen työnkuva katsotaan osaksi nykyajan akateemista työtä. Kaaos nähdään myös tiettyyn pisteeseen asti liikkeelle laittavana voimana. Kiirein ja sekava työnkuva tuottaa väsymystä, mutta ei toivottomuutta, sillä työtä jatketaan järkiperustein: ”Me ollaan enemmän oltu niin ku semmosella, tuotantolinjalla, jos nyt sen niin sanois, että [naurahtaen] joka sinänsä on vähän kurjaa.” (20N, II). Lapiomies näkee yhteistyön merkittävänä kehittämistä tukevana asiana, mutta yhteistyökäytänteet eivät ole vielä osoittautuneet toimiviksi. Hän suhtautuu varovasti ja neutraalisti uudistuksiin, mutta hyväksyy sen, että kehittäminen etenee rakenteiden ehdoilla, ja tekee sen, mitä häneltä odotetaan.

Vain jälkimmäisessä haastatteluaiheistossa esiintynyt toimijuusprofiili oli *vaiennettu asiantuntija*. Hänellä on vahva kiinnostus ja tahto osallistua yliopiston kehittämiseen sekä opetus- että tiedeyhteisönä, mutta ei tilaa tai statusta vaikuttaa, mikä tuottaa turhautumista ja pettymystä. Tämä näkyy seuraavassa sitaatissa: ”Se on vähän sellanen niin ku valtamerilaiva, joka vaan menee. Jonka suunta on valittu. Mutta sitä ei, se on sitte siellä voi niin ku puuhastella jotaki siellä sisällä, mutta sen suuntaan ei pysty vaikuttamaan.” (12N, II). Vaiennettu asiantuntija kokee vahvaa arvostiririitaa henkilökohtaisten opetuksen laatua koskevien arvojen ja opetussuunnitelmatyön prosesseissa toteutuneiden arvojen kanssa, joihin liittyy epäselvät valtarakenteet. Demokratia ja osallisuus nähdään näennäisenä. Osaavilla ja kokeneilla ei koeta olevan tilaa todelliseen osallisuuteen tai vaikuttamiseen, eikä muodollinen asema tai korkea status takaa mahdollisuutta vaikuttaa opetussuunnitelmaan.

Pysyvyys ja muutokset kehittäjän toimijuusprofiilissa

Kehittäjän toimijuusprofiili pysyi samankaltaisena seitsemällä henkilöllä, vaikka ympärillä olevat opetussuunnitelman toimintakentät muuttuivat. Toimijuutta tukevia rakenteita löytyi eri tasolta, yksilön omista resursseista ja habituksesta, mutta myös yhteisön ja koko yliopiston tasolta. Oleellista kehittäjän toimintaprofiilin säilymisessä oli, että eri tason rakenteet olivat linjassa ja kehittämistyön tavoite samansuuntainen. Näin energiaa ei kulunut jännittei-

den purkamiseen tai risteäviin tulkintoihin, kuten seuraavassa: ”[...] me kaikki oltiin perehtyneitä siihen asiaan. Me puhuttiin samoista asioista samoilla käsitteillä.” (11N, II).

Opettajuus nähtiin merkittävänä osana omaa habitusta, eikä se ollut ristiriidassa oman tutkijan position kanssa. Kehittäjän toimijuusprofiilissa tukevana pääomina voidaan havaita näin sekä kulttuurista pääomaa eli käsitteellistä tietoperustaa sekä sosiaalista pääomaa, joka tässä oli tietoa toiminta- ja menettelytavoista. On mahdollista, että nämä yhteensä tuottivat myös näille toimijoille symbolista pääomaa, joka auttoi muutoksen aikana erottautumaan muista, heitä sekavammissa muutoksen tilassa olevista kentän ryhmittymistä. Koko yliopistoa koskeneessa koulutus- ja opetussuunnitelmatyön muutoksessa lähiyhteisön rooli toimijuutta tukevien kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden luojana oli siis edelleen merkityksellinen. Dialogisessa ja ratkaisukeskeisessä toimintakulttuurissa koettiin olevan tilaa toimijan arvojen toteuttamiselle, mikä tulee esille seuraavassa aineistoesimerkissä:

[...] siitä huolimatta et tää on ollu hankala prosessi oppiaineen osalta nii, heidän kanssaan on ollu tosi miellyttävää työskennellä tai se on ollu avointa ja ja tietynlai positiivista, tai joustavuutta siinä ollu ja ymmärrystä [...] jotta klikkiytymistä tai voimakkait ristiriitoja esimerkiksi tän tutkinto-ohjelman tai [tieteenalaysikön] osalta niin ei oo tullu. (23N, II)

Jälkimmäinen opetussuunnitelman muutos oli kuitenkin koko yliopistoyhteisöä mullistava prosessi, mikä on tullut esille aiemmissa tutkimuksissa (esim. Annala & Mäkinen 2016; Kallioniemi-Chambers, Annala & Mäkinen 2013). Siksi on ymmärrettävää, että muutoksia tapahtui sekä kohti että pois kehittäjän toimijuusprofiilista. Joitakin siirtyi osin tai kokonaan seuraaviin toimijuusprofiileihin: sillanrakentaja, heimopäällikkö ja vaiennettu asiantuntija. Siirtymä kehittäjästä sillanrakentajaksi vaikutti liittyvän siihen, että syvällisiä pedagogisia innovaatioita ei pystytty implementoimaan silloin, kun koko yliopisto oli muutostilassa, mitä seuraava sitaatti osoittaa:

Tämmönen hallinnollinen periaate, että lyödään erilaisia oppiaineita yhteen ja tehdään näitä kokonaisuuksia. Se hämärtää sitä pedagogisen ajattelun fokusta silloin, koska me joudutaan käyttämään energiaa siihen, että me joudutaan kinaamaan, neuvottelemaan, käyttämään joskus raakaa voimaa,

valtaa, että saadaan tietyt ratkaisut aikaseks, se vie energiaa siltä varsinaisen pedagogisen kokonaisuuden miettimiseltä. [...] mä en haluais tuhlata aikaa nyt tähän riitelemiseen ja oppiaineitten statusten varjelemiseen. Mä yritin kattoo sitä tilannetta sillä tavalla että, mitkä on ne konfliktit, mitkä mä haluan välttää, ja että mitä mun pitää tehdä, että mä voin välttää ne konfliktit. (1M, II)

Sillanrakentajan toimijuusprofiilin vahvistuminen vaikuttaisi liittyvän siihen, että jonkun työryhmän tai koko prosessin johtamisvastuu toi uusia, kokonaisvaltaisemmin eri tahoja huomioivia piirteitä toimijuuteen, johon liittyi uudenlaista sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Toisaalta, jos johtamisvastuu oli poistunut ja sen myötä oma rooli ja positio jäivät opetussuunnitelmatyössä sivummalle, jälkimmäisessä haastattelussa ilmeni kehittäjän profilista siirtymä heimopäällikön toimijuusprofiiliin. Lisäksi oli havaittavissa, että jos muodollinen rooli tai status ei ollut uudessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa riittävän korkealla, aiemmin vahvassa kehittäjäroolissa ollut henkilö koki itsensä vaiennetuksi asiantuntijaksi ja edustamansa tieteenalan tulleen sivuuteksi, kuten seuraavassa:

[...] kyllä niin kun nauruun on tullu uusia sävyjä, ku tää rupee oleen niin ku niin surkuhupaisaa. Et kyllä edelleenki tässä meiän opetussuunnitteluryhmässä nauretaan, mutta siis se on välillä niin ku epäuskosta, että ei ei voi olla totta, että meidän täytyy niin ku tähänkin vielä sopeutua. (12N, II)

Haastateltava käytti myöhemmässä yhteydessä lähes suoraan Bourdieun pelikentän metaforaa ja luonnehtii toiminnan etenevän uudella laisella pääomalla, vahvemman ja massojen ehdoilla: ”Periaatteet, jotka ohjaa tän työn tekemistä, on muuttunu. Ihan totaalisesti.” (12N, II). Toimijuusprofiilin muutos kehittäjästä kohti vaiennettua asiantuntijaa vaikutti liittyvän sekä opettajan että tämän edustaman oppiaineen habituksen heikkenemiseen uudella pelikentällä, jossa uudenlainen pääoma oli syrjäyttänyt vanhan. Pohdintoissa oli, sopiiko hän enää ollenkaan akateemiseen opetussuunnitelmatyöhön tai koko yliopistoon vai onko hänen aikansa ohi. Pelikentälle sopiva institutionaalinen habitus ja oikeutus olla pelissä mukana on keskeinen teema myös Bourdieun kentäteoriaa koskevassa keskustelussa (ks. Ashwin 2012, 115).

Toimijuuden muutoksia tapahtui myös toiseen suuntaan. Kehittäjän toimijuusprofiilin piirteitä ilmeni uutena piirteenä sellaisten henkilöiden puheessa, joiden toimijuutta luonnehti ensimmäisen opetussuunnitelmatyön kontekstissa heimopäällikkö ja sillanrakentaja. Kun yksi informanteista oli ensimmäisessä haastattelussa vahvasti korostanut oman oppiaineen rajoja, toisessa haastattelussa hän osoittaa aktiivista valmiutta rajojen ylitykseen:

Mehän tässä oltiin tietysti alotteellisia eri suuntiin ja sieltä hyvin positiivista palautetta heti aina saatiin [...] Koska tämmöseen poikkitieteellisyyteen ja temaattisuuteen rässä nyt kannustettiin tässä uudistuksessa. [...] omasta mielestämme nostettu [tieteenalan] profilia. (19M, II)

Sitaatin loppuosa paljastaa yhden selityksen heimopäällikön toimijuusprofiilin rinnalle tulleesta kehittäjän toimijuudesta. Silloin, jos muutoksen myötä oli mahdollisuus nostaa oppiaineen tai alan statusta, myös suuret opetussuunnitelman muutokset nähtiin myönteisessä valossa. Myös vastaava siirtyminen oli nähtävissä, kun sillanrakentajan toimijuusprofiiliin tuli piirteitä kehittäjän toimijuusprofiilista. Pienen oppiaineen tai laitoksen paikka saattoi kirkastua, saada hyötyä isompien resursseista ja löytää uusia pedagogisesti perusteltuja mahdollisuuksia. Yliopiston strategiset linjaukset antoivat tälle oleellisen rakenteellisen tuen. Aseman vahvistuminen voidaan nähdä toisaalta taloudellisena, toisaalta kulttuurisena pääomana. Myös oivallukset siitä, miten muutoksen kautta voisi yhdistää paremmin tutkimusta ja opetusta omassa työssään ja luoda näin itselle mielekkäämpää työnkuvaa, tuottivat kehittämiseen motivoivaa symbolista pääomaa: ”[...] sitä kautta se identiteetti löytyy sieltä oman tutkimusryhmän ja tuota siihen liittyvän opetuksen kautta” (16M, II). Toimijuuden muutokset liikkuvat näin sekä yksilötason habituksen, yliopistokoulutuksessa arvostettujen pääomien sekä toimijuutta tukevien ja sitä estävien rakenteiden kentillä.

Toimijuutta tukevat ja sitä estävät rakenteet

Toimijuutta tukevia ja sitä ehkäiseviä rakenteita paikannettiin yksilöiden, yhteisöjen, yliopiston ja yhteiskunnan tasolta. Opettajien kuvauksissa tuli esille erilaisia henkilökohtaista ja institutionaalista habitusta heijastelevia suhtautu-

mistapoja siihen, millaista pääomaa, resursseja ja mahdollisuuksia toimijuuteen oli kahdessa erilaisessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa. Tutkimus osoitti, että riippumatta opetussuunnitelmatyön kontekstista toimijuusprofiilit ovat yllättävän samankaltaisia. Jälkimmäinen, koko yliopistoa koskenut opetussuunnitelmatyön konteksti vaikuttaa vaatineen aktiivisempaa toimijuutta kuin ensimmäinen konteksti, jossa rutiininomaista työtettä kuvaavan lapiomiehen toimijuusprofiili oli varsin yleinen.

Koko yliopistoa koskeva muutos nosti esille yhden uudenlaisen toimijuusprofiilin, vaiennetun asiantuntijan. Keskeinen tämän profiilin herättämä kysymys on: Kuka on sopiva toimija opetussuunnitelmatyöhön? Oikeus osallistua ja harjoittaa toimijuutta ei välttämättä riippunut osaamisesta, kokemuksesta eikä asemasta yhteisössä, vaan vauhdissa muotoutuvan pelin uudet säännöt loivat uudenlaista pääomaa ja uudenlaisia tiedon, kommunikaation ja osallisuuden rakenteita. Vaikka opetussuunnitelmaryhmiin valittujen henkilöiden voisi olettaa olevan jo lähtökohtaisesti opetuksen kehittämiseen suuntautuneita toimijoita, työryhmissä oli myös sille annettua tehtävää aktiivisesti ja passiivisesti vastustavia henkilöitä. Tällöin opetussuunnitelmatyö näyttäytyy jo hankittua pääomaa ylläpitävänä pelinä tai edunvalvontana, ei yliopisto-opetuksen laadun kehittämisenä. Huolestuttavaa on, jos opetussuunnitelmatyöhön sisältyvä peli ja uudenlaiset pääomat syrjäyttävät ja vaijantavat pelistä pois opetuksen kehittämiseen orientoituneita ja sitoutuneita yliopiston opettajia.

Tutkimus teki näkyväksi jo aiemmissä tutkimuksissa havaitun yliopiston kilpailullisen kentän, jossa taistellaan tiedekuntien, laitosten ja oppiaineiden välillä ja sisällä ja jossa menestyy silloin, kun henkilöllä on peliin tarvittavia pääomia ja resursseja ja hän tunnistaa sen säännöt (ks. Bourdieu 1988; Merenluoto 2009). Kenttä ei ole kuitenkaan irrallinen ympäristöstään, vaan siihen vaikuttavat sen ulkopuolella, kuten yhteiskunnassa, työelämässä ja muilla kentillä, tapahtuvat muutokset (Merenluoto 2009). Muutosten taustalla olevat intressit luovat polarisaatiota yliopistojen sisälle. Yliopiston strategiset linjaukset antoivat jälkimmäisessä uudistuksessa rakenteellisen tuen joitakin aloja hyödyttävälle, laajamittaisille uudistuksille, mutta samalla se vei tuen sellaisilta oppiaineilta tai -aloilta, joilla on toisenlainen status ja toisenlaista pääomaa. Samaan aikaan kun neuvotellaan positioista ja oppiaineista yliopistossa,

neuvotellaan yliopiston paikasta korkeakoulutuksen kentällä ja yhteiskunnassa, jolloin koko yliopistokentän säännöt ovat uuden taistelun kohteena.

Muutoksiin liittyvät ongelmat vieritetään helposti kokonaan yliopiston johdon ja hallinnon, yhteiskunnan tai globaalin koulutuksen muutoksen ”kaukorakenteille”. Tutkimuksen tuloksissa nousi vahvasti esille lähiyhteisön arvostamien pääomien ja lähellä olevien rakenteiden merkitys toimijuuteen muutoksen laajuudesta riippumatta. Toisaalta on huolestuttavaa, jos isoissa reformeissa toimijuus valuu suoraan yksilöiden tasolle ilman yhteisön toimijuutta. Lähiyhteisö ja sen sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat voivat kannatella opettajia suurtenkin muutosten aikana tai ehkäistä heidän toimijuutta. Kun opetussuunnitelmatyöstä löytyi sopivaa symbolista pääomaa, kuten opetuksen ja tutkimuksen lähentäminen, muutos sai myönteisiä merkityksiä. Sopivan pääoman löytäneitä yksilöitä ja yhteisöjä voi pitää opetussuunnitelmatyötä koskevan pelin voittajina.

Yhteisötason rakenteet liittyivät kommunikaatio-, toiminta- ja organisaatiokulttuureihin sekä tieteenalakohtaisiin traditioihin, jotka osin limittyvät yliopistotason rakenteiden kanssa. Toimijat ja rakenteet muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden opetussuunnitelmatyössä ja reformeissa, joissa toimijuus rakentuu mahdollisuuksien ja rajoitteiden välisessä dynamiikassa. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu yleisellä tasolla toimijuutta opetussuunnitelmatyössä ja voidaan todeta, että hyvin monitasoiset rakenteet vaikuttavat toimijuuden kehittymiseen ja kehittämisorientaation syntymiseen. Toimijuusprofileissa käytettiin selkeyden vuoksi persoonamuotoista, henkilöön viittaavaa kirjoitustapaa, vaikka toimijuusprofili voi luonnehtia myös ryhmää tai yhteisöä. Viitteitä yhteisötason toimijuudesta tuli esille jo tässä tutkimuksessa, mutta tämän toimijuuden tarkastelu vaatisi vielä tarkempaa analyysiä. Jatkossa analyysiä ja teoreettista tarkastelua on tarkoitus syventää siten, että ymmärrys lisääntyisi siitä, millaisin mekanismein yksilö- ja yhteisötason toimijuutta tuotetaan akateemisessa työssä ja millaisia vaikutuksia on toimijuuden valumisella suurten reformien myötä yksilötasolle.

Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Research-teaching nexus in higher education in curriculum design. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (1), 3–25.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education*. DOI:10.1080/03075079.2015.1125877.
- Antunes, F. 2012. ‘Tuning’ education for the market in ‘Europe’? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. *European Educational Research Journal* 11 (3), 446–469.
- Archer, M.S. 2008. *Structure, agency and the internal conversation*. 1st published 2003. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashwin, P. 2009. *Analysing teaching-learning interactions in higher education. Accounting for structure and agency*. London & NY: Continuum.
- Blackmore, P. & Kandiko, C. 2012. *Strategic Curriculum Change: global trends in universities*. Abingdon: Routledge.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*. Käännös P. Collier. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1987. *Sosiologian kysymyksiä*. Käännös J.P. Roos. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Brown, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qpp0630a.
- Kallioniemi-Chambers, V., Annala, J. & Mäkinen, M. 2013. Tutkija-opettajien kiirekokemukset yliopiston opetussuunnitelmatyössä. *Kasvatus ja aika* 7 (4), 45–59.
- Kuoppala, K., Näppilä, T. & Hölttä, S. 2010. Rakenteet ja toiminnot piilosilla – rakenteellinen kehittäminen tutkimuksen ja koulutuksen huipulta katsottuna. Teoksessa H. Aittola & L. Marttila (toim.) *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos*. RAKE-yhteishankkeen loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 5, 69–91.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. *Annales Universitatis Turkuensis C* 286. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4054-7> (luettu 1.1.2017).
- Millar, V. 2016. Interdisciplinary curriculum reform in the chancing university. *Teaching in Higher Education* 21 (4), 471–483.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004> (luettu 29.12.2016).
- Olcay, G.A. & Bulu, M. 2016. Is measuring the knowledge creation of universities possible? A review of university rankings. *Technological Forecasting and Social Change*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.029>.
- Pinar, W.F. 2004. *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated.

- Rautanen, P. 2005. Yliopiston neljäs tehtävä. Tampereen ylioppilaslehti Aviisi. Arkisto. <http://arkisto.aviisi.fi/artikkeli/?num=05/2005&id=5fe4f33> (luettu 2.2.2017).
- Roos, J.P. 1987. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Johdanto teoksessa J. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2016. Academic elite's work experiences under New Public Management. Konferenssiesitys 3.11.2016. The 8th Nordic Working Life Conference 2016, University of Tampere.
- Ylijoki, O-H. & Ursin, J. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education* 38 (8), 1135–1149. DOI:10.1080/03075079.2013.833036.