

Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon

Mitä eläytymismenettelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa?

Tiina Mäenpää & Johanna Annala & Marita Mäkinen & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

Korkeakouluissa on 2000-luvulla toteutettu monia uudistuksia, joista Suomessa viimeisimpiä esimerkkejä ovat erilaiset koulutusyksiköiden ja korkeakoulujen väliset yhdistymisprosessit. Pirkanmaan seudulla on meneillään Tampere3-yliopiston työnimellä, nytemmin Tampereen yliopisto (Tampere University) -nimellä, kulkeva kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun yhteenliittymän luominen. Tässä tutkimuksessa pyritään eläytymismenettelmällä kerätyn aineiston pohjalta hahmottamaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita opettajat näkevät yhdistymisprosessin tarjoavan opetustyölle uudessa yliopistossa. Näitä mahdollisuuksia ja haasteita tarkastellaan erityisesti opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen näkökulmasta.

Tampere3 on Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhdistymishanke. Hankkeen selvitystyö käynnistettiin vuonna 2014, ja vuoden 2015 alussa opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työ-, ohjaus- ja johtoryhmän valmistelemaan säätiöpohjaisen yliopistokonsernin perustamista. Korkeakoulujen lisäksi hankkeen keskeisiä osapuolia ovat alusta alkaen olleet Tampereen kaupunki, Pirkanmaan seu-

dun elinkeinoelämä ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Tampere3-hanke ei ole edennyt tasaisesti suunnitellussa aikataulussa, vaan matkalla on koettu niin jännitysmomenteja kuin vastarintaakin. Marraskuussa 2016 Tampereen teknillisen yliopiston säätiön hallitus keskeytti Tampere3-prosessin valmistelun kokonaan. (Keskinen 2016.) Tämän seurauksena hankeorganisaatio vaihdettiin ja rahoituksesta neuvoteltiin uudelleen. Säätiö perustettiin lopulta 20.4.2017, ja yliopiston nimenä säätiön perustamisasiakirjassa oli tuolloin Tampereen uusi yliopisto (OKM 2017).

Uuden yliopiston säätiön perustamiseen on liittynyt paljon erittäin haastavaksi osoittautunutta lainsäädännöllisten asioiden yhteensovittamista, koska uuden yliopiston toimintaa ohjaavat monet rinnakkaiset lait, joista erityisesti säätiölakia, yliopistolakia ja ammattikorkeakoululakia on pyritty sovittamaan yhteen. Rahoitusmallin kautta opetus- ja kulttuuriministeriöllä on vahva hanketta ohjaava rooli. Tämä ilmenee muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön ja yliopistojen välisiin sopimuksiin kirjatun rahoituksen ehdollisuutena. Jos Tampere3-hanke ei etene vuoden 2017 aikana suunnitellusti, rahoitus voidaan lakkauttaa. (Heikkonen 2017.) Uusi säätiömuotoinen yliopisto aloittaa toimintansa tämänhetkisen arvion mukaan tammikuussa 2019. Tampere3-hankkeessa kehitetään uutta korkeakoulu yhteisöä, jossa tekniikan, talouden, terveyden ja yhteiskunnan tutkimus kohtaavat. Uutta yliopistoa kuvaillaan tieteenalojen rajapinnoista ammentavaksi, monialaiseksi ja kansainvälisesti kiinnostavaksi ja arvostetuksi työelämää ja yhteiskuntaa kehittäväksi tutkimus- ja oppimisympäristöksi. (OKM 2016a; OKM 2016b; OKM 2016c; OKM 2017; # tampere3 2017.)

Suomessa on toteutunut ja meneillään monenlaisia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö- ja yhdistymisprosesseja. Vuonna 2010 toimintansa aloittivat Aalto-yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja uusi Turun yliopisto. Tampereen lisäksi on toistaiseksi vain muutamia esimerkkejä yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhdistymisestä. Lappeenrannassa tavoitteena on muodostaa korkeakoulukonserni Lappeenrannan teknillisen yliopiston sekä Saimaan ja Lahden ammattikorkeakoulun kanssa. Lapin yliopisto ja Lapin ammattikorkeakoulu muodostavat jo strategisen yhteenliittymän, Lapin korkeakoulukonsernin. Myös Vaasan yliopisto ja ammattikorkeakoulu ovat kehittäneet

uusia yhteistoiminnan malleja. Tampere3:sta puhutaan kuitenkin kansallisesti merkittävänä, uutta suomalaisen korkeakouluopetuksen mallia rakentavana edelläkävijähankkeena (OKM 2017).

Yhdistymisprosessit ovat esimerkki korkeakoulujen rakenteellisesta uudistamisesta, ja ne perustuvat valtioneuvoston linjauksiin korkeakoulutuksen kehittämisestä (Aittola & Marttila 2010; OPM 2008). Yhdistymisillä pyritään ennen kaikkea tehostamaan korkeakoulujen toimintaa, ja yhteenliittymien toivotaan vahvistavan korkeakoulujen profiloitumista, ja siten edistävän niiden kansainvälistymistä ja kilpailukykyä (Aittola 2011, 95–96; Aittola & Marttila 2010; Välimaa, Aittola & Ursin 2014).

Korkeakoulujen yhdistymisprosesseista on jo jonkin verran tutkimustietoa sekä maailmanlaajuisesti että Suomesta. Yhdistymisprosessin onnistumista voidaan arvioida eri tulokulmista. Välimaa kollegoineen (2014, 44) tarkastelivat tutkimuksessaan yhdistyviä yliopiston yksiköitä kulttuurisesta näkökulmasta ja heidän mukaansa yksi tärkeimmistä tekijöistä sulautumisprosessien onnistumisessa on uuden organisaatiokulttuurin luominen ja henkilöstön sitouttaminen. Kulttuurinen integraatio (akateemiset traditiot, identiteetit, arvot, ja uskomukset) on lopulta yhdistymisprosessin tavoite. Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010, 155) muistuttavat, että koulutusorganisaatioiden muutoksissa olisi tärkeää huolehtia opettajien toimijuuden tukemisesta ja sen mahdollistamisesta. Muutosten yhteydessä opettajat haastetaan ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluun sekä pohtimaan omaa sitoutumistaan muuttuvaan työhön ja organisaatioon. Tähän identiteettityöhön opettajat tarvitsevat yhteisönsä tukea ja riittäviä resursseja. Ilman riittäviä resursseja ja osallistumisen mahdollisuuksia opettajien toimijuuden tunto voi heiketä, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa työhyvinvointiin ja jaksamiseen. (Fullan 2007; Hökkä ym. 2010; Hökkä & Vähäsantanen 2014.)

Biestan (2015) mukaan opettaja on kuitenkin häivytetty puheesta, jota koulutuksen kehittämisen ja muutosten yhteydessä käydään. Opettajasta ja opettamisesta puhumisen sijaan näissä yhteyksissä puhe keskittyy oppijoihin, oppimiseen ja oppimisympäristöihin. Biesta (2015) viittaa tähän ilmiöön käsitteellä *learnification*. Tällainen puhettavan muutos perustunee ymmärrykseen opettajan muuttuneesta roolista ja oppijan näkemiseen oppimisen keskiössä.

Biestan (2015) mielestä ajankohtaisessa keskustelussa korostuu opettajan näkeminen ikään kuin koulutuksen osatekijänä, jonka toimintaa tehostamalla voidaan lisätä systeemin suorituskykyä. Samalla näyttää unohtuvan se, että tämä osatekijä on sivistyksellinen opetuksen asiantuntija, jolla pitäisi olla liikkumavaraa omaa työtään koskevien arvo päätelmien (*teacher judgement*) tekemiseen. Tätä voidaan lähestyä myös ammatillisen toimijuuden käsitteellä.

Toimijuuden käsite on monisäikeinen, ja siitä puhutaan usein yhteyksissä, joissa toimijuuden nähdään olevan rajallista. Toimijuudesta puhuttaessa viitataan yleensä yksilön mahdollisuuksiin ja rajoituksiin toimia ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä osana tiettyä kontekstia, yhteisöä ja yhteiskuntaa. (Gordon 2005, 115–129.) Tarkasteltaessa ammattiin ja työhön liittyvää toimijuutta siihen usein liitetään identiteetin käsite, jonka ajatellaan rakentuvan yhteisössä. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014, 210) puhuvat sosiokulttuurisesta subjektikeskeisestä lähestymistavasta ammatilliseen toimijuuteen. Tämä lähestymistapa ymmärtää yksilön aktiivisena toimijana suhteessa sosiaaliseen maailmaan. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Eteläpelto ym. 2014.)

Toimijuuden käsitteeseen liittyy aina vahvasti vallan käsite. Yksilö tarvitsee valtaa (power to) saadakseen jotain aikaan. Valta rajoittaa ja resursoi toimijuutta työpaikoilla. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Eteläpelto ym. 2014.) Biestan (2015) mukaan opettajien pitäisi saada ja vaatia takaisin heille kuuluvaa valtaa, eli tilaa opettajan ammatilliselle toimijuudelle puhuttaessa koulutuksesta ja sen tarkoituksesta. Viimeaikaiset muutokset ovat hänen mukaansa heikentäneet opettajan ammatillisuuden toteutumisen mahdollisuuksia. Opettajan odotetaan kohtelevan opiskelijoita asiakkainaan, hän on enenevässä määrin tilivelvollinen ja hänen on korvattava subjektiivinen tieto tieteellisellä todentamisella. (Biesta 2015, 82–83.)

Erinomaisen ja tehokkaan opetuksen sijaan Biesta haluaa puhua siitä, mikä tekee opetuksesta hyvää (*the normative question of good education*). Arvion siitä, mikä on hyvää opetusta voi hänen mielestään tehdä nimenomaan opettaja, ja tämä arvio perustuu ymmärrykseen opetuksen tarkoituksesta ja tehtävästä. Jos emme tiedä, mitä yritämme saavuttaa koulutuksellisilla järjestelyillämme, emme voi tehdä päätöksiä siitä, mikä on keskeisintä sisältöä emmekä siitä,

millaiset suhteet tätä parhaiten edistävät. Kuviossa 1 esitetään Biestan (2015, 77–78) opetuksen tarkoitusta kuvaava kolmijako: kvalifikaatio (*qualification*), sosialisatio (*socialization*) ja subjektifikaatio (*subjectification*).



Kuvio 1. Opetuksen tarkoitusta kuvaava kolmijako Biestaa (2015) mukaillen

Opettajan on ymmärrettävä ensinnäkin, mitä tietoja ja taitoja pitäisi oppia. Biesta viittaa tähän opetuksen tarkoitukseen *kvalifikaation* käsitteellä. Käsite muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) opetussuunnitelmateorian käsitettä *knowing*, jolla viitataan tieteenalan tai oppiaineen ydintietoon. *Sosialisaation* käsitteellä Biesta viittaa opettajan näkemiseen ammattilaisena, joka edustaa jotain traditiota, ja johdattaa opiskelijaa tämän tradition mukaan samalla toisintaen sosiaalisia rakenteita ja malleja. Hän puhuu professionaalista traditiosta, joka muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) käsitettä *acting* kuvatun sitä, miksi tullaan ja mihin 'heimoon' (Ylijoki 1998) liitytään. Barnett ja Coate kuvaavat näin opettajuutta kiinnittymisenä johonkin. Opetuksen päämääränä *subjektifikaatio* ohjaa opettajaa miettimään tapoja, joilla oppiminen vaikuttaa opiskelijan persoonaan toivotusti, ja tukee hänen kehittymistään aloitteelliseksi ja vastuulliseksi oman elämänsä subjektiksi. Rinnalle voisi ottaa jälleen Barnettin ja Coaten (2005) käsitteen *being*, eli miten ymmärtää ja ohjata itseään ja suhteuttaa tietonsa ja tekonsa muuhun maailmaan. Keskeistä Biestan mukaan on määritellä ja ottaa vastuu siitä, mitä haluamme saavuttaa kaikilla

kolmella opetuksen tarkoituksen osa-alueella ja siitä, miten nämä osa-alueet olisivat mahdollisimman hyvässä tasapainossa keskenään.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita kolmen tamperelaisen korkeakoulun yhdistymisprosessi tarjoaa opetustyölle uudessa yliopistossa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia käsityksiä opettajilla on ammatillisesta toimijuudesta uudessa yliopistossa?
- 2) Millaisia käsityksiä opettajilla on opetuksen tarkoituksesta uudessa yliopistossa?

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tulevaisuusskenaarioiden kirjoittaminen

Tutkimuksen aineisto (N=62) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuun 2016–maaliskuun 2017 välisenä aikana. Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä soveltui ensinnäkin siitä syystä, että tutkimus jakaa eläytymismenetelmän kanssa ajatuksen todellisuuden rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eläytymismenetelmä sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi myös siinä mielessä, että menetelmän avulla voidaan kurkistaa tulevaisuuteen kertomalla siitä mahdollisia tarinoita, luomalla skenaarioita. (Ks. Eskola ym. 2017; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015.) Eläytymismenetelmää kuvataan tarkemmin tämän artikkelikokoelman menetelmäartikkelissa (Eskola ym. 2017).

Eläytymismenetelmässä tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat tarinan lyhyen johdannon eli kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomuksen avulla kirjoittajan toivotaan eläytyvän tutkimuksen kannalta relevanttiin rooliin tai tilanteeseen. (Eskola ym. 2017; Wallin ym. 2015.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin skenaarion opettajan asennetta hänen kertoessa kollegalleen opetustyöstään uudessa yliopistossa.

(A) Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi innostuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.

(B) Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi huolestuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.

Aineiston keräämisen ajanjakso venyi suhteellisen pitkäksi osittain opetushenkilöstön lomien ja Tampere3-prosessin hetkellisen pysähdyksen vuoksi, mutta ennen kaikkea sähköisen aineiston keräämisen osoittauduttua haasteelliseksi. Aineistoa kerättiin lopulta pelkästään sähköisesti sekä koulutustilaisuuksien yhteydessä kasvokkain ja sähköisesti. Taustatietoina tiedusteltiin vastaajan ikää, työkokemuksen pituutta sekä sitä, missä korkeakoulussa hän opettaa.

Aineiston keräämistä pohjustettiin joko lyhyellä sähköpostiviestillä tai kasvokkain asiasta lyhyesti kertoen. Pohjustuksessa kerrottiin vain käytössä olevasta eläytymismenetelmästä, ja että tutkimuksessa Tampere3-prosessia tarkastellaan opettajien näkökulmasta. Sekä sähköisesti että kasvokkain aineistoa kerätessä korostettiin sitä, että eläytymismenetelmässä skenaarion näkökulman ei tarvitse olla kirjoittajan oma. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä. Tarinoiden sijaan vastaajia houkuteltiin kirjoittamaan kuviteltua tulevaisuusskenaarioita. Tämän ajateltiin helpottavan vastaamista, koska tarina-sanaan uskottiin mahdollisesti liittyvän vastaamishalukkuuteen vaikuttavia mielikuvia. Aikaa aineiston keräämiseen kasvokkain käytettiin noin 15 minuuttia. Ensimmäisessä koulutustilaisuudessa vastaajat saivat itse valita sen, kirjoittavatko skenaarionsa sähköiselle lomakkeelle vai perinteisesti paperille. He eivät kuitenkaan saaneet valita kehyskertomusta, jonka pohjalta kirjoittivat. Sähköisellä lomakkeella vastaajia ohjattiin valitsemaan kehyskertomuksensa sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan. Kehyskertomuksen A pohjalta kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–L, ja vastaavasti kehyskertomuksen B pohjalta skenaarionsa kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla M–Ö. Toisessa koulutustilaisuudessa tutkija kävi kertomassa tutkimuksestaan tilaisuuden päätteeksi, mutta yhtä vastaajaa lukuun ottamatta osallistujat kirjoittivat skenaarionsa myöhemmin sähköisesti.

Aineistossa oli molempien kehyskertomusten mukaisia skenaarioita 31 kappaletta (ks. taulukko 1). Suurin vastaajaryhmä oli Tampereen yliopiston opettajat (n=33), joista kaikki vastanneet olivat alle 50-vuotiaita ja suurella osalla (n=28) työkokemusta oli alle 10 vuotta. (Ks. taulukko 2.) Tutkimuksessa mukana olleilla Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun opettajilla oli keskimäärin enemmän työkokemusta (yli 10 v, n=15) ja mukana oli myös yli 50-vuotiaita vastaajia (n=8).

Taulukko 1. Vastaajamäärät eriteltynä kehyskertomuksittain, korkeakouluittain ja vastaamisen tavan mukaan

		A	e-lomake	paperi	B	e-lomake	paperi
TAMK	11	5	5		6	6	
TTY	15	8	7	1	7	7	
TaY	33	15	1	14	18	2	16
Opettaa useammassa	3	3	1	2	-		
Yht.	62	31	14	17	31	15	16

Taulukko 2. Vastaajien jakautuminen ikäryhmittäin ja työkokemuksen perusteella

Ikäryhmä	TaY	TTY	TAMK	Opettaa useammassa
< 30-v	5			
30–39-v	19	8	4	2
40–49-v	9	3	3	1
50–55-v		3	2	
56-v >		1	2	
Työkokemus				
< 5 v	22		1	
5–10 v	3	7	3	2
11–15 v	3	2	2	1
15 v >	2	6	5	

Aineiston analyysi toteutettiin kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti kvantifioimalla aineistosta nousevia

teemoja taulukkomuotoon. Kvantifioinnin perusteena käytettiin skenaarioiden kokonaisvaltaista tulkintaa, se ei siis perustunut sanojen tai ilmaisujen määrien laskemiseen. Skenaarioissa esiintyi toistuvasti teemoja, joista osa voitiin nähdä jännitteisinä teemapareina. Toisessa vaiheessa palattiin alkupe räisiin teksteihin ja analysoitiin löydettyjä jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) rinnakkain. Siten hahmottuivat kehyskertomuksen varioinnin vaikutuksen suunnat. Tämän jälkeen aineiston analyysia syvennettiin hyödyntäen Biestan (2015) opetuksen tarkoitusta kuvaavaa kolmijakoa (kuvio 1). Biestan kolmijako valikoitui tutkimukseen syventämään aineistolähtöisen analyysin tuloksia, koska sen avulla pyrittiin hahmottamaan opettajan ammatilliseen toimijuuteen liittyvää problematiikkaa. Myös taustatekijöiden (korkeakoulu, ikä, työkokemus) merkityksestä etsittiin viitteitä aineistossa esiintyneiden teemojen taulukkomuotoisen jaottelun pohjalta.

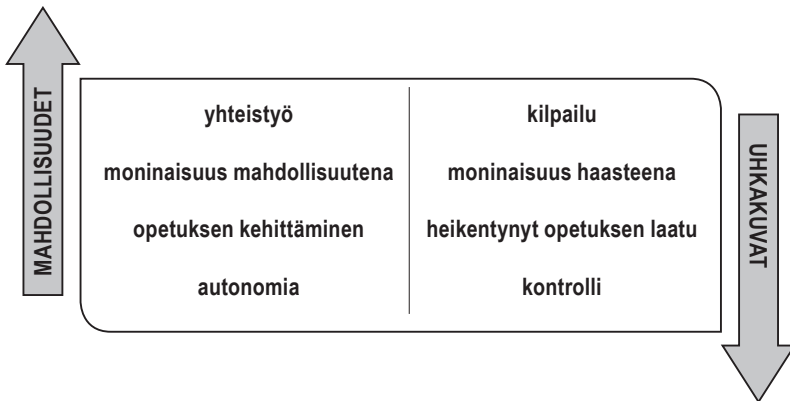
Tulokset

Opettajat kirjoittivat tulevaisuusskenaarioissaan opetustyöstä, sen käytännöstä ja reunaehdoista uudessa yliopistossa, opetussuunnitelmatyöstä, opettajan suhteesta opiskelijoihin, kollegoihin ja yliopistoyhteisöön sekä laajempiin verkostoihin tai elinkeinoelämään. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaisten toimintakulttuurien ja opetuskulttuurien merkitystä sekä käytännön ja teorian suhdetta opetuksessa pohdittiin. Tutkija-opettajat luonnollisesti kuvailivat myös opetuksen ja tutkimuksen välistä suhdetta työssään.

Kehyskertomuksen variointi onnistui tässä tutkimuksessa toivotunlaisesti, eli innostuneen opettajan skenaariossa kirjoitettiin pääsääntöisesti mahdollisuuksista, joita Tampere3-prosessi opetustyölle avaa, ja vastaavasti huolestuneen opettajan skenaariot kertoivat pääsääntöisesti opettajan työn heikentyneistä reunaehdoista. Skenaarioissa siis tuotettiin eläytymismenetelmälle tyypillisiä stereotyyppisiä kuvauksia (Eskola & Wallin 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), tässä tapauksessa liittyen sosiaalisesti jaettuihin käsityksiin yhdistymisprosessin opetustyölle avaamista mahdollisuuksista ja uhkakuvista (kuvio 2).

Vaikka vastaajilta tiedusteltiin heidän ikäänsä ja työkokemuksensa pituutta (taulukko 2), mitään merkittävää vaikutusta tai eroja ei näillä tekijöillä nähty olevan. Heiltä tiedusteltiin myös sitä, missä korkeakoulussa he opettavat. Vastaajat jakautuivat tässä suhteessa epätasaisesti (taulukko 1), eikä Tampereen teknilliseltä yliopistolta ja Tampereen ammattikorkeakoulusta saatu riittävästi vastauksia korkeakoulujen välisten vertailevien johtopäätösten tueksi.

Seuraavassa avataan aineiston teemoittelun pohjalta hahmottuneita jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) aineistolähtöisesti kuvaillen ja aiempiin tutkimuksiin reflektoiden. Sitaattien tunnistetiedoista ilmenee kehyskertomustyyppi (A tai B), skenaarion järjestysnumero (esim. A16) sekä vastaajan korkeakoulun tunnus (TTY, TAY tai TAMK). Useammassa korkeakoulussa opettavien opettajien sitaatteja ei tässä artikkelissa esiinny lainkaan.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen analyysin pohjalta muodostuneet jännitteiset teemaparit ja kehyskertomuksen varioinnin vaikutuksen suunnat

Yhteistyötä ja kilpailua

Innostuneen opettajan skenaariot (n=31) olivat pääsääntöisesti mahdollisuuksien tarinoita yhteisöstä, jossa kehitetään uutta ja voidaan hyvin. Hyvinvointia edistää muun muassa opettajien välinen yhteistyö (n=18/31). Opettajien välisestä yhteistyöstä ja opetuksen kehittämisestä kirjoitettiin usein myös samoissa tarinoissa (n=15/31), kuten seuraava kuvaus ilmentää:

Opetussuunnitelmatyö on nykyään aidosti yhdessä tehtävää suunnittelua, ja omat opetettavat moduulit on suunniteltu niin, että ne nivoutuvat osaksi eri opintokokonaisuuksia. Oman alueeni opinnoista on muodostettu vähintään 10 opintopisteen ”kurseja” jotka toteutetaan moduuliopetuksena aina vähintään 3 opettajan kesken. Vaikka sama joukko opiskelijoita ei teekään kaikkia moduuleita, yhteinen suunnittelu ja välillä myös yhteiset opetustilanteet motivoivat meitä opettajia etsimään luovia ja toimivia ratkaisuja. (A6 TTY)

Yhteistyön tavoitteena ja joissain skenaarioissa edellytyksenäkin koettiin tarvetta ymmärtää muita ja puhua ’yhteistä kieltä’. Tirrosen, Aulan ja Aarveaaran (2016) mukaan yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Muutamissa tarinoissa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tai työelämää simuloivien työskentelymuotojen käytön opetuksessa nähtiin edesauttavan yhteisen kielen muotoutumista. Aiemmin on kuitenkin havaittu variaatiota ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien välillä muun muassa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnoissa (Mäkinen & Annala 2012). Tämäkin yhteiseksi oletettu kieli siis vaatii neuvotteluja ainakin oman opettajayhteisön kesken. Myös Holleyn (2009) tutkimustulokset osoittivat, että koulutusorganisaatioiden kulttuurinen muutos käynnistyy vasta, kun henkilöstö on sitoutunut työskentelemään monitieteisissä tiimeissä. Samaan tapaan tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat yhteistyön ja lisääntyneen vuorovaikutuksen luovan uutta, koska asioita tarkastellaan eri perspektiiveistä. Tällainen oletus istuu hyvin uuden yliopiston tavoitteisiin ja mainospuheisiin, joissa kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun voimien yhdistämisen tuloksena nähdään miltei automaattisesti syntyvän jotain, joka on enemmän kuin osiensa summa (esim. OKM 2017).

Huolestuneen opettajan skenaarioissa (n=31) kuvattiin samaa asiaa useimmiten erillisyyden näkökulmasta. Yhteisen toimintakulttuurin muodostaminen nähtiin suurena haasteena, ja puhuttiin pikemminkin pakkoyhdistämisestä. Huolta aiheutti erityisesti eri tieteenalojen opetus- ja arviointikäytäntöjen yhtenäistäminen. Huolestuneen opettajan skenaarioissa resursseista kilpailaan sekä eri alojen välillä että entisten korkeakoulujen ja kollegoiden kesken. Kilpailun nähdään heijastuvan myös opiskelijoihin. Joissakin huolestuneen opettajan skenaarioissa alojen välisen kilpailun yhteydessä kirjoitetaan myös

arvostuksen puutteen kokemuksista. Jauhiainen, Laiho ja Lehto (2012) kirjoittavat samasta teemasta tarkastellessaan akateemisten identiteetin rakentumisesta merkityksellisyuden kokemusten myötä. Merkityksellisyuden kokemisen nähtiin häiriintyvän erityisesti resurssien ja ajan puutteen, toisarvoiseksi koettujen työtehtävien, arvostuksen puutteen ja huonojen työolosuhteiden vuoksi.

Toisaalta puhuttiin myös huippuosaamisesta. Innostuneen opettajan skenaarioissa siitä puhuttiin positiiviseen sävyyn ikään kuin hyvän opetuksen sivutuotteena, toisinaan tavoitteenakin. Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan pikemminkin menestymisen paineesta. Edellytyksenä pärjäämiseen kansainvälisessä kilpailussa nähdäänkin yhdistymisprosessien asiakirjoissa muuan muassa juuri huippuosaamiseen satsaaminen. Kansainväliseen liigaan uskotaan päästävän mukaan erikoistumalla, kirkkastamalla yliopistojen profiilia ja luomalla osaamiskeskittymiä. (OKM 2017; OPM 2008; Välimaa ym. 2014.)

Moninaisuus mahdollisuutena ja haasteena

Monissa innostuneen opettajan skenaarioissa heterogeeninen opiskelijajoukko nähtiin tai pyrittiin näkemään rikkautena ($n=17/31$). Erilaisten näkökulmien nähtiin paitsi mahdollistavan antoisia oppimiskeskusteluja myös haastavan opetuksen kehittämiseen ja uudistumiseen sekä käynnistävän monitieteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Opetuksen uudistamisesta tai kehittämisestä ja heterogeenisistä opetusryhmistä rikkautena kirjoitettiin usein samoissa innostuneen opettajan skenaarioissa ($n=15/31$):

Oman opetussuunnan ikivanhat käytännöt ja normit on saatu rikottua, kun luokkahuone on avattu uudelle monipuolisemmalle opiskelijajoukolle. Keskustelun aikaansaaminen on helpompaa, koska opiskelijoilla on erilaisia näkemyksiä ja taustatietoja. Kurssin ilmiöitä voi tarkastella eri näkökulmista. Opiskelijat ja opettaja ovat innostuneempia kuin koskaan, koska ikinä ei tiedä mihin keskustelu johtaa. (A13 TaY)

Eittämättä moninaisuus haastaa uudistamaan opetusta ja toimintakulttuuria Tampereen uudessa yliopistossa. Joillain aloilla, kuten esimerkiksi lääketieteessä ja tekniikassa toimintakulttuuri voi jo olla moninaisuutta hyödyntävää, ikään kuin työelämää simuloivaa käytäntöyhteisössä (vrt. Wenger 1998) toimimista. Huolestuneen opettajan skenaarioissa heterogeenisten opiskelijaryh-

mien opettaminen koettiin usein haastavaksi (n=16/31). Opetuksen laadun heikkenemisestä ja heterogeenisista opetusryhmistä kirjoitettiin usein myös samoissa tarinoissa (n=15/31).

Kursseille ilmestyy oppilaita sekalaisilla taustatiedoilla. En epäile hetkeäkään että normijärjellä varustettu oppilas ei selviäisi kurssistani. Ikävää että heterogeeninen opiskelijajoukko pakottaa suunnittelemaan kurssin rakenteen sellaiseksi että se palvelee ehkä parhaiten keskitiellä tai substanssin alkuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Teen parhaani, joskus tuntuu että kukaan ei ole tyytyväinen. (B59 TAMK)

Monissa huolestuneen opettajan skenaarioissa pelättiin yhdistymisestä seuraavan opetuksen painottumisen suurryhmien opetukseen, ja opiskelijoiden näin olevan opettajan näkökulmasta kasvotonta massaa. Myös Välimaan ym. (2014) Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja tarkastelleessa tutkimuksessa yhdistymisen pelättiin erityisesti heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin.

Opetuksen kehittäminen vs. heikentynyt opetuksen laatu

Monessa innostuneen opettajan skenaariossa yhdistymisprosessin nähtiin mahdollistavan opetuksen kehittämisen (n=25/31) ja toimintakulttuurin uudistamisen (n=27/31). Uudistuminen ja opetuksen kehittäminen kulkivat monissa tarinoissa käsi kädessä (n=25/31):

Välillä tuntuu, että opettajat ovat kyllästyneitä opetustyöhönsä, mutta tämä johtuu varmasti paljolti siitä, että he eivät aktiivisesti kehitä kurssejaan ja ”luo nahkaansa”, kun tähän ei ole varsinaista paikkaa. Nähdäkseni moni opettaja on joutunut luomaan nahkansa nyt uusien kurssien ja opetettavan aineksen myötä, mikä todennäköisesti lisää intoa, virtaa ja motivaatiota heidänkin tekemiseensä. Näin ainakin minulle on käynyt! (A10 TAY)

Kuten jo aiempia teemapareja avatessa on tullut esiin, erityisesti yhteistyön ja monimuotoisuuden teeman nähtiin kulkevan käsi kädessä uudistamisen ja kehittämisen kanssa (ks. Holley 2009), ikään kuin tuovan lisää resurssia kehittämiseen. Lähes kaikissa huolestuneen opettajan skenaarioissa (n=26/31) opetuksen laadun kuvailtiin heikentyneen. Suurimpina syinä opetuksen laadun

heikkenemiseen vastaajat näkivät massamuotoiseen opetukseen siirtymisen (esim. Välimaa ym. 2014) ja heterogeeniset opetusryhmät.

Ursin, Aittola, Henderson ja Välimaa (2010, 327–328) toteavat tarkasteltuaan neljän suomalaisen yliopiston yhdistymisprosessin asiakirjoja, että opetukseen liittyvien ja koulutuksen kannalta merkityksellisten asioiden käsittely jäi niissä hyvin pintapuoliseksi ja vähäiseksi. Tämä on hämmästyttävä huomio, koska opetus on yksi yliopistojen keskeisistä tehtävistä, ja koulutuksen laadun parantaminen on varmasti kaikkien yhdistymisprosessien kirjattu tavoite. Ursin ym. (2010) esittävätkin kysymyksen opetuksen 'katoamisesta' yliopistojen sulautumisprosessien yhteydessä. Nähtäväksi jää, ollaanko Tampere3-prosessissa oltu viisaampia tässä suhteessa.

Autonomia vs. kontrolli

Monissa innostuneen opettajan skenaarioissa käytettiin ilmaisuja *pystyn, voin, meillä on* tai *minulla jää aikaa*. Näiden ilmaisujen voisi tulkita kertovan siitä, että opettajalla on ainakin resursseja tehdä työtään, ja mahdollisesti tehdä myös sitä koskevia ratkaisuja, ja siten hänellä voisi nähdä olevan autonomiaa ja tilaa ammatillisen toimijuutensa toteuttamiseen. Monissa huolestuneen opettajan skenaarioissa sen sijaan koettiin työn ulkoisen kontrollin ja työn tehokkuuden mittaamisen tai muun byrokratian lisääntyneen. Opettajan työtä kuvataan ikäänkuin selviytymiskamppailuna:

Tampere3 meni juuri niin kuin pelättiin: managerialistinen ote otti vallan yliopiston hallinnossa. Kaikkien asioihin tuotiin yksilökohtaiset tavoitteet, mittaaminen, arviointi ja kontrolli. Ihmiseen ei enää luoteta, ei opettajiin, eikä opiskelijoihin. Opetustyöstä on tullut sietämätöntä selviytymiskamppailua; muistinko kaikki laatujärjestelmän vaatimukset etukäteisarvioinnista, jatkuvasta arvioinnista ja jälkikäteisarvioinnista? Puukottaako opettajakollega selkään, kun kaikkien opettajien välille on luotu keskinäinen kilpailuasetelma? Ilmapää on heikentynyt kautta linjan. Työstä on kadonnut ilo. (B51 TaY)

Joissain huolestuneen opettajan skenaarioissa opettajat kokivat omaa työtä koskevien päätösten ja ohjeiden lähinnä häiritsevän opetustyötä. Myös Jauhiainen ym. (2012) listasivat toisarvoiseksi koetut työtehtävät yhdeksi merki-

tyksellisyyden kokemista vähentäväksi, ja samalla identiteetin rakentumista häiritseväksi tekijäksi.

Opettajan ammatillisen toimijuuden tarkastelua Biestan viitekehyksessä

Duaalimalli ja tutkinnot säilynevät Tampere3-prosessin myötä rakentuvassa uudessa yliopistossa ennallaan, mutta aineiston pohjalta herää kysymys, onko opettajalle aina selvää, mitä opetuksella tavoitellaan, mitä ja miten pitäisi opettaa, kun opiskelijat enenevässä määrin liikkuvat eri heimojen (ks. Yljioki 1998) ja toimintakulttuurien välillä. Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan hämmennyksestä, ja siitä etteivät opettajat edes itse ymmärrä mihin pitäisi olla menossa, mitä opiskelijasta pitäisi tulla. Oppimisen päämääriä ja vastuun paikkaa ei näissä skenaarioissa hahmoteta.

Opetuksen tarkoituksen tai päämäärien hahmottamisesta *kvalifikaation* näkökulmasta on jo yleiselläkin tasolla tiedon arvotuksesta puhuttaessa tullut hankalaa, koska korkeakoulun asema yhteiskunnassa on muuttunut. Jos aiemmin korkeakoulut olivat ensisijaisia tiedon tuottajia ja jakajia, tänä päivänä niiden arvoa on enenevässä määrin alettu määrittää niiden yhteiskunnallisen merkityksen perusteella. (Clegg 2008; Mäkinen & Annala 2012.) Tämä ilmenee muun muassa korkeakoulun opetussuunnitelmien osaamisperustaisina ja työelämälähtöisinä painoituksina. Jo aiemmin mainitut ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintaerot juontuvat muuan muassa opetuksen tavoitteita määrittelevästä lainsäädännöstä, joka on hyvin erilainen ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa.

Elämme parhaillaan aikaa, jolloin pohjustetaan uuden yliopiston opetuksen tarkoitusta *sosialisointin* näkökulmasta hahmoteltaessa sitä, mihin uudessa yliopistossa jatkossa soiaalvistutaan tai pyritään soiaalvistamaan. Tartutaanko uudessa yliopistossa monimuotoisuuden mahdollisuuteen ja rakentuuko uuden yliopiston yhteinen kieli lisääntyneen vuorovaikutuksen tuloksena? Miten tätä edistetään? Mikä ylipäätään on tahtotila? Tirronen ym. (2016, 190–191) korostavat että yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Missä määrin tällaisten erilaisten perspektiivien luovan törmäyttämisen ja sitä kautta

syntyvän yhteisen kielen muotoutuminen on mahdollista yliopistossa, jossa yhdistyvät ammattikorkeakoulu ja yliopisto, joissa jo opetuksen kvalifikaatiota kuvaavat päämäärät poikkeavat toisistaan? Myös alakohtaiset erot ovat ja tulevat olemaan suuria.

Oma lukunsa on myös kysymys tieteen autonomiasta, sekä opetuksen ja tutkimuksen välisestä suhteesta tutkija-opettajan työssä. Koska suuri osa vastaajista toimii tutkija-opettajana, pohdittiin skenaarioissa myös opetuksen ja tutkimuksen suhdetta omassa työssä. Huolestuneen opettajan skenaarioissa työn osa-alueiden välisen tasapainon ylläpitäminen oli vaikeaa, koska työ määrän koettiin lisääntyneen massamuotoiseen opetukseen siirtymisen, heterogeenisten opetusryhmien ja tiukenneen kontrollin myötä. Opetuksen ja tutkimuksen välinen suhde ei ollut tasapainossa tai nämä työn osa-alueet eivät kytkeytyneet toisiinsa mielekkäällä tavalla. Innostuneen opettajan skenaarioissa tutkimuksen ja opetuksen yhteen nivominen näyttäytyi luonnikkaalta niissä tarinoissa, joissa tutkimuksesta ylipäätään kirjoitettiin (n=6/31). Tutkimukselle ja opetuksen kehittämiseen koettiin näissä skenaarioissa yleisesti tulleen enemmän resurssia uudessa yliopistossa toteutuneen toimintakulttuurin muutoksen myötä.

Pystyn yhdistämään opetuksen ja tutkimuksen työssäni mielekkäällä tavalla. Kalenteriin etukäteen sidottuja opintojaksoja ei ole, vaan teemme opiskelijoiden kanssa kaikkia innostavia tutkimus- ja kehittämisprojekteja. Opetustyöni saattaa sisältää luentoja ja seminaareja, mutta niiden osuus on pienentynyt suhteessa tutkimus- ja kehittämisprojektien yhteydessä tapahtuvaan tiimien ja yksilöiden jatkuvaan valmennukseen. (A24 TAMK)

Subjektifikaatiota opetuksen tarkoituksena tai päämääränä ei nykyisessä opiskelijälähtöisyyttä korostavassa ilmapiirissä juurikaan kyseenalaisteta. Myös Tampere3:n asiakirjoissa korostetaan opiskelijan subjektiutta, opiskelijaa tai useammin mainittuna oppimista keskiössä. Miten subjektifikaatiota sitten uudessa yliopistossa tuetaan? Opetus- ja kulttuuriministeriön ja korkeakoulujen sopimuksissa puhutaan opiskelijoiden ohjauksen monipuolistamisesta. Puhutaan myös pyrkimyksestä yksinkertaistaa korkeakoulun opiskelijavalintaprosesseja luopumalla valmistautumista vaativista pääsykokeista ja siirtymällä toisen asteen opintomenestykseen perustuvaan opiskelijavalintaan. Mainitaan

aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, ura- ja rekrytointipalvelut, valtakunnallinen uraseuranta, ja nopean valmistumisen ja työllistymisen tavoitteet. (OKM 2016a; OKM 2016b; OKM 2016c.) Sille miten subjektifikaatiota tullaan konkreettisesti uudessa yliopistossa tukemaan luodaan varmaankin parhaillaan perustaa. Millainen rooli opettajalla on opiskelijan subjektifikaation tukemisessa ja tuen tarpeen määrittelyssä uudessa yliopistossa?

Huolestuneen opettajan skenaarioissa opiskelijan subjektiuden pelättiin heikkenevän, kun hän hukkuu kasvottomaan massaan. Huolestuneen opettajan skenaarioissa kirjoitettiin halusta olla tiiviimmässä kontaktissa opiskelijoihin, jotta heitä voisi tukea opinnoissaan. Näissä skenaarioissa opetuksen koettiin pirstaloituneen ja opiskelijan koulutuspolusta tulleen rikkonainen. Niin opettajien kuin opiskelijoidenkin koettiin olevan turhautuneita huonoon opetukseen, ja opiskelijat olivat hämillään valinnanvapaudestaan. Opiskelijan valinnanvapautta korostavan opetussuunnitelman pelättiin tekevän opetustyöstä asiakaspalvelutyötä, ja tämän koettiin mutkistavan opettajan ja opiskelijan välisiä suhteita:

Opetustyö on silppuuntunut helposti myytäviksi suupaloiksi eri aiheista ja niiden suunnittelu tehdään pitkälti omalla ajalla. Opiskelijat vaativat opettajalta asiakaspalveluhenkeä (ja parempia arvosanoja), mutta eivät ole valmiita itse tekemään töitä oppimisen eteen. Odotetaan valmiiksi pureksellun tiedon jakamista ilman omaa panosta tiedon luomiseen... ...Tutkimustyölle ei saa rauhaa opettajan asiakaspalveluvastuulta, eikä opetus palvele tutkimusta mitenkään, koska henkilöstöllä ja opiskelijoilla on täysin eri tavoitteet.
(B58 TAMK)

Ursin ym. (2010) tarkastelivat tutkimuksessaan Suomessa aiemmin toteutuneiden tai suunnitteilla olevien yliopistojen yhdistymisprosessien suunniteluasiakirjoja. He toteavat laajan kurssi- ja opetusohjelmavalikoiman miltei ainoaksi asiakirjoissa esiintyväksi kuvaukseksi yhdistymisprosessin konkreettisista koulutuksellisista vaikutuksista tai tavoitteista. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on tullut esiin sama ilmiö. (Ursin ym. 2010, 338.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa yhdistymisprosessin uhat ja mahdollisuudet näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina kuin Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa, joka käsittelee aiemmin Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja. Vuonna 2009 kerätyn aineiston mukaan akateemiset pelkäsivät yhdistymisen toteuttamisen vievän aikaa omasta tutkimuksesta ja opetuksesta. Jotkut pelkäsivät myös oman akateemisen identiteettinsä menettämistä. Erityisesti pelättiin yhdistymisen heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin. Tampere3-prosessin uhkakuvat näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina, mutta huolestuneen opettajan skenaarioissa korostui myös kilpailu resursseista kollegojen kesken ja alojen välillä, myös ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Biestan (2015) kolmijaon kaikilla opetuksen tarkoitusta kuvaavilla osa-alueilla koettiin huolestuneen opettajan skenaarioissa hämmennystä. Jos Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa korostuivatkin haasteet, tässä tutkimuksessa saatiin tasapuolisesti tietoa sekä haasteista että mahdollisuuksista, koska opettajat eivät voineet valita näkökulmaansa.

Yliopistossa työskentelevien opettajien työtä on aiemmin kuvannut autonomia, itsesääntely ja akateeminen vapaus, ja toimijuus on perinteisesti ollut vahvaa. Managerialistisen toimintakulttuurin ujuttauduttua hiljalleen yliopistoihin, myös akateemista työtä kontrolloidaan ja arvioidaan enemmän. (Mm. Ylijoki & Ursin 2013.) Uhkakuissa Tampere3-prosessi näyttäytyy jälleen yhtenä managerialistisen, tehokkuutta korostavan toimintakulttuurin ilmentymänä ja kiihtyvänä tapahtuvien muutosten toteuttamisen jatkumona. Vaikka managerialistiselle toimintakulttuurille tyypillinen organisaation tiukkakäytäntö voidaan nähdä toimijuuden tuntoa rajoittavana tekijänä, Hökkä ym. (2010, 145–155) kuvaavat sen myös edesauttavan muutosta. Opettajat ovat sitoutuneempia työhönsä väljäkäytteisessä organisaatiossa, jossa toimintaympäristö on suhteellisen vapaa, ja opettajilla on enemmän autonomiaa ja mahdollisuuksia ammatillisen toimijuuden harjoittamiseen. Organisaation ja koulutuksen muutos on kuitenkin väljäkäytteisessä organisaatiossa rajoitunutta ja hidasta. Toisaalta tiukkakäytäntöinen organisaatio aiheuttaa uhkia opettajien sitoutumiselle ja hyvinvoinnille. (Hökkä ym. 2010, 155.)

Tarkasteltaessa opettajan ammatillista toimijuutta uudessa yliopistossa, tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan muun muassa opettajan työn autonomian ja managerialistiselle toimintakulttuurille tyypillisen lisääntyneen kontrollin välistä jännitettä. Jo jonkin aikaa jatkunut keskustelu akateemisesta riippumattomuudesta ja muuttuvasta akateemisesta työstä on saanut jälleen Tampere3-proessin myötä tulta alleen. Akateemisen identiteetin uudelleenneuvottelu on muutoksen yhteydessä jokaisen opettajan ja opettajayhteisön keino vahvistaa omaa ammatillista toimijuuttaan. Kyse on samalla sitoutumisesta ja kiinnittymisestä uuteen yliopistoon. Tässä merkitysneuvottelussa määritellään myös suhdetta traditioon, siihen mistä yliopisto-opetuksessa on ja on ollut kyse. Vaikka tässä tutkimuksessa painottuu yliopisto-opettajan näkökulma, sama pätee muutoksen kohtaamiseen ammattikorkeakoulun opettajien ja opettajayhteisöjen näkökulmasta, toki eri traditioon peilaten. Merkitysneuvotteluja käyvät opettajat yksilöinä ja yhteisöinä, ja yksilön identiteetti muovautuu dynaamisessa suhteessa yhteisön identiteetin kanssa (ks. Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Minkä tradition pariin opiskelijaa uudessa yliopistossa ohjataan ja sosiaalistutaan? Mistä aiotaan pitää kiinni ja aiotaanko jostain luopua vai onko jo luovuttu? Toisaalta neuvottelua käydään autonomian merkityksestä erityisesti akateemiselle työlle, toisaalta riittävästi autonomiaa, aikaa ja tilaa tarvitaan monenlaisten ja monentasoisten merkitysneuvottelujen käymiseksi. Aiempien tutkimusten valossa uudistuksen toteuttajat aliarvioivat yhdistymisprosesseihin, etenkin uuden toimintakulttuurin rakentamiseen tarvittavaa aikaa. (Välimaa ym. 2014, 44; Tirronen ym. 2016, 190–191.)

Kuten riittävän autonomian, myös yhteistyön ja moninaisuuden voi tämän tutkimuksen valossa nähdä opettajan ammatillisen toimijuuden 'polttoaineena'. Välimaan ym. (2014, 48) mukaan yhdistymisen mahdollisuuksina nähtiin lisääntynyt rajojen ylittäminen ja monitieteinen keskustelu. Myös tässä tutkimuksissa nämä teemat korostuivat mahdollisuuksina. Moninaisessa uudessa yliopistossa tarvitaan uudenlaisia tapoja tutkia, opettaa ja tehdä yhteistyötä. Koska valmiita malleja ei uudessa tilanteessa ehkä ole, voidaanko niitä rakentaa yhdessä neuvotellen? (Aittola 2011.) Unifi ry:n yliopistojen yhteisessä visiossa *Yliopisto 2025* Suomen yliopistot ilmaisevat halunsa rakentaa avoimia tietoyhteisöjä muun muassa ammattikorkeakoulujen kanssa. Tämän vision

mukaan toimintaympäristöjä jaetaan eri toimijoiden kesken, vaikka toimijoiden roolit ovat toisistaan erilliset ja toisiaan täydentävät. (UNIFI ry 2016.) Uuden yliopiston kulttuurista identiteettiä luodaankin varmasti yhteistyön ja toisaalta myös erillisyyden puitteissa. Kulttuuriset erot ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä, toisaalta myös alakohtaiset kulttuuriset erot ovat suuria, mutta johonkin yhteiseenkin uudessa yliopistossa kiinnitytään.

Lindén ja Annala (2016) ehdottavat pohtiessaan yhteisöllisyyden vähyyttä korkeakoulutuksessa, että opetuksen kehittämisessä voisi katseen suunnata tutkija-opettajien yhteisöihin muuttamalla opettajien työn painopistettä ”jäykistä kurssirajoista ja kontaktituntiperusteisesta opetusajattelusta kohti laajempia ja yhteisöllisiä vastuita opetuksessa ja tutkimuksessa.” Myös Ashwin (2012, 43) pohtii, olisiko mahdollista nähdä opiskelijat ja opettajat saman yhteisön jäseninä (*disciplinary knowledge practices from a communities of practice perspective*). Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjä koskeva teoria korostaa yksilöiden identiteettien rakentumista suhteessa yhteisöön. Se korostaa yksilöiden päteviksi yhteisön toimijoiksi oppimisen merkitystä. Identiteettityötä edistää sitoutuminen ja vuorovaikutus. Uudessa yliopistossa sosialisointi ulottuu vuotta määritellen osittain uusiksi, ja näin voidaan luoda uutta unohtamatta traditiota ja korkeakoulujen perustehtävää. Mihin traditioon opiskelija osallistuu uudessa yliopistossa? Entä mihin opettaja itse kiinnittyy? Mitä kvaalifikaatioita uusi yliopisto tuottaa, mitä kohden opiskelija matkaa? Mitä siis opetetaan? Voiko tähän vaikuttaa myös se, miten opetetaan? Millä tavoin opiskelijan subjektiksi tuleminen uudessa yliopistossa tuetaan? Ettei opiskelijaa vain istutettaisi uuden yliopiston buffet-pöytään (ks. Lindén & Annala 2016), vaan häntä odottaisi yhteisö, johon hän voisi kiinnittyä? Halutaanko uudessa yliopistossa rakentaa kollegiaalista kulttuuria, jossa opitaan yhteisönä, jaetaan vastuu, luodaan tietoa yhdessä ja voidaan tehdä myös tilannesidonnaisia ja paikallisia ratkaisuja opetuksessa. Jos kaikki on kovin rajattua, standardoitua ja opetuksen resurssit ohjaavat opetusta perinteisempiin opetuksen muotoihin, ei tämä liene mahdollista. (Korhonen & Törmä 2011.)

Kilpailu on kuitenkin ajan henkeä. Sitä myös Tampere3:ssa on paljon, tarkastelee mitä asiakirjaa hyvänsä. Kilpailua käydään paitsi korkeakoulun sisällä, ennen kaikkea korkeakoulujen välillä, kansallisesti ja globaalistikin. Te-

hokas ja erinomainen opetus näyttäytyvät mainospuheissa. Kuitenkin viime kädessä opettajat voivat mahdollistaa sen että opetus on myös hyvää. Biestan (2015) jalanjäljissä tämä tutkimus peräänkuuluttaa opettajan professionaalisuuden oikeutusta. Autonomiata ja tilaa tehdä opettajan työtä ja siihen liittyviä päätöksiä tarvitaan, eikä tämän tarvitse olla ristiriidassa opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen muodostumisen ja opiskelijakeskeisen pedagogiikan kanssa, vaan tämän toteutumisen edellytyksenä.

Tampere3-prosessissa tutkittavaa riittää, koska prosessi tulee viemään aikaa. Yhdistymisprosessi on vuonna 2017 ottanut isoja askeleita kohti uutta, yhteistä yliopistoa. Varmaankin prosessin onnistumista ja toteutumista tullaan tutkimaan ja seuraamaan monista eri tulokulmista. Opetussuunnitelmatyö on yksi iso kokonaisuus, jossa nimenomaan opettajien osallistuminen mahdollistuu ja yhteistä toimintakulttuuria rakennetaan. Rinnalla varmasti kulkee keskustelu managerialistinen toimintakulttuurin ja akateemisen profession välisestä jännitteestä ja korkeakoulupolitiikan muutoksesta kilpailulisempaan suuntaan. Kiinnostavaa olisi tarkastella, miten ammattikorkeakoulun ja yliopiston toimintakulttuureja nivotaan yhteen, millainen yhteinen kieli muotoutuu, mikä säilyy ennallaan, ja mikä muuttuu. Akateemisten tai opettajien identiteettitutkimuksen näkökulmasta narratiivisella lähestymistavalla voisi olla myös uutta luova aspekti. Narratiivinen lähestymistapa voisi tarjota välineitä opettajien ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluun jatkuvan muutoksen keskellä. ”Ammatilliset minä-tarinat cheyttävät ammatillista identiteettiä, kun vaaditaan entisen minän uudelleenmäärittelyä. Ne voivat lisäksi palvella ryhmässä jaettuina oman ammatillisen kasvun peileinä ja edistää muutokseen ja uudelleenjäsentelyyn johtavaa ajattelua.” (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 42–43).

Lähteet

- Aittola, H. 2011. Yliopistofuusiot akateemisen työn ja identiteetin uudelleenmäärittelyihin? Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 94–135.
- Aittola, H. & Marttila, L. (toim.) 2010. Yliopiston rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen (2008–2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisusarja 2010:5. http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2010/RAKE_yhteishankkeen_loppuraportti.html. (Luettu 24.4.2017.)
- Ashwin, P. 2012. *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education. Accounting for Structure and Agency*. London: Continuum International Publishing Group.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. London: Society of Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G. 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), 75–87. DOI: 10.1111/ejed.12109.
- Clegg, S. 2008. Academic identities under threat? *British Education Research Journal* 34(3), 329–345. DOI: 10.1080/01411920701532269.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. *Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.001.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202–214.

- Fullan, M. 2007. *The NEW Meaning of Educational Change*. Neljäs painos. New York: Teachers College Press.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Heikkonen, A. 2017. Tampere 3 sai 22 miljoonaa neuvotteluissa – jos kokonaisuus ei etene, ministeriö vetää rahat pois. Tampereen ylioppilaslehti *Aviisi* 15.3.2017. <http://www.aviisi.fi/2017/03/tampere-3-sai-22-miljoonaa-neuvotteluissa-kokonaisuus-etene-ministerio-vetaa-rah-at-pois/>. (Luettu 16.4.2017.)
- Holley, K. 2009. Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 331–344. DOI: 10.1007/s10755-009-9121-4.
- Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. 2014. Agency-centred coupling – a better way to manage an educational organization? *International Journal of Leadership in Education* 17(2), 131–153. DOI: 10.1080/13603124.2013.783932.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Jauhiainen, A., Laiho, A & Lehto, R. 2012. Identiteetti ja työn merkityksellisyys. Teoksessa R. Rinne, A. Jauhiainen, H. Simola, R. Lehto, A. Jauhiainen & A. Laiho (toim.) *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa*. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 283–320.
- Keskinen, E. 2016. Tampere3 näyttää rakoilevan, mutta niin teki Aaltokin – Mihin poliittinen peli johtaa? Tampereen ylioppilaslehti *Aviisi* 13.10.2016. <http://www.aviisi.fi/2016/10/tampere-3-nayttaa-rakoilevan-teki-aaltokin-poliittinen-peli-johtaa/>. (Luettu 23.3.2017.)
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampereen yliopisto, 155–176.
- Lindén, J. & Annala, J. 2016. Yhteisöt korkeakoulutuksessa – hyödyntämätön voimavara. *Kasvatus* 47 (5), 403–405.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värri (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Opetusministeriö. 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak_kehitt._suuntaviivat_muistio.pdf. (Luettu 21.4.2017.)

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen teknillisen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020. <http://minedu.fi/documents/1410845/3992582/Tampereen+teknillinen+yliopisto+sopimus+2017-2020>. (Luettu 21.4.2017.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020. <http://minedu.fi/documents/1410845/3992578/Tampereen+yliopisto+sopimus+2017-2020>. (Luettu 21.4.2017.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016c. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen ammattikorkeakoulun välinen sopimus vuosille 2017–2020. <http://minedu.fi/documents/1410845/3992647/Tampereen+ammattikorkeakoulu+sopimus+2017-2020.pdf>. (Luettu 24.4.2017.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tampereen korkeakoulusäätiö perustettiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.4.2017. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tampereen-korkeakoulusaatio-perustettiin. (Luettu 21.4.2017.)
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15, 303–325.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 23.4.2017.)
- #tampere3 – Tampere3-hankkeen verkkosivut. <https://www.tampere3.fi/>. (Luettu 23.3.2017.)
- Tirronen, J., Aula, H.-M. & Aarvevaara, T. 2016. A Complex and Messy Merger: The Road to University of Eastern Finland. Teoksessa R. Pinheiro, L. Geschwind & T. DOI (toim.) *Mergers in Higher Education, Higher Education Dynamics* 46, 179–193. DOI: 10.1007/978-3-319-21918-9_11.
- UNIFI ry. 2016. Yliopistojen yhteinen visio julkistettu. Tiedote 7.12.2016 Suomen yliopistot UNIFI ry:n verkkosivuilla. <http://www.unifi.fi/tiedotteet/visio-julkistettu/>. (Luettu 27.4.2017.)
- Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C. & Välimaa, J. 2010. Is Education getting lost in University Mergers? *Tertiary Education and Management* 16 (4), 327–340. DOI: 10.1080/13583883.2010.533379.
- Välimaa, J., Aittola, H. & Ursin, J. 2014. University Mergers in Finland: Mediating Global Competition. *New Directions for Higher Education* 168, 41–53. DOI: 10.1002/he.20112.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ylijoki, O. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O. & 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.