

Korkeajännityksiä

TOIMITTANEET

Marita Mäkinen
Vesa Korhonen
Johanna Annala
Pekka Kalli
Päivi Svärd
Veli-Matti Värri

KORKEAJÄNNITYKSIÄ

Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta

Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen on Euroopan Sosiaalirahaston ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen osarahoittama projekti, joka kuuluu Manner-Suomen ESR-ohjelmassa opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnalliseen kehittämissohjelmaan Paremmat arjentaidot ja opintojen kautta töihin.

campus.conexus@uta.fi

www.campusconexus.fi



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013

Teoksen artikkelit ovat käyneet läpi ulkopuolisen tieteellisen vertaisarvioinnin.

Tampere University Press

Saatavana

Tiedekirjakauppa TAJU

Kalevantie 5

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin 040 190 9800

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

http://granum.uta.fi

Taitto Maaret Kihlakaski

Kansi Mikko Reinikka

Kannen kuva Juha Merta ja Jouko Pullinen

ISBN 978-951-44-8610-4 (print)

ISBN 978-951-44-8530-5 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2011

Sisällys

<i>Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Värri</i> Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta	7
 I SYRJÄYTYMISRISKEISTÄ KIINNITTYYMISEEN	17
<i>Jani Ursin, Juhani Rautopuro & Jussi Välimaa</i> Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa	19
<i>Juhani Rautopuro & Vesa Korhonen</i> Yliopisto-opintojen keskeyttämisen riski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat	36
<i>Marita Mäkinen & Johanna Annala</i> Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa	59
 II UUDISTUVAT TRADITIOT	81
<i>Harri Kukkonen</i> Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä	83
<i>Johanna Annala & Marita Mäkinen</i> Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena	104
<i>Vesa Korhonen, Anne Nevgi & Antero Stenlund</i> Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa	130

III HYVINVOINTIA KORKEAKOULUSSA?.....	153
<i>Vesa Korhonen & Sirpa Törmä</i> Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa.....	155
<i>Anna Raija Nummenmaa</i> Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena.....	177
<i>Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä</i> Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen ..	196
IV OSALLISUUTTA OPPIMISEEN.....	217
<i>Carita Kiili & Marita Mäkinen</i> Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa	219
<i>Kirsi Silius, Seppo Pohjolainen, Thumas Miilumäki, Jussi Kangas & Jorma Joutsenlahti</i> Korkeakoulumatematiikka teekkarin kompastuskivenä?	242
<i>Marjatta Myllylä, Hanna Teräs, Tuomas Kaihua, Riikka Mäkelä & Päivi Svärd</i> Opintoihin kiinnittyminen tietämysyhteiskunnassa – sosiaalinen media ja autenttinen oppiminen korkeakouluopiskelussa	266
English Abstracts.....	287

KORKEAJÄNNITYKSIÄ – KOHTI OSALLISUUTTA LUOVAA KORKEAKOULUTUSTA

Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala,
Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Värri

Johdanto

Tätä kirjoitettaessa on kansakunta saanut uuden hallituksen ja ministerit ovat vannoneet valansa. Aamun lehdessä (Aamulehti 7.7.2011) uusi opetusministeri lausuu visionsa korkeakoulutuksen kehittämisestä. Korkeakoulutus – kansakunnan sivistyksen ja arvon mitta – on tärkeä nostaa esille ensiksi. Ministeri vaatii opiskelijoita opiskelemaan aiempaa päätoimisemmin, valmistumaan entistä nopeammin ja siirtymään työuralle nykyistä varhemmin. Opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset ja uusi hallitusohjelma noudattelevat Euroopan Unionin pyrkimyksiä vahvistaa korkeakoulutuksen laatua, tehokkuutta, vaikuttavuutta ja kansainvälistymistä.

Ministeriössä kannetaan huolta siitä, että suomalaisten opiskelijoiden opiskeluaikat ovat verrattain pitkiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b). Opiskelijatutkimusten (mm. Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010) mukaan merkittävin syy opiskeluaikojen venymiseen on työsäkäynti. Siksi keppiä ja porkkanaa suunnitellaan tarjottavaksi kehittämällä opintojen edistymisen seuranta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a) ja uudistamalla opintolainajärjestelmää. Ministeriössä uskotaan,

että opiskelijat tarvitsevat entistä edullisempaa opintolainaa, jotta opintojen aikainen työnteko vähenisi. Haastatellut opiskelijat ovat toista mieltä. He vetoavat väärään porkkanaan, huonoon menettelytapaan, epätasa-arvoon ja koulutusalojen yhteismitattomuuteen.

Ministerin strategisesti sangen viisas avaus jää kliseeksi, jos monimutkaiseen korkeakoulutuksen problematiikkaan etsitään yksinkertaisia patenttiratkaisuja. Ideali tehokkuudesta ja nopeudesta muuttuu kuluneeksi hokemaksi, jos siltä puuttuu toteuttamisen mahdollisuudet. Opintojen pitkittyminen ei nimittäin aina ole huono asia opiskelijan kannalta. Opinnot saattavat venyä esimerkiksi siksi, että työmarkkinoilla edellytetään kilpailukykyistä kokemusta ja osaamista omalta opiskelualalta. Varmistaakseen paikkansa yhteiskunnassa opiskelijoiden on pyrittävä keräämään arvokasta työkokemusta jo opiskeluaikana. Vaikka pitkillä opiskeluajoilla näyttäisi korkeakoulun kannalta olevan kyse huonosta tuloksesta, yksilön kannalta tilanne voi merkitä uutta positiivista suuntaa elämässä ja uralla. Myös Krausen työryhmän (2005) tutkimushavaintojen mukaan iältään vanhemmat ja elämäkokemusta hankkineet australialaisopiskelijat pitävät opiskelua mielekkäämpänä, ovat tulevaisuuteen suuntautuneempia ja menestyvät opinnoissaan paremmin kuin suoraan lukiosta korkeakouluun siirtyvät nuoret.

Ministeriössä kaavailun opintolainamallin uskottavuutta koetelevat paitsi sen idealistiset toiveet myös opiskelijoiden varautunut vastaanotto ja kansakunnan talousvaje. Käsillä olevalla kirjalla on samojen kliseiden uhkat. Teos on artikkelikokoelma, jonka tarkoituksena on nostaa esille erilaisia näkökulmia ja tarkastella korkeakoulutuksen perinteistä kumpuavia intentioita, sen nykytilaa sekä koulutuksen uudistamiseen liittyviä jännitteitä – *korkeajännityksiä*. Idea kirjasta on peräisin *Campus Conexus – korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen* -projektista, joka on käynnistynyt syksyllä 2009. Projektilla on kahtalainen tehtävä: se tutkii opiskelun keskeyttämisriskejä ja syrjäytymisen ilmiötä korkeakoulussa sekä pyrkii kehittämään opintoihin kiinnittymistä edistäviä ja osallisuutta luovia korkeakoulutuksen yhteisöjä, opetussuunnitelmia ja toimintakulttuureita.

Juuri kehittämisen idealismiin tiivistyy ensimmäisen kliseen riski: kehittämisen ihanteet saattavat lipua käsistä sunnuntaijargoniksi. Olemme toistuvasti kysyneet: Miten tehdä näkyväksi korkeakoulutuksen hierarkkisia rakenteita, tieteenalojen toisistaan poikkeavia traditioita ja kulttuureja? Miten tarkastella omia toimintakäytänteitä sisältä päin, korkeakoulun toimijoina? Miten havaita opiskelijoihin kohdistuvia, korkeakoulun tuottamia piiloisia veto- ja työntövaikutuksia, jotka joko vahvistavat opiskelijoiden osallisuuden tuntemuksia ja kiinnostumista opintoihin tai johtavat vieraantumisen kokemuksiin ja luovuttamiseen?

Toinen uhka liittyy opiskelijoiden kohtaamiseen. Hyväksyvätkö opiskelijat, että korkeakoulutuksen sisällä toimivat tutkijat ja opettajat astuvat opiskelijoiden kentälle etsimään opiskelijanäkökulmaa? Olemme jo ehtineet havaita, että ei ole olemassa yhtä opiskelijoiden näkökulmaa, vaan värikäs kirjo erilaisia opiskelijaelämiä, oppimiskokemuksia, ajattelu- ja toimintatapoja. Pyrimme edistämään osallisuutta luovaa korkeakoulutusta yhteisönä, jonka aktiivisia toimijoita ovat sen kaikki jäsenet opiskelijoista päättäviin elimiin ja johtoon asti.

Myös kolmas riski on verrattavissa opetusministerin lausuntoon päivälehdessä. Yliopistouudistus ja Bolognan prosessi nivoutuvat vahvasti korkeakouluorganisaatioiden kilpailukyvyyn varmistamiseen globaalimaailmassa. Samaan aikaan valtion taloustilanne ajaa korkeakoulut toteuttamaan koulutustehtäviään itseohjautuvasti. Koulutusreformin kritiikki nouseekin voimakkaana akateemisesta yhteisöstä, ja se näyttää kohdistuvan erityisesti korkeakoulujen rahoituksen epävarmuuteen, ennakoimattomuuteen ja korporatiivisen korkeakoulujärjestelmän vahvistumiseen. Ne saavat aikaan kriittisiä kannanottoja akateemisen vapauden ja sivistyksen puolesta sekä erilaisia professio- ja identiteettikriisejä korkeakoulun sisällä (mm. Marginson 2000; Fägerlind & Strömquist 2004).

Toisaalta tiedostamamme riskit ovat avanneet mahdollisuuden tehdä havaintoja, tutkia ja tulkita korkeakoulutusta uudella tavalla; tarkastella sen uskottavuutta, sivistysperustaa, moraalia sekä päästä osalliseksi koulutusrakenteiden ja opetuksen kehittämisestä. Tämän teoksen

artikkeleissa käsitellään projektissa esiin nousseita korkeakoulutuksen monimutkaisia ja -kerroksisia ilmiöitä. Kirja on pioneeriluontoinen yleisteos. Suomessa ei tietääksemme ole vastaavaa aiemmin julkaistu. Teoksen jokainen artikkeli on käynyt läpi kahden tai useamman refereearvioinnin tullakseen hyväksytyksi teokseen. Kokoelmaan hyväksytyt artikkelit avaavat keskustelua korkeakoulupoliittisista linjauksista, koulutusyhteisöön kiinnittymisestä tai siitä vieraantumisesta sekä esittelevät tutkimushavainnot ja korkeakoulutuksen toimintakulttuureista ja niiden muutoksista. Pääosin kirjoittajat hahmottavat korkeakoulutuksen ilmiöiden kompleksisuutta ja tuovat esille sosiokulttuurisia näkökulmia.

Mielestämme juuri yhteisökeskeisyys luo uusia näkymiä korkeakouluopiskeluun, jota varsin usein on tarkasteltu yksilöä korostavista, kognitiivisista lähtökohdista. Kognitiivisen lähestymistavan vaarana on, että se vahvistaa korkeakouluopiskelulle leimallista yksin pärjäämisen kulttuuria, jota on luonnehdittu myös akateemiseksi vapaudeksi. Yksilöä korostavat opiskelum muodot ja vaatimukset saattavat tuottaa joillekin opiskelijoille osaamattomuuden kokemuksia, hankaluuksia päästä mukaan opiskelijaryhmiin, vaikeuksia suunnitella uraa ja valita niitä tukevia opintoja sekä kokemuksia vähäisistä vaikutusmahdollisuuksista ja sosiaalisen tuen puutteesta.

Jennifer Case (2008) perusteleeekin sosiokulttuurista näkökulmaa juuri opiskelijälähtöisillä argumenteilla. Hänen mielestään oppiminen nivoutuu vahvasti niihin syihin, joiden varassa opiskelija ottaa opiskelupaikan vastaan, opiskelijan kokemuksiin ”astua sisään” korkeakoulu yhteisön jäsenyyteen ja niihin syihin, joiden voimalla hän pysyy kyseisessä opiskeluyhteisössä (ks. myös Mann 2001). Tällöin opintoihin ja oppimiseen kiinnittymisessä ei ole kyse yksilöstä, vaan koko korkeakoulu yhteisöstä ja sitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Siksi koulutusyhteisöillä on ratkaiseva merkitys opiskelijan osallisuuden tukemisessa. Sosiokulttuurinen tulkinta onkin näkemyksemme mukaan keskeinen lähtökohta kehitettäessä *osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*.

Osallisuus ja osallistavuus ovat teemoja, jotka ovat olleet aiemmin esillä esimerkiksi yhteiskunta- ja nuorisopolitiikassa. Niillä viitataan kansalaisten mahdollisuuksiin osallistua ja vaikuttaa toimintaympäristönsä

ja yhteiskunnan kehittämiseen ja päätöksentekoon. Osallisuus määrittyy myös osattomuuden vastavoimaksi ja eräänlaiseksi välitilaksi vaikuttamiseen, jota pidetään tavoitellumpana yhteiskuntaan sitoutumisen asteena (Herranen & Junttila-Vitikka 2010). Osallisuus yhdistyy käsitteenä myös hyvinvointiin ja sosiaaliseen vahvistamiseen, joilla viitataan yksilön voimavarojen ja osallistumisen mahdollisuuksien lisäämiseen korkeakoulutuksen akateemisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Hyvinvoinnin voi katsoa rakentuvan yksilön etenevästä osallistumisesta, yhteisöjen toimivuudesta ja yleisestä turvallisuudesta.

Kaikki vaikuttavat toisiinsa. Onkin syytä nostaa keskusteluun se, miten korkeakouluissa toteutetaan osallistavia toimintakäytänteitä opiskelijoiden opiskelun, oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun tukemiseksi ja miten ennaltaehkäistään vieraantumista. Ulkopuolisuuden ja vieraantumisen kokemukset saattavat johtaa marginalisaatioon tai pahimmillaan koulutukselliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Tässä teoksessa näitä teemoja pohditaan neljään päälukuun jaetuissa kahdessatoista artikkelissa, jotka seuraavaksi esittelemme lyhyesti.

I Syrjäytymisriskeistä kiinnittymiseen

Ensimmäisessä luvussa luodaan perustaa syrjäytymisen ja kiinnittymisen käsitteiden väliselle yhteydelle sekä syrjäytymisen ja kiinnittymisen ilmiön eri puolien tarkastelulle. Artikkelissaan *Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa* Jani Ursin, Juhani Rautopuro ja Jussi Välimaa tarkastelevat syrjäytymistä koulutuspoliittisena ilmiönä ja moniselitteisenä käsitteenä. Korkeakoulutuspoliittisissa konteksteissa syrjäytyminen leimataan helposti epäonnistumiseksi. Kirjoittajien mukaan on erityisen tärkeää pohtia, miten määrittelemme ja kuka määrittelee syrjäytyneen korkeakouluopiskelijan. Korkeakoulujen tulisi auttaa erityisesti niitä opiskelijoita, jotka eivät yrityksistään huolimatta pääse opintoihin käsiksi. Näin kaikille opiskelijoille voitaisiin taata tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa korkeakoulututkinto.

Juhani Rautopuron ja Vesa Korhosen artikkelin *Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat* erityinen huolenaihe on yliopisto-opiskelijoiden heikko opintoihin kiinnittyminen ja opintojen hidaskäynnistyminen erityisesti opintojen alkuvaiheissa. Kirjoittajien tutkimushavainnot kertovat siitä, että opintojen hidaskäynnistyminen ennakoii suurta riskiä opinnoista luopumiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Hyödyllisintä olisi panostaa ennaltaehkäisevin toimenpitein juuri ensimmäisen opintovuoden opiskelijoihin. Marita Mäkinen ja Johanna Annala esittävät artikkelissaan *Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa* teoreettisen viitekehyksen opintoihin kiinnittymisestä. Kirjoittajat päätyvät esittämään, että keskeistä kiinnittymisessä on tulevaisuuteen suuntautuminen, joka riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta. Vuorovaikutteisessa ja arvostavassa ilmapiirissä opiskelijat ja henkilökunta muodostavat yhdessä tutkivan, oppivan, kehittävän ja kehittyvän yhteisön.

II Uudistuvat traditiot

Toisessa luvussa nostetaan esille korkeakoulujen toimintakulttuurit, jotka luovat edellytyksiä opiskelijan oppimiselle ja hyvinvoinnille opintojen aikana ja niiden jälkeen. Vallitsevat toimintakulttuurit paljastuvat usein vasta muutosten edessä. Artikkelissaan *Positionti opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä* Harri Kukkonen esittää korkeakoulujen toimintakulttuureita määrittäväksi kehykseksi opetussuunnitelman. Hän jäsentää opettajat ja opiskelijat opetussuunnitelman sietäjien, vastaanottajien, soveltajien ja uudistajien positiioihin. Kukkonen päätyy kahteen ääritulkinnasta kertovaan näkemykseen opetussuunnitelmasta: opetussuunnitelma annettuna ja rakentavana. Hän ehdottaa, että toimintoja uudistettaessa mukaan tarvitaan erilaisista positiioista esitettyjä ääniä. Ne kertovat, miten ihminen kokee olevansa osana opetussuunnitelmakäsikirjoitusta, sen muotoutumista ja toteutumista.

Johanna Annala ja Marita Mäkinen esittelevät artikkelissaan *Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena* laaja-alaisen opetussuunnitelman mallin, jossa korkeakouluopetuksen kehittämiseen liittyvät moninaiset jännitteet ja toisistaan poikkeavat päämäärät nähdään konfliktien sijaan produktiivisena, uutta luovana ajatteluna. Tällöin korkeakouluopetus asemoi itsensä yhteiskunta- ja työelämä tietoiseksi toiminnaksi säilyttäen korkeimmalle opetukselle annetun traditionaalisen tehtävän kasvattaa opiskelijoista maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia. Vesa Korhosen, Anne Nevgin ja Antero Stenlundin artikkeli *Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa* päättää luvun tarkastelemalla pedagogisen johtamisen mahdollisuuksia tukea korkeakoulu yhteisöjä yhteisten oppimiskäsitysten muodostamisessa muutostilanteissa. Aineistot osoittavat vahvojen episteemisten kulttuurien hallitsevuuden ja rajoitukset. Episteemiset kulttuurit syntyvät akateemisten heimojen ja reviirien piirissä ja ne korostavat mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita opetustoiminnassa.

III Hyvinvointia korkeakoulussa?

Kirjan kolmannessa luvussa tulee osallisuutta luova korkeakoulu esille opiskelijan opiskelutyytyväisyyden, hyvinvoinnin ja niitä tukevan opettajuuden, ohjauksen ja pedagogiikan kautta. Luvun avaa Vesa Korhosen ja Sirpa Törmän tutkimusartikkeli *Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa*, jossa ovat esillä opetuksen ja oppimisen kulttuurit ja erityisesti opettajuus ja opettajana kehittyminen yliopistossa. Tutkijat kuvaavat siitä, miten yliopisto-opettajan identiteetti rakentuu yliopiston sosiaalisissa ja ammatillisissa konteksteissa. Tulosten mukaan individualistinen työkulttuuri ohjaa yliopiston pedagogista toimintaa, ja sen vieraannuttavat piirteet voivat heijastua myös opiskelijoiden kokemuksiin ja arvostuksiin.

Professori emerita Anna Raija Nummenmaan postuumisti julkaisussa artikkelissa *Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena* tuodaan moniammatillisuus esille uudenlaisena yhteistyön mahdollisuutena etsiä ohjauksen kehittämisen muotoja korkeakouluorganisaatiossa. Nummenmaa tuo esille, että opiskelutyytyväisyyttä ja hyvinvointia edistävä ohjaus- ja neuvontatyö toteutuu onnistuneemmin systemisesti eri toimijoiden yhteistyönä ja verkostoina kuin eri ohjaajien yksilösuorituksina. Jouni Tuomen ja Anna-Mari Äimälän artikkelissa *Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen* tarkastellaan, miten työelämän tutkimuksen teorit olisivat sovellettavissa opiskeluhyvinvoinnin tutkimukseen. Kirjoittajat esittävät, että työtyytyväisyyden analogiana opiskelutyytyväisyys kuvastaa viimekädessä yksilön sopeutumista vallitseviin pedagogisiin ratkaisuihin. Hyvinvoinnin määrittelyn kannalta tulee tiedostaa se, miten laajana ilmiönä opiskeluun liittyvä hyvinvointi kulloinkin ymmärretään.

IV Osallisuutta oppimiseen

Päätösluvussa esitellään kolme näkökulmaa sosiokulttuurisen pedagogiikan toteuttamiseen, jossa opiskelijoita tuetaan selviytymään korkeakouluopiskelun keskeisistä vaateista, jotka ovat perusedellytyksiä opinnoissa etenemiselle. Artikkelissaan *Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa* Carita Kiili ja Marita Mäkinen kytkevät akateemiset tekstitaidot osaksi yliopiston moninaisia sosiaalisia ja kulttuurisia käytänteitä. Kirjoittajat esittelevät mallin, jonka avulla tekstitaitojen oppiminen voidaan sitoa tieteenalakohtaiseen oppimiseen yhteisöllisesti. Kirsi Siliuksen, Seppo Pohjolaisten, Thumas Miilumäen, Jussi Kankaan ja Jorma Joutsenlahden artikkeli *Korkeakoulumatematiikka teekkarin kompastuskivenä?* selvittää matematiikan osaamiseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden vahvistamista teknillisen alan yliopisto-opinnoissa. Kirjoittajat

esittelevät matematiikan opetuksen tutkimusperustaista kehittämistyötä ja kirjon kehittämäänsä menetelmiä opiskelijoiden oppimisen tueksi.

Artikkelikokoelman päättää Marjatta Myllylän, Hanna Teräksen, Tuomas Kaihuan, Riikka Mäkelän ja Päivi Svärdin artikkeli *Opintoihin kiinnittyminen tietämysyhteiskunnassa – sosiaalinen media ja autenttinen oppiminen korkeakouluopiskelussa*. Kirjoittajat tarkastelevat sosiaalisen median mahdollisuuksia tukea opintoihin kiinnittymistä ja edistää opiskelijoiden työelämätaitoja. Kirjoittajat soveltavat autenttisen oppimisen teoriaa ja kytkevät kokemuksellisuuden sosiaalisen median vahvuudeksi tukea opintojen suotuisaa etenemistä.

Tampereella 13.7.2011

*Marita Mäkinen, Vesa Korhonen,
Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Värri*

Lähteet

- Case, J. 2008. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education* 55 (3), 321–332.
- Fägerlind, I. & Strömqvist, G. 2004. Higher education reform in the global context – whatever happened to the Nordic model? Teoksessa I. Fägerlind & G. Strömqvist (toim.) *Reforming higher education in the Nordic countries*. Paris: International Institute for Educational Planning, 17–53.
- Herranen, J. & Junttila-Vitikka, P. 2010. Osallisuuden vai sosiaalisuuden vahvistamista. Pääkirjoitus. *Nuorisotutkimus*, 28 (3), 1–2.
- Krause, K-L., *Opintoihin kiinnittyminen tietämysyhteiskunnassa – sosiaalinen media ja autenttinen oppiminen korkeakouluopiskelussa*
- Hartley, R., James, R. & McInnis, C. 2005. *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Melbourne: University of Melbourne.
- Mann, S. J. 2001. Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education* 26 (1), 7–19.
- Marginson, S. 2000. Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management* 22 (1), 23–35.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a. *Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b. *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio* 11.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.

I

SYRJÄYTYMISRISKEISTÄ KIINNITTYYMISEEN

OPISKELIJOIDEN SYRJÄYTYMISRISKI KORKEAKOULUPOLIITTISESSA KESKUSTELUSSA

Jani Ursin, Juhani Rautopuro & Jussi Välimaa

Artikkelin tarkoitus on määritellä, mitä syrjäytymisen käsitteellä korkeakoulutuksessa tarkoitetaan. Lisäksi artikkelissa kuvataan syitä, joiden vuoksi syrjäytyminen on noussut yhdeksi korkeakoulupoliittiseksi puheenaiheeksi. Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen ei ole käsitteenä yksiselitteinen, mutta yhteistä eri määritelmille on elämänhallinnan heikkeneminen. Koulutuspolitiikan näkökulmasta syrjäytymiseen on useita syitä: massoituminen on lisääntynyt ja monipuolistanut merkittävästi opiskelijamääriä korkeakouluissa ja Bolognan prosessin pyrkimys yhdenmukaistaa korkeakoulujärjestelmiä on nostanut kansainväliseen keskusteluun tasavertaisen mahdollisuuden osallistua korkeakoulutukseen. Kansallisesti on vaadittu entistä tehokkaampaa opiskelua ja tarkoituksenmukaisempia tutkintoja. Näissä koulutuspoliittisissa konteksteissa on alettu kiinnittää huomiota niihin opiskelijoihin, jotka ovat vaarassa syrjäytyä korkeakoulutuksesta. Olennaista kuitenkin on se, miten syrjäytynyt korkeakouluopiskelija määritellään ja kuka hänet määrittelee.

Johdanto

Syrjäytyminen yhteiskunnallisesta elämästä on moniulotteinen ilmiö, jota on käsitteellistetty eri tavoin. Laajasti ymmärrettynä syrjäytymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö tai ihmisryhmä karsiutuu sosiaalisista yhteisöistä, kokee elämänhallinnan ja hyvinvoinnin ongelmia tai tuntee itsensä ulkopuoliseksi. Syyt sille, miksi syrjäytyminen nimetään ja ymmärretään ongelmaksi, voivat olla moninaisia. Suomessa tämän keskustelun keskeinen lähtökohta on 1980-luvulla alkanut syrjäytymisen yhteiskuntatieteellinen tutkimus (ks. Lehtonen, Heinonen & Rissanen 1986). Keskustelu on levinnyt nuorisotutkimuksen kautta kattamaan monia ryhmiä, kuten työttömiä, maahanmuuttajia – ja nyt myös korkeakouluopiskelijoita. Yhteistä tälle keskustelulle on, että syrjäytyminen nähdään ongelmallisena yksilölle, instituutioiden (kuten korkeakoulujen) toiminnalle ja koko yhteiskunnalle. Perinteisesti korkeakoulujen opiskelijat ovat olleet etuoikeutettu ja tarkasti valittu joukko. Voidaanko syrjäytymistä siis ymmärtää ja tutkia samalla tavoin korkeakoulutuksessa kuin esimerkiksi puhuttaessa nuorten jäämisestä yhteiskunnan ulkopuolelle?

Korkeakouluopiskelijoiden syrjäytymispuheen eräs lähtökohta löytyy aikaisemmista kansallisista ja kansainvälisistä tutkimuksista, joissa on kiinnitetty huomiota opintojen pitkittymiseen, alanvaihtoihin tai opintojen keskeyttämiseen (Brunsdén, Davies, Shevlin & Bracken 2000; Hovdhaugen & Aamodt 2009; Liimatainen ym. 2010; Ozga & Sukhnandan 1998; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010; Eurostudent III 2008; Vuorinen & Valkonen 2001; ks. myös Rautopuro ja Korhonen tässä kirjassa). Nämä tutkimukset usein tukevat korkeakoulupoliittista keskustelua, jossa ollaan huolestuneita pitkittyneiden opintojen oletetuista kustannuksista yksilölle, korkeakoululle ja yhteiskunnalle. Nämä huolet puolestaan kiinnittyvät kansallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin, eurooppalaisiin trendeihin ja globaaleihin paineisiin. Analysoimme artikkelissamme syitä siihen, miksi syrjäytymisen ehkäisy on koettu oleelliseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi. Korkeakoulutuksen kehityskuluista keskeisimmät ovat korkeakoulutuksen massoittuminen,

joka alkoi läntisissä demokratioissa jo 1960-luvulla, 1990-luvun lopulla alkanut Bolognan prosessi sekä edellisiin kytkeytyvät korkeakoulutuksen kansalliset uudistukset.

Artikkelimme tavoitteena on avata sitä korkeakoulupoliittista kontekstia, jossa korkeakoulutuksesta syrjäytyminen on noussut yhdeksi puheenaiheeksi. Kysymme, miksi juuri nyt on ajankohtaista puhua korkeakoulutuksesta syrjäytymisestä ja miksi sitä on syytä ehkäistä. Ensiksi kuitenkin erittelemme, mitä syrjäytymisen käsitteellä tarkoitetaan.

Korkeakouluopiskelusta syrjäytyminen käsitteenä

Syrjäytymistä voidaan lähestyä hallinnollisin kriteerein tarkastelemalla jollain tapaa vaikeuksissa olevia ihmisryhmiä, kuten pitkäaikaistyöttömiä ja kouluttautumattomia. Tällöin syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä ei etsitä yhteiskunnallisista prosesseista, jotka lisäävät syrjäytymisriskiä, vaan ihmisten omasta toiminnasta ja elinympäristöstä. Yksilötasolla huomion kohteena ovat puolestaan ihmisten sosiaaliset ongelmat ja niiden kasautuminen. (Järvinen & Jahnukainen 2001.) Sosiologiassa syrjäytymisestä on keskusteltu analysoimalla muun muassa osallistumista tai osattomuutta työmarkkinoilla, ja kasvatustieteissä tarkastelukulmana on puolestaan ollut koulutuksen ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen (Kuronen 2010, 53).

Syrjäytyminen ei ole käsitteenä yksiselitteinen, vaan määritelmiä löytyy useita. Käsitteen tarkkuus on hämärtynyt, ja se on sekoittunut lähikäsitteisiin kuten huono-osaisuus ja marginalisaatio (Kuronen 2010, 52). Yhteinen piirre eri määritelmielle on oman elämänhallinnan heikkeneminen. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sosiaalisista yhteisöistä karsiutumista, ulkopuolisuutta, kyvyttömyyttä normaaliin elämään, vallan puuttumisen kokemuksia ja hyvinvoinnin ongelmia. Lämsän (2009) mukaan syrjäytyminen on ennen muuta yhteiskunnallisiin muutoksiin liittyvä käsite, jolla on ollut eri muotoja aikojen kuluessa. Savioja (2007) toteaa, että useimmissa syrjäytymistä koskevissa

tutkimuksissa lähtökohtana on elämänkaarimalli, jossa syrjäytymisen katsotaan olevan asteittain voimistuva prosessi, huono-osaisuuden syvenevä jatkumo. Vielä 1980-luvulla syrjäytymistä pidettiin lähinnä aikuisten ongelmana ja nuorten syrjäytymistä tarkasteltiin periytyvänä, ylisukupolvisena ongelmana ilman laajempaa yhteiskunnallista huomiota.

Lämsä (2009, 37–39) kuvaa syrjäytymisen muutosprosessina elämänhallinnan ja syrjäytymisen välillä. Elämänhallinta tai sen puute leimaavat koko elämän. Elämänsä hallitseva on motivoitunut ja realistinen, pystyy selviämään haasteistaan ja vastoinkäymisistään sekä saavuttamaan tavoitteensa. Syrjäytymisvaara liittyy elämänhallinnan puutteeseen ja avuttomuuteen eli kyvyttömyyteen hallita riskejä erilaisissa elämäntilanteissa. Tämä käsite on tulevaisuuspainotteinen. Elämänhallinnan puutteet voivat olla joko ulkoisia (fyysiset rajoitteet, puutteelliset resurssit) tai sisäisiä (psykkiset rajoitteet, sosiaalinen avuttomuus). Syrjäytyminen viittaa kasautuvaan huono-osaisuuteen. Syrjäytyminen on suhteellisen pysyvä tila, kun kyseessä on

- 1) elämäntilanteessa tapahtuva negatiivinen muutos,
- 2) ajautuminen pois yhteiskunnan keskeisiltä alueilta,
- 3) yksilön ja yhteiskunnan kulttuurisen normijärjestelmän välinen ristiriita,
- 4) ongelmien pitkittyminen ja kasautumien hallitsemattomiksi sekä
- 5) elämänhallinnan kadottaminen ja siihen liittyvä vieraantuminen.

Yhdenkin edellä esitetyn ehdon täyttymättömyys kyseenalaistaa pysyvän moniongelmaisuuksien tilan. Esimerkiksi opiskelijan pienituloisuus ei ole riittävä ehto määrittellä opiskelijaa syrjäytyneeksi (Lämsä 2009, 40).

Nuorten syrjäytymisestä keskusteltaessa onkin syytä puhua mieluummin syrjäytymisvaarasta kuin syrjäytyneisyydestä. Tässä keskustelussa on myös tarpeen ottaa tarkasteluun käsite marginalisaatio, joka tarkoittaa valtavirran ulkopuolella olemista, vaikkakaan siihen ei liity välttämättä huono-osaisuutta. Marginaalisuus voi olla jopa tietoinen ja haluttu tila tai keino erottua massasta, mutta se voi edetä syrjäytymi-

seksi (Järvinen & Jahnukainen 2001). Lämsä (2009, 40–41) katsoo, että marginalisaatio ei ole yhtä dynaaminen käsite kuin syrjäytyminen. Esimerkiksi totaalista yhteiskunnasta syrjäytymistä ei voida sijoittaa marginalisaation käsitteen alle.

Koulutuksesta syrjäytyminen

Lämsä (2009, 32) esittää syrjäytymisen ulottuvuudet Jyrkämän (1986) jaotuksen mukaisesti. Tässä jaotuksessa syrjäytymisen ulottuvuuksia ovat koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäyttölinen sekä normatiivinen syrjäytyminen. Suomalaisessa 1990-luvun nuorisotutkimuksessa syrjäytymistä on lähestytty erityisesti koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olemisen kautta sekä yritetty selvittää siihen johtavia prosesseja (Järvinen & Jahnukainen 2001). Opiskelu, työnteko ja harrastukset ovat osa yhteiskunnan normaalia toimintaa, joka auttaa nuoria ymmärtämään elämäänsä ja sitomaan elämönhallintansa sosiaaliseen yhteisymmärrykseen omassa lähiyhteisössään. Sosiaalinen yhteisymmärrys tarkoittaa muun muassa kykyä sietää ja ratkaista sosiaaliin suhteisiin ja muihin yhteisön toimintaan liittyviä ristiriitoja (Ulvinen 1997).

Yleinen tutkimushavainto on, että koulutuksellinen syrjäytyminen kasaantuu ja alkaa varhain. Koulutusputkesta syrjäytyminen jo aikaisessa vaiheessa koskee korostuneesti poikia (Tikka & Suominen 2008, 21–37). Koulutusta voidaankin pitää järjestelmänä, joka valikoi nuoria heidän sosiaalisten ja kulttuuristen pääomaresurssiensa perusteella sekä eri yliopistoihin että koulutushierarkian eri tasoille ja työmarkkinoiden eri lohkoille (ks. Nori 2011). Opintojen keskeytyminen niiden aloitusyksikössä voi olla taitekohta, josta koulutusura voi kääntyä joko nousuun tai laskuun. Esimerkiksi tutkinnotta korkeakoulusta lähteminen (siirtyminen työmarkkinoille ilman tutkintoa) merkitsee usein uran kääntymistä laskuun. Koulutuskentän sisäinen siirtymä tai siirtyminen alempien opintojen pariin voi puolestaan olla yksilön voitto tai tappio

riippuen siitä, mihin suuntaan hän opintoalojen hierarkiassa siirtyy tai haluaa siirtyä (Liljander 1997).

Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että syitä korkeakoulutuksesta poistumiseen on useita ja ne voivat johtua joko instituution sisäisistä tai ulkoisista syistä. Yksittäisestä korkeakoulusta poistuvat voidaan jaotella karkeasti ottaen kahteen ryhmään: 1) oppilaitosta, opintoalaa tai koulutussektoria vaihtavat (transfer) opiskelijat tai 2) tutkintoon johtavan koulutuksen kokonaan keskeyttävät (drop-out) opiskelijat (Hovdhaugen & Aamodt 2009).

Määttä (1995, 1) pelkistää korkeakouluopiskelun uratyypit seuraavasti:

- 1) Tutkinnon suorittajat, joista voidaan erotella alaryhmiä, kuten perustutkintoon tyytyvät ja jatko-opiskelijat, tai normaaliajassa valmistuvat sekä nopeasti tai hitaasti valmistuvat.
- 2) Korkeakoulun vaihtajat, jotka pysyvät valitsemallaan alalla.
- 3) Alanvaihtajat, joista osa vaihtaa myös korkeakoulua.
- 4) Korkeakoululaitoksesta poistuvat, joista osan opintoura keskeytyy kokonaan.

Yksittäisen korkeakoulun kannalta tarkasteltuna koulutuksellista hukankäyttöä syntyy, kun opiskelija keskeyttää korkeakouluopinnot kokonaan tai suorittaa tutkinnon muualla kuin aloittamallaan alalla tai aloittamallaan alalla toisessa yksikössä (Määttä 1995, 5). Vaikka keskeyttäminen voi merkitä opiskelijan syrjäytymistä koko korkeakoululaitoksesta, se voi olla myös vapaaehtoinen valinta.

Opiskelija voi myös joutua tyytymään tai siirtyä vapaaehtoisesti alemman tason koulutukseen. Tällöin puhutaan bumping down -ilmiöstä, johon viitataan yleensä silloin, kun korkeasti koulutetut

eivät saa koulutustaan vastaavaa työtä ja päättävät sen vuoksi tyytyä alhaisemman vaatimustason tehtäviin (Moisala, Pekkarinen, Taimio & Vartiainen 2004, 145). Kaikki keskeyttäminen ei kuitenkaan johdu opintojen heikosta sujumisesta tai opiskeluhaluttomuudesta vaan on usein osa uranvalintaa, jonka seuraukset voivat olla opiskelijan kannalta pelkästään myönteisiä (Penttilä 2008). Seuraukset ovat joka tapauksessa koulutusjärjestelmän kannalta kielteisiä, sillä tyhjiksi jääneitä paikkoja eivät ole voineet hyödyntää ne, jotka olisivat mahdollisesti suorittaneet kunkin aloituspaikan määrittelemän tutkinnon. Tämä hävikki merkitsee instituutiolle myös taloudellisia menetyksiä. Yksilön kohdalla tutkinnon suorittamatta jättäminen ei välttämättä tunnu heti, mutta tutkinnon puuttuminen voi myöhemmin vaikeuttaa uralla etenemistä ja työnsaantia (Penttilä 2008).

Koulutuksellista, sosiaalista ja työmarkkinallista syrjäytymistä korkeakoulutuksessa on tutkittu vähän eikä empiiristä tietoa ainaakaan Suomesta ole paljon saatavilla. Täydellistä koulutuksellisen ja työmarkkinallisen syrjäytymisen tilaa kuvaa Rautopuron ja Korhosen (tässä kirjassa) esittämä tieto siitä, että vuonna 2003 aloittaneista yliopisto-opiskelijoista noin yksi viidestäsadasta (0,2 %) oli työttömänä ilman tutkintoa, koulutuksellista syrjäytymistä puolestaan se, että noin 4 prosenttia oli siirtynyt työelämään ilman tutkintoa. Sosiaalisen syrjäytymisen yhteydestä opintojen etenemisen ongelmiin kertoo Campus Conexus -projektin pilottikysely (n = 85) opinnoissaan hitaasti edenneille opiskelijoille (ks. Rautopuro & Korhonen tässä kirjassa). Vastaajista noin puolet oli vapaa-aikanaan yhdessä oman perheensä tai opiskelutovereidensa kanssa harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Noin yksi vastaaja yhdeksästä (12 %) oli vapaa-aikanaan yhdessä muiden ystäviensä kanssa lähes päivittäin.

Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen ei siis käsitteenä ole yksiselitteinen. Lisäksi on vähän tutkimustietoa siitä, ketkä suomalaisissa korkeakouluissa oikeastaan ovat vaarassa syrjäytyä opinnoistaan ja jopa yhteiskunnasta. Niinpä tärkeää onkin pohtia niitä syitä, joiden seurauksena korkeakoulupolitiikassa on alettu puhua syrjäytymisestä.

Kansainväliset ja kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset syrjäytymispuheen alkusysäyksenä

Korkeakoulutuksen massoittuminen

Eräs lähtökohta opiskelijoiden syrjäytymiselle opinnoista liittyy korkeakoulutuksen laajentumiseen ja massoittumiseen. Martin Trow toi massoittumisen käsitteen korkeakoulututkimukseen 1970-luvulla (Trow 1974; ks. myös Ahola 1995). Hän kuvasi korkeakoulutuksen laajentumista ja sen yhteiskunnallisen aseman muutosta eliitin yliopistosta kohti universaalia korkeakoulutusta. Eliitin yliopiston keskeinen yhteiskunnallinen tarkoitus oli uusintaa yhteiskunnan rakenteita ja taata akateemisille korkeakoulutetuille etuoikeutettu yhteiskunnallinen ja taloudellinen asema. Tämä oli mahdollista, koska vain pieni osa ikäluokasta pääsi tai päästettiin korkeakoulutukseen. Opintojen yhteiskunnallisen tuen puute takasi sen, että vain yhteiskunnan varakkaimmilla kerroksilla oli mahdollisuus lähettää jälkikasvunsa kansakunnan harvoihin yliopistoihin. Kun korkeakoulutus oli vain harvojen mahdollisuus, siitä syrjäytyminen oli tuntematon ilmiö. Kaikille löytyi töitä, vaikka opinnot olisivat jääneet keskenkin.

Korkeakoulutuksen kasvu ja laajentuminen puolestaan aiheuttaa sen, että korkeakoulutetut eivät enää itsestään selvästi pääse etuoikeutettuihin asemiin. Kun riittävän suuri osuus ikäluokasta alkaa opiskella yliopistoissa, voidaan puhua massoittuneesta korkeakoulutuksesta. Trow (1974) arveli, että tämä massoittuneen korkeakoulutuksen raja olisi noin 15 prosenttia ikäluokasta. Tämän jälkeen korkeakoulutuskinto ei enää takaa etuoikeutettua asemaa yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla, sillä tutkintojen määrä johtaa tiukempiin kilpailutilanteisiin samalla, kun tutkinnoista tulee välttämätön ehto hyviin töihin pääsemiseen. Tätä kehityskulkua on puolestaan kutsuttu koulutussosiologisessa kirjallisuudessa meritokratiaksi. Universaaliin korkeakoulutuksen vaiheeseen siirrytään Trowin käsitteistöä seuraten silloin, kun suurin osa (yli puolet) ikäluokasta käy korkeakoulutuksen. Suomalaisen korkeakoulutuksen on katsottu massoittuneen 1970-luvulla, kun maaginen 15 prosenttia

raja ylitettiin. Nykyisin voidaan puhua jo universaalista korkeakoulutuksesta, sillä opiskelupaikka korkeakoulutuksessa on tarjolla yli 85 prosenttia ikäluokasta, vaikkakaan aivan näin suuri osa ikäluokista ei päädy korkeakoulutukseen (Ahola 1995).

Korkeakoulutuksen laajentuminen on nostanut akateemiseen ja yleiseen keskusteluun kysymyksen siitä, miten korkeakoulutus tulee järjestää, jotta se voi palvella erilaisia (ei vain eliitin) tarpeita. Niinpä laajentuminen ja massoittuminen ovat tuoneet keskusteluun sellaisia uusia teemoja kuin korkeakoulutuksen laadun, opiskelijoiden työelämään sijoittumisen sekä opintoihin ja opiskeluun liittyvät ongelmat, mukaan lukien korkeakoulutuksesta syrjäytymisen. Massoittumista voidaan pitää eräänä syynä sille, että korkeakoulutuksessa on alettu puhua syrjäytymisestä. Tämä näkyy muun muassa siinä, että korkeakoulutuskinto ei enää itsestään selvästi takaa sujuvaa ja vakaata siirtymää työelämään. Korkeakoulutuksestakin on tullut eräs varastoitumisen paikka: opinahjoon saatetaan jäädä esimerkiksi odottamaan itselle sopivaa työpaikkaa, vaikka opintoja ei enää juuri suoriteta, etenkin silloin, kun työmarkkinat eivät vedä. Tällaiset opiskelijat voidaan leimata järjestelmän näkökulmasta korkeakoulutuksesta syrjäytyneiksi.

Globalisoitua korkeakoulutus ja Bolognan prosessi

Suomalaiseen korkeakoulutukseen – ja koulutuspolitiikkaan – ovat alkaneet vaikuttaa enenevästi sekä eurooppalaiset että globaalit haasteet, jotka ovat usein lisäksi kietoutuneet toisiinsa. Eurooppalaisista kehitystrendeistä keskeisin on 1990-luvun lopulla alkanut Bolognan prosessi eli eurooppalaisen korkeakoulutusalueen (European Higher Education Area) rakentaminen ja rakentuminen. Bolognan prosessin voidaan myös tulkita liittyvän Euroopan tutkimusalueen (European Research Area) kehittämiseen, jonka ensimmäiset tavoitteet muotoiltiin niin sanotussa Lissabonin sopimuksessa. Sopimuksen tavoitteena oli tehdä Euroopasta maailman edistynein tietotalous.

Vaikka Bolognan prosessi ei perustu direktiiveihin tai muuhun ”kovaan vallankäyttöön” vaan pehmeään valtaan (ns. soft power), on se alkanut vaikuttaa monin tavoin kansallisiin korkeakoulujärjestelmiin ja -kulttuureihin (ks. Tomusk 2006; Witte 2006; Amaral & Veiga 2009). Tämä vaikutus on kohdistunut ensinnäkin siihen, että suomalaisissakin yliopistoissa on siirrytty kaksivaiheisiin perustutkintoihin. Tavoitteena on tutkintojen parempi työelämärelevanssi ja helpompi siirtyä työmarkkinoille jo ensimmäisen (eli kandidaatin) tutkinnon jälkeen. Periaatteessa tämä tarkoittaa sitä, että kandidaatin tutkinto on itsenäinen tutkinto, jonka jälkeen opiskelija voi siirtyä maisterikoulutusohjelmaan joko samalle alalle toiseen tai samaan yliopistoon taikka mennä työmarkkinoille. Käytännössä etenkin yliopistojen alemman tutkinnon työelämärelevanssi on kuitenkin heikko. Maistereiden työllistyminen koulutustaan vastaaviin tehtäviin on hyvä, mutta osa heistä kilvoittelee niistä työpaikoista, joihin riittäisi alempi korkeakoulututkinto (Rautopuro 2011). Toinen Bolognan prosessin päävaikutus kohdistuu eurooppalaisten tutkintojen lisääntyneeseen yhdenmukaistumiseen. Nämä ns. tuning-prosessit ovat yhtenäistäneet myös eurooppalaisten tutkintojen sisältöjä ja tehneet tutkinnoista ainakin jonkin verran yhdenmukaisempia, kun myös *diploma supplement* kuvaa tutkintojen sisällön yhtenäisin kriteerein. Kolmas päävaikutus kohdistuu korkeakouluihin, sillä Bolognan prosessissa on sovittu, että kaikkiin eurooppalaisiin korkeakouluihin ulotetaan entistä yhtenäisemmät laadunvarmistuksen prosessit. Suomessa tätä tavoitetta tukevat Korkeakoulujen arviointineuvoston toimeenpanemat korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit.

Bolognan prosessi on osaltaan kiinnittänyt huomiota massoituneen korkeakoulutuksen ongelmiin ja pyrkinyt löytämään näihin kansallisvaltioiden rajat ylittäviä ratkaisuja. Bolognan prosessi on nostanut keskiöön syrjäytymisen puhumalla korkeakoulutuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta; siitä, että korkeakoulutukseen pääsy ja sieltä valmistuminen olisi tasavertaisesti mahdollista jokaiselle. Niinpä Bolognan prosessin seurauksena on alettu puhua ”korkeakouluopiskeluun liittyvien esteiden poistamisesta” ja ”aliedustettujen ryhmien pääsystä

korkeakoulutukseen”. Käytännössä tämä on näkynyt siinä, että korkeakoulujen on odotettu panostavan enemmän opintojen ohjaus- ja neuvontapalveluihin sekä monimuotoisiin oppimisympäristöihin. Bolognan prosessi kytkeytyy myös korkeakoulutuksen massoitumiseen, sillä siinä korostetaan sosiaalisen ulottuvuuden osalta ennen kaikkea sitä, että oikeus ja mahdollisuus osallistua korkeakoulutukseen on oltava yhdenvertaista. Ketään ei lähtökohtaisesti voida syrjäyttää korkeakoulutuksen ulkopuolelle. Täten massoitumisen seurauksena eurooppalaisen korkeakoulutuksen opiskelijapopulaatio on entistä moninaisempaa, mikä on lisännyt merkittävästi syrjäytymisriskiä erityisesti siksi, etteivät korkeakoulujen ohjausrakenteet ole vielä riittävän kehittyneitä tukemaan erilaisten opiskelijoiden tarpeita.

Suomalaisen korkeakoulutuksen rakenteellinen kehittäminen

Globaalit ja eurooppalaiset linjaukset loivat 2000-luvun alussa pohjan sille, että Suomessa ryhdyttiin aktiivisiin toimiin kansallisen korkeakoululaitoksen ”modernisoimiseksi”, jotta se palvelisi paremmin ympäröivän yhteiskunnan tarpeita ja kohottaisi yliopistot ”maailmanluokan” yliopistojen tasolle. Korkeakoulutuksen rakenteellinen kehittäminen käynnistettiin pontevasti vuonna 2006. Suomeksi sanottuna se tarkoitti yliopistojen juridisen ja taloudellisen aseman muuttamista, yliopistojen lukumäärän vähentämistä sekä pyrkimystä luoda yliopistoille erilaisia profiileja. Edelleen opetus- ja kulttuuriministeriö maksaa kuitenkin suurimman osan yliopistojen toimintamenoista, ja pääosa (noin 95–96 %) yliopistojen rahoituksesta on peräisin julkisista lähteistä (Välimaa 2011).

Tällä hetkellä (kevät 2011) yliopistojen rakenteellinen kehittäminen on johtanut yliopistojen lukumäärän supistumiseen neljällä opinahjolla sekä korkeakoulujen koon kasvattamista opiskelijamäärillä mitattuina: opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on, että kussakin yliopistoissa opiskelee vähintään 3000 ja ammattikorkeakoulussa 2500 opiskelijaa (Opetusministeriö 2008). Profilien terävöittäminen

puolestaan ymmärretään usein tarpeettomien toimintojen karsimisena ja tarpeellisten keskittämisenä yliopistojen strategioiden ohjaamalla tavoilla. Tästä on jo lukuisia esimerkkejä: Itä-Suomen yliopistossa muun muassa opiskelun tukipalveluita (ura- ja rekrytointipalvelut, opintopsykologin palvelut jne.) supistettiin vuonna 2010. Tämä tukee ensimmäisiä empiirisiä tutkimustuloksia, joissa havaittiin, että yhdistymisessä pääpaino on rakenteiden muokkaamisissa ja uudistamisessa, ei keskeisten toimintojen kuten yliopistopedagogiikan kehittämisessä (Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa 2010). Voidaankin kriittisesti kysyä, edistääkö rakenteellinen kehittäminen näin ymmärrettynä itse asiassa korkeakouluopinnoista syrjäytymistä poistamalla niitä tukirakenteita, joita useissa korkeakouluissa on rakennettu opiskelijoiden tavoiteaikaisen valmistumisen takaamiseksi.

Rakenteellisen kehittämisen lisäksi korkeakouluopiskeluun ovat vahvasti vaikuttaneet opetus- ja kulttuuriministeriön pyrkimykset nopeaan valmistumiseen ja joustavaan siirtymiseen työelämään. Tämä tavoite liittyy yleiseen yhteiskunnalliseen huoleen työvoiman supistumisesta suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle. Väestön vanheneminen on tunnistettu ongelmaksi myös Euroopan unionin alueelle. Ratkaisuna työvoiman vähentymisen ja huoltosuhteen heikentymisen ongelmaan on pidetty työurien pidentämistä. Eläkeiän nostoon onkin ollut selkeitä yhteiskunnallisia paineita. Tämän ohella toinen mahdollinen keino pidentää työelämässä pysymistä on aloittaa työura nykyistä nuorempana. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden pitäisi päästä nopeammin opiskelemaan heti lukion jälkeen, heidän pitäisi opiskella tehokkaasti, minkä jälkeen he siirtyisivät työelämään maisterin (tai kandidaatin) paperit taskussaan mahdollisimman nuorina.

Tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa opetus- ja kulttuuriministeriön sekä korkeakoulujen tavoitteena on luonnollisestikin lyhentää opintoaikoja, vähentää opintojen keskeyttämistä, lisätä korkeakouluopiskelijoiden urasuunnitteluvalmiuksia sekä tarkoituksenmukaista sijoittumista työelämään (ks. Opetusministeriö 2010). Tällä on ollut merkittäviä vaikutuksia opiskelijoiden arkeen ja opintojen tukipalveluiden organisoimiseen: muun muassa opintojen ja oppimisen ohjaukseen

on korkeakouluissa kiinnitetty huomiota erityisesti opintojen alku- ja loppuvaiheissa esimerkiksi erilaisin tuutorointikäytäntein. Asiaa voidaan lähestyä myös järjestelmän näkökulmasta: kaikki ne opiskelijat, jotka erilaisista tukijärjestelmistä huolimatta eivät valmistu tavoiteajassa, leimataan helposti ongelmaksi ja syrjäytymisuhan alaisiksi.

Kaikkien näiden kansallisten uudistusten taustalla on myös huoli siitä, miten kauan verovaroin rahoitettua korkeakouluopiskelua on varaa pitää julkisena tai hyvänä palveluna (public good). Niinpä koulutuksen järjestäjät (korkeakoulut) ja päärahoittaja (valtio) ovat pyrkineet tehostamaan opiskelupolkuja siten, että opiskelijat tulisivat mahdollisimman nuorina korkeakoulutukseen, valmistuisivat tavoiteajoissa ja siirtyisivät jouhevasti työelämään. Korkeakouluissa nämä tehostamispyrkimykset kuitenkin näyttäytyvät helposti sekä henkilökunnalle että opiskelijoille akateemista vapautta rajoittavina uusmanageriaalisina hallintatapoina (esim. Simola 2009). Se, onko syrjäytyminen aito ongelma vai ei, riippuu tarkastelukulmasta. Korkeakoulujen ja päättäjien näkökulmasta opintojen tekemättömyys saattaa näyttää resurssien hukkakäytöltä kun taas yksittäisen opiskelijan kannalta esimerkiksi opintojen aikainen työsäkäynti voi tarkoittaa opintojen etenemättömyyttä, mutta työelämässä tärkeiden geneeristen taitojen ja perustoimentulon hankkimista. Kumpi näistä näkökannoista on siis legitimiimpi? Millä perusteilla opiskelija oikeastaan voidaan leimata syrjäytyneeksi?

Pohdinta

Artikkelissamme pyrimme osoittamaan, että syrjäytyminen koulutuspoliittisena ilmiönä ja käsitteenä on moniselitteinen. Koulutuspolitiikan näkökulmasta syrjäytymiseen on useita syitä. Korkeakoulutuksen massoittuminen oli alkusykäys sille, että myös korkeakoulutuksessa alettiin puhua opinnoista syrjäytymisestä. Bolognan prosessin pyrkimys yhdenmukaistaa korkeakoulujärjestelmiä nosti kansainväliseen keskusteluun tasavertaisen mahdollisuuden osallistua korkeakoulutukseen.

Kansallisesti on vaadittu tehokkaampaa opiskelua ja tarkoituksenmukaisia tutkintoja. Näissä koulutuspoliittisissa konteksteissa syrjäytyminen korkeakoulutuksesta leimataan helposti epäonnistumiseksi.

Keskeistä onkin se, miten määrittelemme ja kuka määrittelee syrjäytyneen korkeakouluopiskelijan. Onko sellainen opiskelija syrjäytynyt korkeakoulutuksesta, joka on kirjoilla yliopistossa useita vuosia tekemättä opintoja, mutta on työelämässä sellaisella matalapalkka-alalla, johon on vaikea saada työntekijöitä? Koulutuspoliittisesti tällainen henkilö on helppo ymmärtää syrjäytyneeksi, mutta työvoimapolitiittisesti tarkasteltuna opiskelija tekee tärkeän yhteiskunnallisen panostuksen. Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen voi olla myös vapaaehtoinen valinta: opiskelija voi keskittyä esimerkiksi opintojen sijasta perheen perustamiseen useaksi vuodeksi ja palata sitten takaisin opintojen pariin. Koulutuspoliittisesti keskeisin ryhmä ovatkin sellaiset opiskelijat, jotka aidosti ovat vaarassa syrjäytyä korkeakoulutuksesta – siis ne opiskelijat, jotka yrityksistään huolimatta eivät pääse opintoihin käsiksi; oli syynä sitten elämänhallinnan menettäminen, erilaisten ongelmien kasautuminen, kyvyttömyys tehdä korkeakoulutasoisia opintoja tai sosiaalisen tukiverkoston puuttuminen. Juuri tähän opiskelijoiden ryhmään korkeakoulupolitiikan ja korkeakoulujen on keskityttävä erilaisin aloittein ja keinoin, jotta takaamme kaikille opiskelijoille tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa korkeakoulututkinto.

Lähteet

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto.
- Amaral, A. & Veiga, A. 2009. Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education* 57 (1), 57–69.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M. & Bracken, M. 2000. Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education* 24, 301–310.
- EUROSTUDENT III. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Summary Document. 2008. EUROSTUDENT III 2005–2008. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf . Luettu 1.7.2011.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. 2009. Learning Environment: Relevant of Not to Students' Decision to Leave University? *Quality in Higher Education* 15 (2), 177–189.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja*. Kansalaiskasvatuksen keskus ry. Nuorisopoliittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86, 37–58.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.). *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20, 125–151.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluihin. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 26. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen P. 1986. Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia. Sosiaalihallituksen toimeentuloprojekti. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1986.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. *Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina* -projekti. Oulun yliopisto: Ohjaus- ja työelämäpalvelut.

- Liljander, J.-P. 1997. Keskeyttäminen ja koulutuksenvaihto korkeakoulukentän statuskerrostumissa. *Sociologia* 2/97, 125–138.
- Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 102. Oulun yliopisto.
- Moisala, J., Pekkarinen, J., Taimio, H. & Vartiainen, J. 2004. Vertaileva näkökulma Suomen työmarkkinoihin. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 21/2004. Helsinki.
- Määttä, P. 1995. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980-luvulla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 90. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja C/309.
- Opetusministeriö. 2008. Korkeakoulutuksen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat 2008–2011. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Ozga, J. & Sukhmandan, L. 1998. Undergraduate non-completion: Developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly* 52, 316–333.
- Penttilä, J. 2008. Kuka olet, poissaoleva? Sallittu poissaolo osana keskeyttämisilmiötä. *KeVer* 7 (4). <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/187/406>. Luettu 1.7.2011.
- Rautopuro J. 2011. ”Kaipa sitä aikansa jaksaa tätäkin viittä.” Maistereiden ylikoulutuksen syvin olemus. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto: Tampereen yliopistopaino, 43–60.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Savioja, H. 2007. Koulutekijät nuorten syrjäytymisriskiä selittämässä. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltinkangas-Järvinen & H. Savioja (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima, 140–160.
- Simola, H. 2009. Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance. A journey through the layers. *Nordic Educational Research* 29 (1), 6–17.

- Tikka, T. & Suominen, E. 2008. Sivistisyhteiskunta 2.0 – osallisuutta ja osaamista kaikille. Kalevi Sorsa säätiön julkaisuja 1/2008. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tomusk, V. (toim.) 2006. Creating the European area of higher education. Voices from the periphery. Dordrecht: Springer.
- Trow, M. 1974. Problems in the transition from elite to mass higher education. Teoksessa OECD (toim.) Policies for higher education. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 51–101.
- Ulvinen, V-M. 1997. Nuorten yhteisöt ja elämänhallinnan problematiikat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.). Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. NUORAn julkaisu Nro 4. Nuorisosiain neuvottelukunta. Helsinki: Nykypaino, 9–24.
- Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C. & Välimaa, J. 2010. Is education getting lost in university mergers? Tertiary Education and Management 16 (4), 327–340.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Välimaa, J. 2011. Uusi yliopistolaki ja kansallisen yliopistolaitoksen yhtiöittäminen. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan julkaisuja 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 43–93.
- Witte, J. 2006. Change of degrees and degrees of change: Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process. CHEPS/Universitıt Twente: Enschede.

YLIOPISTO-OPINTOJEN KESKEYTTÄMISRISKI JA OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN ONGELMAT

Juhani Rautopuro & Vesa Korhonen

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opintojen keskeyttämistä, opintojen luopumisen ja keskeyttämisen mahdollisia syitä sekä yleiseksi osoittautunutta heikkoa opintoihin kiinnittymistä ilmiönä. Neljän suomalaisen yliopiston opintorekisteritietojen ja opiskelijakyselyn alustavien tulosten pohjalta tarkastellaan opintojen keskeyttämistä, heikon opintoihin kiinnittymisen ja hitaan opintotahdin suhteutumista Bologna-prosessin mukaiseen viiden vuoden valmistusaikainormiin. Opintojen hidas käynnistyminen ja hidas opintotahti ennakoivat kasvunutta keskeyttämistä. Tulokset osoittavat, että viiden vuoden tavoitteellisen valmistusaajan saavuttaa vain ehkä neljännes yliopisto-opiskelijoista. Joka kolmas opiskelija ei välttämättä saavuta maisterintutkintoa edes seitsemän vuoden maksimijaksossa. Lopuksi artikkelissa pohditaan sitä, millaisella ohjauskulttuurilla ja -käytännöillä opintojen keskeyttämisen ja viivästymisen riskeihin tai heikkoon opintoihin kiinnittymiseen halutaan korkeakouluissa vaikuttaa, korjaavalla vai ennaltaehkäisevällä kulttuurilla.

Johdanto

Koulutusoptimismi on suomalaiselle yhteiskunnalle leimallinen piirre. Suomessa, kuten kansainvälisestikin, arvostetaan korkeakoulutusta ja vannotaan tiedon, osaamisen ja koulutuksen nimeen (Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2008). Yliopistot ovat muuttuneet eliittien kouluttajista massojen opinahjoiksi, ja ne ovat avanneet ovensa entistä moninaisemmalle opiskelijajoukolle (Trow 1974; ks. myös Ursin, Rautopuro & Välimaa tässä julkaisussa). Esimerkiksi Suomessa yliopisto-opiskelijoiden määrä kasvoi 60 prosenttia ja suoritettujen tutkintojen määrä 56 prosenttia vuosien 1990–2006 välisenä aikana (Kota-tietokanta). Bolognan prosessin myötä annetun julistuksen tavoitteisiin kuuluvat muun muassa yhdenmukaiset tutkintorakenteet, opintojen mitoitustajärjestelmien käyttöönotto ja laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Grubb ja Lazerson (2005) katsovat massayliopiston synnyttämisen olevan kiinteässä yhteydessä työelämän odotettuihin tarpeisiin. Samalla yliopiston perinteistä sivistystehtävää on murennettu (Siltala 2004, 300). Koulutusjärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta mitataan erilaisilla indikaattoreilla, kuten valmistuneiden työllistymisellä, suoritettujen tutkintojen määrällä sekä opintojen keskeyttämisellä. Eurooppalaisen korkeakoulualueen rakentamiseen tähtäävän Bolognan prosessin seurantalokokouksen 2007 julkilausumassa (London Communiqué) nostettiin valmistuneiden työllistyvyys (employability) lähitulevaisuuden prioriteetiksi ja näkökulmaa korostettiin selvemmin viimeisimmässä julistuksessa (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué 2009).

Yliopistojen henkilökunta on kokenut korkeakoulutuksen muutokset lisääntyneinä opiskelijamäärinä, tehtäväkuvien pirstoutumisena, hämartyksenä ja pätkittymisenä sekä jatkuvana paineena tuloksen tekoon (Puhakka & Rautopuro 2008). Opiskelijat puolestaan suhtautuvat opintoihinsa aikaisempaa välineellisemmin tavoitellen työmarkkinoilla vaadittavia kvalifikaatioita ja pätevyksiä. Woodin (2004) mukaan kolme opiskelijaa neljästä on tullut yliopistoon saadakseen hyvän työpaikan, joten korkeakouluopinnoilla on paljon statusarvoa

opiskelijoiden mielikuvissa. Yliopistoissa opiskellaan pääsääntöisesti sellaisten tutkintojen saavuttamiseksi, jotka toivotaan tunnustetuiksi koulutuksen ja työelämän hierarkkisessa maailmassa (Kivinen & Nurmi 2003).

Korkeakoulutuksen muutokset asettavat haasteen opintojen sujuvalle etenemiselle. Syitä siihen, miksi jotkut opiskelijat pysyvät opinnoissaan ja toiset eivät, ja millainen on mielekäs integroituminen opintoihin, on tutkittu paljon. Opintojen keskeyttäminen ja heikko integroituminen opiskeluympäristöön korkea-asteella on yleistä. Tätä osoittavat monet tutkimukset ja selvitykset. OECD:n tutkimusten mukaan keskimäärin kolmannes korkeakouluopiskelijoista lopettaa opiskelunsa ennen ensimmäistä tutkintoaan. Kyseessä on OECD-maiden kaikkien tieteenalojen keskiarvo. Eri maiden, samoin kuin tieteenalojen välillä on kuitenkin suurta vaihtelua. OECD:n mukaan useissa maissa luonnontieteet ja teknologia ovat aloja, jotka kärsivät eniten opintojen keskeyttämisestä (Ulriksen, Moller Madsen & Holmegaard 2010).

Opintojen loppuunsaattaminen on luonnollisesti lähtökohtainen tavoite kaikelle opiskelulle. Opintojen keskeyttäminen on tulkittava työntövaikutukseksi. Vastaavasti opintoihin integroituminen ja kiinnittyminen merkitsevät vetovaikutusta. Yksi opiskelijatutkimuksessa paljon hyödynnetty opintojen keskeyttämistä (drop-out) tai jatkamista (retention) kokoava malli on Vincent Tinton (1975; 1997; ks. myös Tinto & Goodsell-Love 1993) kehittänyt jäsennys opiskelijan akateemisesta ja sosiaalisesta integroitumisesta opintoihinsa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opintojen keskeyttämisriskiä sekä keskeyttämisilmiön laajuutta ja luonnetta yliopistojen ja yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. Luomme aluksi katsauksen opintojen keskeyttämisestä käytyyn kansalliseen ja kansainväliseen keskusteluun ja käsitteiden määrittelyyn. Käytämme apuna muun muassa Tinton (1996; 1997) tutkimuksia ja havaintoja opiskelijan keskeyttämisriskien vähentämisestä. Sivuumme myös opintoihin kiinnittymisen kysymyksiä (ks. tarkemmin Mäkinen ja Annala tässä julkaisussa). Empiirisessä osuudessa tarkastelemme opintojen keskeyttämisriskin laajuutta ja opintojen

etenemistä suhteessa Bolognan prosessin mukaisiin tavoiteaikatauluihin. Keskeyttämisriskiä ja opintotahtia tarkastelemme neljän suomalaisen yliopiston opintorekisteritietojen pohjalta, ja huomion kohteena ovat erityisesti opinnoissaan hitaasti edenneet opiskelijat.

Opintojen keskeyttäminen, viivästyminen ja opintoihin kiinnittyminen

Keskeyttäminen vai viivästyminen?

Korkeakoulutuksesta luopumisesta tai opintojen keskeyttämisestä puhuttaessa on huomattava, että se voi olla vapaaehtoista, opiskelijan omasta tahdosta tapahtuvaa tai pakon sanelemaa eli yliopistosta tai yliopiston ulkopuolisista syistä aiheutuvaa (Määttä 1995; Lähteenoja 2010). Keskeyttäminen ei välttämättä merkitse syrjäytymistä tai epäonnistumista vaan yksilön elämänura voi saada uuden suunnan. Suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa keskeyttäminen nähtiin pitkään lähinnä opiskelijan eikä yliopiston epäonnistumisena tai ongelmana. Vasta 1960-luvun lopulla alettiin opintojen keskeyttämistä selvittäneissä tutkimuksissa huomioida myös opiskelemisen sosiaalista kontekstia (Lähteenoja 2010, 46).

Opinnoista luopumiselle on useita käsitteitä, joista yleisimmät ovat opintojen keskeyttäminen (drop-out) ja opinnoista pois jättäytyminen (opt-out) (Ulriksen ym. 2010). Drop-out on tavallisin nimitys opinnoista luopumiselle USA:ssa, jossa samaa ilmiötä kuvataan myös poistumaan viittaavalla käsitteellä *student departure*. Brittiläiset tutkijat käyttävät puolestaan käsitteitä *non-completion* tai *non-continuing students*. Opintojen keskeyttämisen vastakohtana käytetään muun muassa opintoihin sitoutumista (commitment), opintoihin kiinnittymistä (engagement) ja opintojen jatkamista (retention). Keskeisin ero on siinä, katsotaanko opintojen keskeyttämistä oppilaitoksen vai opiskelijan ongelmana ja tarkastellaanko keskeyttämistä työntö- vai

vetovaikutuksen seurauksena (Ulriksen ym. 2010). Työntövaikutukset aiheuttavat opinnoista tai oppilaitoksesta poistumista, ja vetovoimatekijät puolestaan merkitsevät opintojen jatkamista ja kiinnittymistä niihin. Vaikka opintoja järjestävän instituution kannalta kaikki keskeyttämiset ovat taloudellista hävikkiä, yksilön kannalta kyseessä voi olla joissakin tapauksissa hyvinkin mielekäs uuden suunnan löytäminen opintoihin ja elämään.

Keskeyttämisen riskin kohdalla on syytä huomioida, että opintojen keskeyttäminen ei merkitse lopullista poistumista korkeakoulutuksesta. Yksittäisestä korkeakoulusta poistuvat voidaan jaotella karkeasti ottaen kahteen ryhmään: oppilaitosta, opintoalaa tai koulutussektoria vaihtavat (transfer) opiskelijat ja tutkintoon johtavan koulutuksen kokonaan keskeyttävät (drop-out) opiskelijat (Hovdhaugen & Aamodt 2009). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että korkeakoulutuksesta poistuminen voi johtua joko instituution sisäisistä tai ulkoisista syistä. Sellaisia keskeyttämisen syitä, joihin koulutusta antava instituutio ei juuri voi vaikuttaa, ovat muun muassa opiskelijan sosioekonominen tausta, taloudellinen tilanne, työmarkkinoiden rakenne ja henkilökohtaiset syyt, joita voivat olla esimerkiksi puutteelliset opiskelutaidot (esim. kielelliset tai matemaattiset kyvyt) tai väärät opintovalinnat (Davies & Elias 2003; Lau 2003). Sen sijaan korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa opiskelijoille syntyviin kokemuksiin oppimisympäristöistä, opintojen ohjauksesta ja opetuksen laadusta.

Suomessa opintojen keskeyttäminen yliopistoissa on vaikeasti määriteltävissä, koska ennen Bolognan prosessin aikarajoitteita opiskelijan opinto-oikeus on ollut periaatteessa ikuinen. Opiskelija on voinut ilmoittautua vuodesta toiseen paikalla olevaksi tai poissaolevaksi.

Lukuvuonna 2008–2009 suomalaisissa yliopistoissa keskeytti tutkintoon johtavat opintonsa kokonaan hieman yli 5 prosenttia opiskelijoista (lähes 8000) ja lähes yksi sadasta vaihtoi koulutussektoria (Tilastokeskus 2011). Tilastokeskuksen StatFin-tietokannan mukaan vuonna 2003 aloittaneista yliopisto-opiskelijoista lähes 70 prosenttia jatkoi opintojaan vielä viiden vuoden kuluttua. Viisi vuotta opintojen aloittamisen jälkeen noin 2 prosentilla opiskelijoista ei ollut mitään

korkeakoulututkintoa, eivätkä he myöskään jatkaneet opintojaan muissa oppilaitoksissa; lisäksi noin 4 prosenttia oli siirtynyt työelämään ilman tutkintoa ja noin yksi viidestäsadasta (0,2 %) oli työttömänä ilman tutkintoa. Yksi neljästä oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon viidessä vuodessa. (Tilastokeskus 2010).

Suomessa opiskeluaikojen pitkittyminen yliopistoissa on ollut jatkuva huolenaihe, johon on vuosikymmeniä etsitty koulutuspoliittisia ja opiskeluaikojen sääntelyyn liittyviä ratkaisuja. Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelu- ja valmistumisajoissa onkin tapahtunut kolmen viime vuosikymmenen aikana hiljalleen tiivistymistä. Valmistumisajojen tarkastelu siirtyi 1990-luvulla Kota-tietokantaan. Tietokannan mukaan opinnot kestivät esimerkiksi 1990-luvun ajan keskimäärin 6,5 vuotta. Tosin alakohtaista vaihtelua on ollut paljon. Pisimmät valmistumisajat olivat arkkitehteillä, joiden valmistumisajat vaihtelivat 10–10,5 vuoteen. Lyhimmät valmistumisajat, keskimäärin 4–5 vuotta, olivat terveystieteissä. (Ks. Merenluoto 2009.) Vuosina 2000–2004 valmistumisajojen keskiarvo laski kuuteen vuoteen. Alojen väliset erot ovat olleet edelleen suuria, arkkitehtien opiskellessa pisimpään ja terveystieteiden maistereiden nopeimmin. (Merenluoto 2009.) Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opintojen keskeyttämisestä koskevissa tutkimuksissa 1960-luvulta lähtien on havaittavissa kaksi keskeistä trendiä. Ensinnäkin opintonsa keskeyttäneiden osuus on laskenut vuosikymmenten kuluessa, ja toiseksi keskeyttäminen on yleisintä ensimmäisten opintovuosien aikana (Parjanen 1979; Koivisto 1984; Määttä 1995; Rautopuro & Väisänen 2001).

Koulusalojen välisten erojen yleisyys on myös kansainvälisesti tunnettu ilmiö. Smith ja Naylor (2001) raportoivat USA:n valmistumattomien opiskelijoiden (non-completion) osuuden olevan noin 37 prosenttia ja Britannian noin 18 prosenttia. Lisäksi he arvioivat Britannian keskeyttämislukujen kasvavan korkeakoulutuksen yleistyksen myötä. Smith ja Naylor (2001) sovelsivat probit-analyysia opintojen keskeyttämisen (withdrawal) mallintamiseen Britanniassa. Analyysissa vertailuryhmänä olivat yhteiskuntatieteiden opiskelijat ja malli raportoitiin erikseen miehille ja naisille. Yhteiskuntatieteellisen

alan opiskelijoihin verrattuna keskeyttämisriski oli tilastollisesti merkittävästi suurempi muun muassa arkkitehtuuria, biologiaa, fysiikkaa, matematiikkaa ja tietojenkäsittelytiedettä opiskelevilla miehillä sekä arkkitehtuuria ja tietojenkäsittelytiedettä opiskelevilla naisilla.

Norjassa yli puolet opiskelijoista keskeyttää neljän vuoden aikana opintonsa siinä yliopistossa, jossa on aloittanut opintonsa. Suurin osa heistä vaihtaa oppilaitosta. 17 prosenttia aloittaneista keskeyttää korkeakouluopinnot kokonaan. (Hovdhaugen & Aamodt 2009.) Norjassa keskeyttäminen on yleisintä yhteiskuntatieteellisellä ja humanistisella koulutusalailla. Yhteistä näille koulusaloille on suhteellisen vapaa kirjautuminen opiskelijaksi ilman varsinaisia pääsykokeita. Rautopuron ja Väisäsen (2001, 61–62) Joensuun yliopistossa suorittaman seurantatutkimuksen mukaan opintojen keskeyttäminen oli yleisintä luonnontieteellisellä ja yhteiskuntatieteellisellä alalla.

Viimeaikaisissa eurooppalaisissa tutkimuksissa (EuroStudent I–IV) on kuvattu eri maiden korkeakouluopiskelijoiden tilannetta ja opintojen etenemistä. Esimerkiksi tuoreessa EuroStudent IV -tutkimuksen Suomen raportissa (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010) todetaan opintojen etenemisestä ja sujuvuudesta, että omia tavoitteita nopeammin oli opiskellut vain kolme prosenttia suomalaisista opiskelijoista. Sen sijaan runsas kolmannes opiskelijoista vastasi, että opinnot olivat edenneet omia tavoitteita hitaammin. Vastauksissa on melko paljon eroja yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden välillä, sillä yliopisto-opiskelijoista 42 prosenttia ilmoitti opiskelleensa tavoitteitaan hitaammin, ammattikorkeakouluopiskelijoista 25 prosenttia. Näkemykset opintojen etenemisestä vaihtelivat myös sukupuolittain, sillä miehistä 41 prosenttia oli opiskellut tavoitteitaan hitaammin, naisista 29 prosenttia. On todennäköistä, että opintojen etenemisessä on myös paljon koulutusala- ja oppilaitoskohtaisia eroja, mutta näitä ei raportissa tarkemmin selvitelty.

Miksi opinnot keskeytyvät tai viivästyvät?

Yliopisto-opiskelijat ovat lähtökohdiltaan ja orientaatioiltaan heterogeeninen ryhmä. Kuva keskeyttämisen syistä onkin hyvin moninainen, joten keskeyttämisriskien tunnistaminen ei ole yksiselitteistä. Myös yksilöiden korkeakoulutukselle kohdistamat odotukset ja tavoitteet eroavat paljon ja tämä vaikuttaa väistämättä opintojen sujumiseen ja opintoihin integroitumiseen. Bergenhenegouwen (1987) esitti klassisessa tutkimuksessaan yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta, että korkeakouluopintojen keskeyttäminen on pitkälti seurausta siitä, miten opiskelijat kokevat tutkinnon ja opintojensa arvon. Nämä kokemukset ja arvostukset ovat aina hyvin yksilöllisiä. Jos opiskelijat kokevat opiskelussaan ristiriitaa suhteessa omiin tavoitteisiinsa, orientaatioihinsa ja arvostuksiinsa, heidän keskeyttämisajatuksensa helposti lisääntyvät.

Eri tutkimuksissa on saatu hyvin erilaisia havaintoja keskeisimmistä keskeyttämisen syistä ja niihin vaikuttaneista tekijöistä. Tinto (1996) on koornut keskeisiä yliopisto-opiskelijoiden keskeyttämisen syitä, joita ovat muun muassa 1) opiskeluun liittyvät vaikeudet, 2) sopeutumiseen liittyvät vaikeudet, 3) omiin tavoitteisiin tai orientaatioon liittyvät vaikeudet, 4) heikko tai ulkokohtainen sitoutuminen, 5) taloudelliset vaikeudet, 6) opiskelijan ja yliopiston yhteensopimattomuus sekä 7) eristäytynisyys/irralisuus. Näissä erilaisissa syissä tulee vahvasti esille se, millaiseksi opiskelijan ja korkeakoulun välinen suhde on muodostunut.

Opiskelijatutkimuksessa on kiinnitetty runsaasti huomiota opiskelijan kulttuuriseen pääomaan, mikä näkyy esimerkiksi sosioekonominen taustan merkityksenä opintoihin integroitumisessa. Yliopistossa pärjäävät parhaiten ne, joilla on vahvin kulttuurinen pääoma. (Ks. Olkinuora & Mäkinen 1999; Ahola & Olin 2000.) Thomas ja Quinn (2007) ovat osoittaneet yhdentoista maan vertailussa, että vanhempien korkea koulutustausta on muita taustatekijöitä merkittävämpi selittäjä yliopistoon pääsyyllä ja opinnoissa menestymiselle. Myös suomalaiset tutkimukset vahvistavat tämän näkemyksen. Nevalan (1999, 184–186) väitöstutkimuksen mukaan (ks. myös Nori 2011, 3–4) ylempien toimihenkilöiden lasten osuus yliopisto-opiskelijoista on selkeästi suurempi

kuin työväestön. Vaikka koulutuserot ovat kaventuneet, ovat muutokset jääneet vähäisiksi. Nopeasti valmistuneiden vanhemmat viettivät enemmän aikaa lastensa kanssa ja heillä oli korkeampi koulutustaso. Tämä on mahdollistanut nuorena ja nopeasti valmistuneille paremman ymmärryksen koulutuksen maailman toiminnasta ja valmiudet sosiaalistua yliopistoon. (Merenluoto 2009.) Smithin ja Naylorin (2000) mukaan opiskelijan sopiva sosioekonominen tausta helpottaa opiskeluvaihtelun luomista ja integroitumista instituutioon myös yliopiston näkökulmasta.

Rautopuron ja Väisäsen (2001) tutkimuksessa todettiin, että Joensuun yliopistossa opiskelien opintojen keskeyttäminen syyt voitiin yleisesti luokitella akateemisiin syihin (mm. opetus, sivuainevalikoimat yliopistosta johtumattomiin syihin (mm. sijainti, kaupungin ilmapiiri sekä henkilökohtaisiin syihin (mm. perhesyyt). Keskeyttämisen syyt vaihtelivat opintojen eri vaiheissa ja opintoaloittain. Ne olivat silti samansuuntaisia Hovdhaugenin ja Aamodtin (2009) Norjassa tekemien löydöksiensä kanssa. Olennainen ero pohjoismaisten ja muiden kansainvälisten tutkimusten välillä on se, että esimerkiksi Norjassa ja Suomessa taloudelliset syyt eivät ole merkittävä tekijä opintojen keskeyttämiseen. Suomessa ja Norjassa yliopistot ovat olleet valtion omistamia ja rahoitettavia, niissä ei peritä lukukausimaksuja, opiskelijoilla on mahdollisuus hakeutua tasa-arvoisesti opintoihin, ja he voivat hakea kohtuullisella korolla myönnettävää opintolainaa, joten opiskelijat eivät ole riippuvaisia vanhempien tuesta ja sosioekonomisesta taustasta (Hovdhaugen & Aamodt 2009; Usher & Medow 2010; Välimaa 2006).

Saarenmaan ym. (2010) mukaan merkittävimmät syyt opintojen hitaaseen etenemiseen yleisesti olivat työssäkäynti, elämäntilanne ja erilaiset henkilökohtaiset syyt. Työssäkäynti oli hidastanut enemmän yliopisto-opiskelijoiden kuin ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintoja. Toisaalta työssäkäynti ei ole aina merkittävimpien opintoja hidastavien tekijöiden joukossa (ks. Kurri 2006).

Muissakin viimeaikaisissa tutkimuksissa on saatu samanlaisia arvioita korkeakouluopiskelijoiden opintojen pitkittymisen ja viivästymisen syistä (ks. EuroStudent-tutkimukset). Oulun yliopiston Valtti-hankkeen

(Liimatainen, Kaisto, Karhu, Martikkala ym. 2010, 11–13) selvityksessä viisi tärkeintä opintojen viivästymisen syytä niin ammattikorkeakoulu- kuin yliopisto-opiskelijoilla olivat työssäkäynti, opiskelumotivaation puute, henkisen hyvinvoinnin ongelmat (esimerkiksi jaksaminen tai masennus) ja perhe-elämään tai ihmissuhteisiin liittyvät asiat (esimerkiksi lähimmäisen sairastuminen tai vanhempainvapaa) sekä laiskuus. Laiskuutta ei ole syytä nähdä sananmukaisesti laiskuutena, vaan taustalla on monenlaista vieraantuneisuutta ja vaikeuksien kokemuksia.

Opintoihin kiinnittymisen kitkapinnat

Opintoihin integroitumista ja kiinnittymistä on tarkasteltu hyvin monenlaisin käsittein ja painotuksin (ks. Lähteenoja 2010). Tinton mukaan (1975; 1993; 1996; 1997) keskeinen lähtökohta opintojen haltuunoton tai keskeyttämisen kannalta on akateemisen ja sosiaalisen integraation voimakkuus ja yhteisvaikutus opintojen jatkamisen kannalta. Akateeminen integraatio tarkoittaa akateemiseen opiskeluympäristöön ja tieteelliseen yhteisöön liittyviä asioita, kuten opinnoista suoriutuminen, akateemiset taidot ja kiinnostus opiskelualaan. Sosiaalinen integraatio puolestaan tarkoittaa sosiaalisia suhteita opiskeluun liittyvissä yhteisöissä ja henkilökohtaisia kontakteja akateemiseen opetus- ja tiedeyhteisöön. (Ks. Tinto 1997.)

Tinton mallia on hyödynnetty lukuisissa opiskelijatutkimuksissa, vaikka näyttöä tai vahvistusta itse teorialle ei ole saatu (ks. Mannan 2007; Draper 2008). Draper (2008) esittää Tinton mallin täydennyksenä opiskelijan integraation käsittävän kolme integroitumisen elementtiä: akateemisen integraation ja sosiaalisen integraation yliopiston sisällä sekä sen ulkopuolella. Perusajatus on se, että myös yliopiston ulkopuoliset suhteet ja tekijät vaikuttavat siihen, millaiset ovat opiskelijan mahdollisuudet osallistua opintoihin. Thomasin (2000) mukaan opintoihin integroitumisen tarkasteluun tulisi lisätä taloudelliset (toimeentulo, opintojen rahoitus) sekä ohjaus- ja tukipalveluiden ja opiskelijademokratian (opiskelijajärjestöt, opiskelijaedustus yliopiston

hallintoelimissä jne.) ulottuvuudet, jotka edelleen täydentävät kokonaiskuvaa opintoihin integroitumisesta.

Opintoihin integroitumista korkeakoulutuksen opiskeluympäristössä on tarkastelu erityisesti kiinnittymisen (engagement) näkökulmasta (Harper & Quaye 2009; Kuh ym. 2007; Kuh 2009; Leach & Zepke 2011; ks. myös Mäkinen & Annala tässä julkaisussa). Kiinnittyminen ja integroituminen ymmärretään usein samansuuntaisina käsitteinä, joiden välille ei ole tarkoituksenmukaista tehdä suurta eroa. Opintoihin kiinnittyminen yhdistää opiskelijan odotukset, yhteisöjen toimintakulttuurit ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet. Myös akateemiset opiskelutaidot ja niiden riittävä hallinta ovat opiskelijan kiinnittymisen kannalta kynnyskysymyksiä. Instituution näkökulmasta opintoihin kiinnittyminen voi merkitä organisaation parempaa itseymmärrystä niistä toimintatavoista ja kulttuureista, joilla opintojen eri vaiheissa voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, esimerkiksi kehittämällä ohjauspalvelusysteemiä (ks. Lähteenoja 2010; Korhonen 2011).

Suomessa heikkoon kiinnittymiseen liittyy keskustelu niin kutsutuista sitoutumattomista (non-committed) opiskelijoista, jotka ovat selkeä riskiryhmä korkeakouluopintojen viivästymisen ja keskeyttämisen kannalta (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Litmanen, Hirsto & Lonka 2010). Sitoutumattomuus johtaa heikkoon sosiaaliseen ja akateemiseen integroitumiseen, jolloin opintoihin liittyvät tavoitteet ovat selkiytymättömiä, sosiaalisilla suhteilla on vähän merkitystä ja ahdistuneisuus sekä opintostressi ovat yleisiä. Mäkisen ym. (2004) tutkimuksessa sitoutumattomia korkeakouluopiskelijoita oli keskimäärin 27 prosenttia eri koulutusaloilla. Heikoimmin sitoutuneita olivat luonnontieteiden (35,4 %) ja humanistisen alan (34,4 %) opiskelijat. Sitoutumattomat opiskelijat harkitsivat opintosuunnan vaihtamista tai opintojen keskeyttämistä muita opiskelijoita enemmän. Sitoutumattomat opiskelijat olivat myös niitä, jotka yleisimmin ilmoittautuivat poissaoleviksi kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, joten opintojen käyntiin lähteminen oli hidasta.

Heikon opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumattomuuden taustalla on monenlaisia tekijöitä, kuten kokemukset ajan riittämättömyydestä, pystymättömyydestä, irrallisuudesta ja osattomuudesta. Tällaiset kokemukset, jotka saatetaan tulkita jopa laiskuudeksi, johtavat vähitellen otteen heikentymiseen opiskelusta (vrt. Liimatainen ym. 2010). Kun opiskelija ei koe tavoitteistaan huolimatta opintojaan merkityksellisiksi, on tavoitteiden saavuttaminen ja opintojen suunta hukassa, kuulumattomuuden ja osattomuuden kokemukset kasvavat ja opinnoista vieraantumisen kierre syvenee (ks. Korhonen 2011). Kun kyse ei ole vapaaehtoisesta opinnoista luopumisesta, on edessä aito koulutuksellisen syrjäytymisen riski ja opinnoista vieraantumisen kierre.

Opintojen eteneminen ja keskeyttämisriski suomalaisissa yliopistoissa

Vuoden 2009 loppupuolella käynnistyneen Campus Conexus -projektin yhtenä tavoitteena on tutkia korkeakoulutuksesta syrjäytymisen ja keskeyttämisen riskiä ja ilmiön laajuutta. Projektillaon käytössään neljän suomalaisen yliopiston (Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Tampereen yliopisto ja Tampereen teknillinen yliopisto) opiskelijoiden opiskelijarekisteritiedot. Rekistereistä saatavien opintopisteiden ja läsnäololukukausien kertymien perusteella voidaan hahmottaa muun muassa opintojen etenemistä yliopistoittain sekä koulutus- ja opintoaloittain. Tutkimuksen kohdejoukoksi on määritelty Bolognan prosessin luoman aikataulun mukaisesti opiskelevat perusopiskelijat. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskelijoita, jotka ovat aloittaneet opintonsa perusopiskelijavalinnan kautta syyslukukaudella 2005 tai myöhemmin, ja joilla ei ole aiempia tutkintoja. Osittain tähän rajaukseen vaikuttivat yliopistojen erilaiset käytänteet muun muassa opiskelijoiden valintareittien ja muualla suoritettujen opintojen kirjaamisessa.

Seuraavissa taulukoissa esitetään alustavia havaintoja Bolognan prosessin mukaan opiskelevien opiskelijoiden opintojen etenemisestä, jota

mitataan suoritettuina opintopisteinä ja opiskelun kestonä. Opintojen etenemisvauhtia tarkastellaan opintopistekertymän ja läsnäololukukausien suhteella (ks. taulukko 1). Saavuttaakseen maisterin tutkinnon (300 opintopistettä muutamaa poikkeusalaa lukuun ottamatta) viidessä vuodessa, opiskelijan tulisi suorittaa tasaisella tahdilla keskimäärin 30 opintopistettä lukukaudessa. Seitsemän vuoden maksimiajan käyttäminen edellyttää hieman yli 21 opintopisteen keskimääräistä lukukausivauhtia. Mikäli opiskelija ei valmistu määräajassa, hän joutuu opinto-oikeutensa jatkamiseksi hyväksyttämään opintosuunnitelman (Yliopistolaki 2005/556).

Taulukko 1. Opintopistekertymien kuvailevia tunnuslukuja yliopistoittain (op/lukukausi)

	Jyväskylä (n = 4775)	Helsinki (n = 9090)	Tampere (n = 3577)	Tampere TtY (n = 2717)
Keskiarvo	22,9	21,9	19,7	25,3
Mediaani	24,3	23,2	22,0	22,8
Keskihajonta	10,1	9,3	11,1	31,2
Alin 5 %	2,0	2,7	0,0	4,0
Alin 10 %	7,8	8,2	1,0	8,2
Alakvartiili (25 %)	17,5	17,3	12,0	16,5
Yläkvartiili (75 %)	29,4	27,7	27,9	27,0

Taulukossa 2 on opintopistekertymä luokiteltu ennusteeksi nykyisen opintovauhdin riittävydestä seitsemän vuoden opintoajalle. Esimerkiksi luokka ”Ei kandidaatiksi 7 v.” tarkoittaa sitä, että opiskelija on suorittanut keskimäärin korkeintaan 11 opintopistettä lukukautta kohti, ja nykyisellä opintovauhdilla jopa kandidaatin tutkinnosta jää puuttumaan seitsemän vuoden opinnoista huolimatta vähintään yhden oppiaineen perusopintojen verran opintopisteitä. Vastaavasti ”varmat maisterit” etenevät ainakin lähes 21 opintopisteen lukukausivauhtia, jopa selkeästi nopeammin. Kaksi muuta ”ehkä” -luokkaa sijoittuvat tähän välimaastoon.

Taulukko 2. Ennustettu opintojen eteneminen nykyisellä opintotahdilla yliopistoittain

	Jyväskylä (n = 4775)	Helsinki (n = 9090)	Tampere (n = 3577)	Tampere TTY (n = 2717)
"Ei opintosuorituksia"	195 (4,1 %)	334 (3,7 %)	286 (8,0 %)	40 (1,5 %)
"Ei kandidaatiksi 7 v"	480 (10,1 %)	906 (10,0 %)	579 (16,2 %)	344 (12,7 %)
"Ehkä kandidaatti 7 v"	129 (2,7 %)	265 (2,9 %)	130 (3,6 %)	93 (3,4 %)
"Kandidaatti, ehkä maisteri 7 v"	916 (19,2 %)	2092 (23,0 %)	710 (19,8 %)	664 (24,4 %)
"Varma maisteri 7 v"	3055 (64,0 %)	5493 (60,4 %)	2967 (82,3 %)	1576 (58,0 %)
7 vuoden läpäisy 2001–2002 aloittaneilla	61 %	57 %	61 %	41 %

Tulokset opintojen odotettavissa olevasta etenemisestä ovat huolestuttavia ja ristiriidassa opintojen valmistumisajoista esitettyjen virallisten tavoitteiden kanssa. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava yliopistojen erilaisten rekisterijärjestelmien vuoksi vain suuntaa antavasti. Nykyisellä opiskeluvauhdilla noin kolmannes ei (ehkä) valmistu normiajassa maisteriksi, eikä noin yksi kuudesta (jopa yksi viidestä) opiskelijasta valmistu seitsemässä vuodessa edes kandidaatiksi. Vertailu (taulukko 2) vuosina 2001–2002 aloittaneiden valmistumistilastoihin (Virkkunen 2010) osoittaa sen, että Bolognan prosessin alkuvaihe nopeuttaisi valmistumista hieman. Tosin Virkkusen (2010) käyttämä tilasto ei ole täysin vertailukelpoinen tämän artikkelin laskentaperusteiden kanssa. Saatuja tuloksia tukevat myös Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen (RUSE) monivuotisen tutkimushankkeen havainnot, joiden mukaan Bologna-aganndan tavoite lyhentää opintoaikoja ei ole toteutunut (Galli & Ahola 2011).

Edellä esitetyt tulokset ovat yliopistotason tietoja ja on luonnollista myös se, että eri opintoalojen välillä on vaihtelua. Yleisesti näyttää siltä, että opintojen eteneminen on hitainta tieto- ja viestintäteknologian koulutuksessa ja eräillä luonnontieteellisillä aloilla. Lisäksi opintojen hidas eteneminen näyttää olevan enemmän miesten kuin naisten ongelma.

Varttuneemmalla iällä aloittaneiden opinnot etenevät hitaammin kuin nuorena aloittaneiden. Oma erityinen ryhmänsä ovat myös ne opiskelijat, joiden suoritustiedoissa ei ole ensimmäistäkään opintopistettä, vaikka läsnäolulukukausia rekisterissä on jo paljon. Heidän motiivihinsa ei rekisteritietojen perusteella päästä tarkemmin kiinni.

Jatkotarkasteluun valittiin ne opiskelijat, joilla jopa alemman kandidaattitason tutkinnon suorittaminen seitsemässä vuodessa on kyseenalaista. Näitä opiskelijoita lähestyttiin pilottitutkimuksena verkkokyselyllä yliopistojen sähköpostiosoitteita hyödyntäen. Pilottikyselyyn vastanneilta (n = 85) saatiin mielenkiintoista tietoa hitaasti opinnoissaan etenevien opiskelijoiden elämäntilanteesta ja opintoihin kiinnittymisestä. Lähes kaksi opiskelijaa kolmesta (64 %) kertoi työskentelevänsä sivu- tai päätoimisesti opintojensa ohella ja suurin osa heistä opintoalaansa vastaamattomassa työssä muun muassa kaupan alan asiakaspalvelutehtävissä. Selkeästi alle puolet vastaajista (43 %) katsoi olevansa päätoimisia opiskelijoita, ja joka viides ilmoitti olevansa vakituisesti työelämässä ja opiskelevansa korkeintaan sivutoimisesti.

Vaikka Suomessa ei olekaan virallista osa-aikaisen (part-time) opiskelijan statusta, noin puolet pilottikyselyyn vastanneista kuului tähän ryhmään, jos tarkastellaan työssäkäynnin lisäksi opintoihin käytettyä aikaa. Puolet pilottikyselyyn vastanneista käytti yhteensä korkeintaan hieman yli 20 tuntia viikossa aikaa kontaktiopetukseen, itseopiskeluun ja opintoihin liittyvään tiedonhakuun. Alimman desiiin opiskeluun kului aikaa vain tunti viikossa, toisaalta ylin desiiili työskenteli hieman yli 50 tuntia viikossa opintojensa parissa. Tämä tulos vastaa EuroStudent-tutkimusten pitkäaikaisia havaintoja, joista viimeisimmänkin mukaan 22 prosenttia suomalaisista opiskelijoista käyttää opiskeluunsa korkeintaan 20 tuntia viikossa (ks. EuroStudent III 2008; Saarenmaa ym. 2010).

Merkittävä havainto on myös se, että pilottikyselyyn vastanneista hieman yli 60 prosenttia oli jossain vaiheessa harkinnut opintojensa lopettamista. Yleisimpinä syinä lopettamisen harkitsemiseen mainittiin taloudelliset syyt, motivaation ja kiinnostuksen katoaminen sekä halu vaihtaa alaa. Enemmän kuin neljä vastaajaa viidestä (81 %) oli kokenut

haitallista stressiä jonkin verran, melko paljon tai paljon. Noin viidenes vastaajista raportoi myös opiskelua hidastaneista terveydellisistä esteistä, joista selkeästi yleisin oli masennus, joka useimmilla oli myös diagnosoitu. Terveydestä riippumattomia opiskelua hidastaneita tekijöinä mainittiin palkkatyössä käynnin lisäksi oman yhtiön perustaminen sekä harrastus- ja urheilutoiminta.

Pilottikysely toteutettiin vuoden 2010 loppupuolella. Sähköpostiosoitteiden käyttöoikeus vaihtelee yliopistoittain, mikä hankaloitti kyselyn toteuttamista, mutta antoi myös mielenkiintoista lisäinformaatiota: yhteydenoton kohderyhmänä olleista hitaasti opiskelleista oli sähköpostiosoitteen lakkautumisen perusteella lopettanut opiskelunsa Tampereen yliopistossa hieman yli 30 prosenttia ja Helsingin yliopistossa 25 prosenttia. Alustavan tarkastelun mukaan esimerkiksi Tampereen yliopistossa hitaasti opiskelleista miehet keskeyttivät naisia useammin. Opinnit keskeytyivät yleisimmin informaatiotieteiden tiedekunnassa ja keskeyttäneet olivat suurimmalta osin 1–3 vuoden opiskelijoita. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia kuin ne OECD:n tulokset, joihin Ulriksen ym. (2010) viittaavat.

Yhteenvetoa

Tämän artikkelin empiiriset aineistot ja aiempien tutkimusten havainnot herättävät monia kysymyksiä. Erityinen huolenaihe on yliopisto-opiskelijoiden heikko opintoihin kiinnittyminen ja opintojen hidaskäynninen erityisesti opintojen alkuvaiheissa. Opintojen hidaskäynnistyminen ja korkea keskeyttämiskerto kertovat siitä, että suurella osalla korkeakouluopintonsa aloittaneista elämänura on vielä varsin selkiytymätön (ks. Määttä 1995, 55–56). Tämän tutkimuksen, kuten myös aiempien tutkimusten havaintojen perusteella, keskeyttämiskerto on varsin korkea erityisesti tieto- ja viestintäteknologian ja luonnontieteiden koulutusaloilla. Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opiskelu- ja valmistumisajat ovat viime vuosikymmenten aikana hieman

lyhentyneet. Tästä huolimatta Bolognan prosessin tavoitteena oleva viiden vuoden keskimääräinen valmistumisaika maisteriopinnoille on kokoamiemme opintorekisteriaineistojen valossa pahimmillaan enemmän kuin joka kolmannen opiskelijan ulottumattomissa – lähes kaikilla koulutusaloilla.

Ongelmia aiheuttavat opintojen etenemistä tarkoituksettomasti hidastavat asiat, kuten työssäkäynti opintojen ohessa, motivaation puute, oma hyvinvointi sekä ihmissuhteet niin omassa opiskeluympäristössä kuin lähipiirissäkin. Myös vaikeudet ajanhallinnassa ja itsenäisessä työskentelyssä vaikuttavat heikentyneeseen otteeseen opinnoista (ks. Korhonen & Hietava 2011). Hitaan opintojen etenemisen yhteyksiä keskeyttämisriskeihin ei aiemmin ole juuri selvitelty. Alustavat havainnot kertovat siitä, että opintojen hidaskäynnistyminen ennakoii suurta riskiä opinnoista luopumiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Hitaasti opinnoissaan edenneet ja opintorekisteritietojen perusteella ilman opintosuorituksia olevat opiskelijat ovatkin jatkotutkimuksemme kohteena.

Tinton (2003; ks. myös Honkimäki 2006) mukaan yliopisto-opiskelijoita voidaan tukea monin tavoin jatkamaan aloittamiaan opintoja. Eräs tärkeä lähtökohta on opetus- ja oppimiskulttuurin kehittäminen ja yli hallinnollisten yksikkörajojen toimiva ohjauspalvelu. Opiskelijoiden pysymistä valitsemallaan opiskelualalla voidaan tukea vaikuttamalla opettajien opiskelijoihin kohdistamiin odotuksiin, kehittämällä opiskelijoiden saamaa tukea ja palautetta, vahvistamalla opiskelijoiden oppimiseen sitouttamista ja tukemalla tavoitteellista integroitumista yliopiston yhteisöihin (Tinto 2003). Opiskelijat eivät todennäköisesti vaihda alaa sellaisessa opiskeluympäristössä, jossa heidän odotetaan menestyvän ja joka on luonteeltaan opiskelijalähtöinen. Tinto (2003) suosittelee panostamaan erityisesti ensimmäisen opintovuoden opiskelijoihin, mutta opintoihin kiinnittymistä tukevat elementit, jotka samalla pienentävät opintojen keskeyttämisriskiä ja nopeuttavat opintoja, voivat toimia läpi opiskelijan koko opintopolun.

Korhosen (2011) mukaan merkittävää on se, millaisilla käytännöillä ja ohjauskulttuurilla opintojen keskeyttämisen ja viivästy-

sen riskeihin halutaan vaikuttaa, korjaavilla vai ennaltaehkäisevillä. Esimerkiksi opintopsykologia keskittyy olemassa olevien ongelmien kohtaamiseen. Ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, kuten korkeakoulutuksen oppimisyhteisöjen, toimintakulttuurin ja ohjauksen kehittämistä, tarvitaan nykyistä enemmän. Hyvin suunnitelluilla ja johdetuilla oppimisyhteisöillä voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä ja osallisuuden kokemuksia opetuksen ja oppimisen yhteisöissä ja siten vahvistaa heidän oppimisidentiteettiään.

Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Koulutusso-
siologian tutkimuskeskus (RUSE). Raportti 54. Turun yliopisto.
- Berghenengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher
Education* 16, 535–543.
- Davies, R. & Elias, P. 2003. Dropping out: A study of early leavers from
higher education. Research report 386. London Department for
Education and Skills.
- Draper, S.W. 2008. Tinto's model of student retention. [http://www.psy.gla.
ac.uk/~steve/localed/tinto.html](http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html). Luettu 10.12.2010.
- EuroStudent III. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe.
Synopsis of Indicators. Summary Document. [http://www.eurostu-
dent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.
pdf](http://www.eurostu-
dent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.
pdf). Luettu 10.12.2010.
- Galli, L. & Ahola, S. 2011. Opiskelijänäkökulma tutkinnonuudistukseen.
Koulutusso-
siologian tutkimuskeskus (RUSE). Raportti 77. Turun
yliopisto.
- Grubb, W. N. & Lazerson, M. 2005. Vocationalism in higher education: The
triumph of the educational gospel. *The Journal of Higher Education*,
76 (1), 1–25.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. 2009. Beyond sameness, with engagement and
outcomes for all: An introduction. Teoksessa S. R. Harper & S. J.
Quaye (toim.) *Student Engagement in Higher Education*. New
York: Routledge, 1–16.
- Honkimäki, S. 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: millaisin vaatein ja
millaisessa maailmassa? Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.)
Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylän
yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 235–252.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. 2009. Learning environment: Relevant
or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher
Education*, 15 (2), 177–189.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2003. Unifying higher education for different kinds
of europeans. *Higher education and work: A comparison of ten
countries*. *Comparative Education*, 39 (1), 83–103.
- Koivisto, R.-L. 1984. Korkeakouluopintojen keskeyttämisen taustasta. Hel-
sinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä
18.
- Korhonen, V. 2011. Towards inclusive higher education? – Outlining a student-
centered counselling framework for strengthening student engage-
ment. Teoksessa P. Gonon, A. Heikkinen & S. Stolz (toim.) *Inclusion
and Exclusion in a Globalised World*. Studies in the Vocational and
Continuing Education Series. Bern: Peter Lang (julkaistavana).

- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto. Kota-tietokanta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>. Luettu 10.12.2010.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. 2007. Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. ASHE Higher Education Report 32, 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. 2009. Afterword. Teoksessa S. R. Harper & S. J. Quaye (toim.) Student engagement in higher education. New York: Routledge, 313–318.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Lau, L. K. 2003. Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124 (1), 126–136.
- Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, 30 (2), 193–204.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti-projektin julkaisuja. Oulun yliopisto.
- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 195–208.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué 2009. The Bologna process 2020 – The European higher education area in the new decade. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq e_April_2009.pdf. Luettu 8.9.2010.
- London Communiqué: Towards the European higher education area: Responding challenges in a globalised world. <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>. Luettu 03.06.2009.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto.
- Mannan, M. A. 2007. Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the university of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53 (2), 147–165

- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C: 286.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Määttä, P. 1995. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980-luvulla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 90. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nori, H. 2011. Keille yliopistojen portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenalaille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annalex Univeristatis Turkuensis* C309. Turun yliopisto.
- Opetus- ja koulutusministeriö 2010. Bolognan prosessi. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>. Luettu 5.1.2011.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoraattista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Kasvatustieteiden tiedekunta A:190, Turun yliopisto, 11–58.
- Parjanen, M. 1979. Learning, earning and withdrawing. On social factors affecting higher educational and professional career. *Acta Universitatis Tamperensis* 104.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. 2008. Eipä nää riennot paljon huvita. Mikä vie ilon yliopisto-opetuksesta ja tutkimuksesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 175–192.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2008. Maistereiden ylikoulutusta kartoittamassa. *Tiedepolitiikka* 2/08, 7–16.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 7. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Smith, J. P. & Naylor, R. A. 2001. Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of Royal Statistical Association*, 164 (2), 389–405.

- Thomas, S. L. 2000. Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *Journal of Higher Education* 75 (5), 591–615.
- Thomas, S. L. & Quinn, J. 2007. *First generation entry into higher education: an international study*. Society for Research into Higher Education. Berkshire: Open University Press.
- Tilastokeskus 2010. StatFin-tilastopalvelu. <http://statfin.stat.fi/StatWeb/start.asp?LA=fi&lp=home>. Luettu 12.10.2010.
- Tilastokeskus 2011. Koulutuksen keskeyttäminen. http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html. Luettu 15.5.2011.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education* 45, 89–125.
- Tinto, V. 1996. Reconstructing the first year of college. *Planning for higher education* 25, 1–6.
- Tinto, V. 1997. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 600–623.
- Tinto, V. 2003. Promoting student retention through classroom practice. Esitelmä konferenssissa Internation Conference on Enhancing Student Retention. Amsterdam 5.–7.11.2003. [http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT\(2\)L.doc](http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT(2)L.doc). Luettu 7.1.2011.
- Tinto, V. & Goodsell-Love, A. 1993. Building community. *Liberal Education* 79, 16–21.
- Trow, M. 1974. Problems in the transition from elite to mass higher education. Teoksessa OECD (toim.) *Policies for higher education*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 51–101.
- Ulriksen, L., Møller Madsen, L. & Holmegaard, T. 2010. What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM education programmes? *Studies in Science Education* 46 (2), 209–244.
- Usher, A. & Medow, J. 2010. Global higher education rankings 2010. Affordability and accessibility in comparative perspective. http://higherstrategy.com/publications/GHER2010_FINAL.pdf. Luettu 3.1.2011.
- Wood, F. B. 2004. Preventing postparchment depression: a model of career counseling for college seniors. *Journal of Employment Counseling* 41, 71–79.
- Virkkunen, H. 2010. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen keskeiset linjaukset. Esitys korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen seminaarissa 18.5.2010. http://www.minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/2010/05/korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen.html. Luettu 6.11.2010.

Välimaa, J. 2006. Analysing the relationship between higher education institutions and working life in a Nordic context. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges*. London: Elsevier, 35–53.

Yliopistolaki 2005/556.

OPINTOIHIIN KIINNITTYMINEN YLIOPISTOSSA

Marita Mäkinen & Johanna Annala

Katsauksessa esitellään teoreettinen viitekehys opiskelijoiden kiinnittymisestä opintoihin ja pohditaan sitä, miten kiinnittymistä voidaan edistää yliopistossa. Kehitetty viitekehys yhdistää eri lähestymistapojen keskeisiä piirteitä, joista mikään ei yksinään riitä ilmentämään kiinnittymistä sekä opiskelijan että opiskeluyhteisön kannalta. Kiinnittymisessä on kyse yhtäläillä opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta oman oppimisen edistämiseksi kuin hänen elämänsä ja opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta. Onnistuneimmillaan opintoihin kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista, innostavan oppimis- ja tiedeyhteisön luomista sekä vastuullisen ja aloitekykyisen kansalaisuuden toteutumista.

Johdanto

Yliopistoyhteisöissä tutkimus on perinteisesti noteerattu opetusta tärkeämmäksi toiminnaksi (Deem & Lucas 2007). Tutkimukselliset ansiot ovat korostuneesti esillä myös yliopistojen arvoa mittaavilla kansainvälisillä ranking-listoilla (esim. ARWU 2011; Times Higher Education 2011). Viime vuosina opetus yliopistossa on kuitenkin saanut aiempaa enemmän huomiota. Tämä heijastaa tietointensiivisen talousparadigman lähtökohtia, joiden mukaan kasvu, kestävä kehitys ja hyvinvointi tukeutuvat kansakuntien mahdollisimman korkeaan koulutustasoon (EU 2010; UNCTAD 2010). Yliopisto-opetusta on alettu arvioida muun muassa opintojen edistymisen (OKM 2010; OPM 2010), oppimistulosten (OECD 2010) ja työllistymisen (Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué 2009) perusteella. Pohjois-Amerikassa yliopistojen koulutuksen laatua ja menestystä on jo yli vuosikymmen arvioitu opiskelijoiden opintoihin sitoutumisen ja kiinnittymisen näkökulmasta (NSSE; National Study of Student Engagement)¹. NSSE:n kyselyä on pilotoitu myös Suomessa 2000-luvun alussa (Parjanen 2003). Tällöin sen käyttökelpoisuutta arvioitiin opiskelijapalautteen keräämisen välineenä, mutta kiinnittymisen (engagement) ilmiötä ei raportissa käsitelty. Tässä katsauksessa tarkastelemme sitä, miten opintoihin kiinnittymistä voidaan edistää yliopistossa.

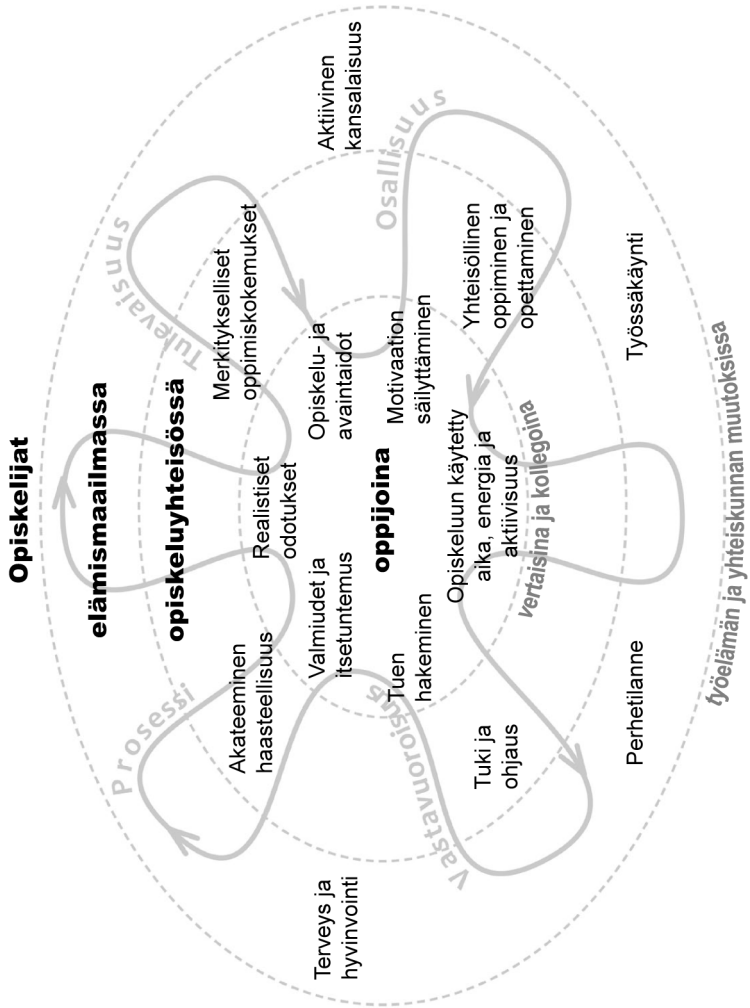
Käsitteenä kiinnittyminen on moni-ilmeinen, minkä vuoksi sen tulkinta eri konteksteissa ja kielialueilla on haasteellista. Lisäksi kiinnittymisen ilmiötä on lähestytty korostaen eri näkökulmia, teoreettisia lähtökohtia ja yliopistokoulutuksen traditioita. Esimerkiksi *student engagement* viittaa yksilöä painottavaan tulkintaan opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja niihin tekijöihin, jotka edistävät tai ehkäisevät aktiivista ja täysipainoista kiinnittymistä opintoihin (Nelson Laird,

1. Vuodesta 2000 on toteutettu Indianan yliopistossa kehittyjä laajamittaisia NSSE-vertailuja. Niihin on osallistunut runsaan kymmenen vuoden aikana 2,3 miljoonaa opiskelijaa (NSSE 2010a), ja esimerkiksi vuonna 2010 siihen osallistui 572 yliopistoa USA:sta ja 23 yliopistoa Kanadasta jokaisesta Carnegie-luokituksen mukaisesta kahdeksasta yliopistotyypistä, tutkimusintensiivisistä yliopistoista alemman tason tutkintoja tuottaviin collegeihin (NSSE 2010b).

Shoup, Kuh & Schwartz 2008; Pike & Kuh 2005; Purnell, McCarthy & McLeod 2010). Sosiokulttuuriseen lähtökohtaan nojaava Haworthin ja Conradin (1997) kiinnittymisteoria (engagement theory) esittää näkemyksen korkeatasoisen koulutuksen toteuttamisesta. *Community engagement* -näkökulma painottaa kumppanuuden kehittämistä ja vapaaehtoistyötä yliopiston ulkopuolisten sidosryhmien kanssa (Case 2008; Sandmann, Williams & Abrams 2009; Weerts & Sandman 2010). Kukin lähestymistapa tarjoaa tähdellisen, mutta vain osittaisen näkymän yliopistokoulutuksen kehittämiseen eikä mikään niistä yksinään riitä kehystämään opiskeluyhteisöön kiinnittymistä yksilön ja yhteisön suunnasta.

Tässä katsauksessa esittelemme teoreettisen viitekehyksen, johon olemme koonneet edellä esitettyjen lähestymistapojen keskeisiä piirteitä (kuvio 1). Keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta. Tätä olemme havainnollistaneet kuviossa 1 aaltoilevana jatkumona. Kolmen limittäisen kehän avulla jäsenämme kiinnittymisen monitasoisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia, jotka kytkeytyvät opiskelijan elämismaailmaan ja yhteiskunnan muutoksiin. Jatkumo ja limittäiset kehät kuvaavat näkemystämme yliopisto-opiskelun yhteydestä moninaisiin konteksteihin. Tarkoituksemme on esittää vaihtoehtoinen näkemys arkipuheissa usein esiintyvälle yksiulotteiselle ”opintoputken” metaforalle. Seuraavissa luvuissa tarkastelemme kutakin kehää lähemmin. Teoreettisen katsauksen rikastamiseksi käytämme kahta tapausesimerkkiä, Villeä ja Aleksia, joiden kautta pyrimme konkretisoimaan opiskelijoiden pohdintoja yliopisto-opinnoista ja niihin kiinnittymisestä.²

2. Tapausesimerkit ovat peräisin opetussuunnitelmaa koskevasta tutkimusaineistoista. Tutkimuksessa haastateltiin yliopiston opiskelijoita ja henkilöstöä (Annala & Mäkinen 2011; Mäkinen & Annala 2010). Tähän artikkeliin valittiin tapausesimerkit sillä perusteella, että haastatellut kuvasivat poikkeuksellisen rikkaasti kahta erilaisella tavalla opiskelijoita opintoihin kiinnittävää koulutusta. Molemmat opiskelijat opiskelivat haastatteluajankohtana toista vuotta. Opiskelijoilta on saatu lupa käyttää tapausesimerkkejä tässä artikkelissa. Opiskelijoiden nimet on muutettu ja muut tunnistetiedot on poistettu.



Kuvio 1. Viitekehys yliopisto-opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun

Opiskelijoiden kiinnittyminen oppimiseen

Opiskelijan kiinnittyminen oppimisprosesseihin riippuu hänen opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin käyttämästään ajasta, resursseista ja ponnisteluista (Astin 1993; Exeter ym. 2010; Hu & Kuh 2002). Kuvion 1 sisäkehään olemme hahmotelleet tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen. Ne vaikuttavat asenteisiin, aktiiviseen osallistumiseen ja asemoitumiseen erilaisiin opiskeluryhmiin. Niiden taustalla vaikuttavat muun muassa opiskelijoiden yksilölliset odotukset, akateemiset valmiudet, itsetuntemus, opiskelutaidot ja motivaatio (mm. Barnett 2009; Purnell ym. 2010; Kuh 2005; Yair 2008). Esimerkkejä opiskelua edistävästä aktiivisuudesta ovat osallistuminen kontaktiopetukseen, itsenäinen lukeminen ja kirjoittaminen sekä vuorovaikutus yliopiston henkilöstön ja vertaisopiskelijoiden kanssa (Kuh 2008).

Tang (1993) on tehnyt havaintoja opiskelijaryhmien vaikutuksesta kiinnittymiseen. Osallistuminen yhteisopiskeluun vertaisten kanssa näyttää vahvistavan myönteisiä asenteita ja oppimisen kokemuksia. Ne puolestaan edistävät kiinnittymistä oppimiseen. Tosin Tangin (1993) tutkimus ei avaa sitä, millainen yhteisopiskelu ja vuorovaikutus parhaiten edistävät kiinnittymistä. Seuraavassa Villen kuvauksessa kiteytyvät edellä kuvatut piirteet kiinnittymisen monista ulottuvuuksista. Hän pohti opiskelukokemuksiaan alalla, jossa on tentittävänä runsaasti laajoja kirjapaketteja. Sitaatissa nousevat esille sekä yksilölliset odotukset, tavoitteet ja toiminnat että yhteisön vuorovaikutuksen ja opiskelukulttuurin merkitys.

Mä perustin opintopiiriin kun aloitin opiskelut. Mulla oli ihan selkee kuva siitä, miten mä haluaisin opiskella, et mä haluaisin lukee kirjoja ja keskustella niistä kirjojen aiheista opiskelijoitten kanssa. Ja jos käydään luennolla ja siel luennolla on mielenkiintoisia aiheita, niin keskustella niistäkin muiden opiskelijoiden kanssa. – – Että se opiskelu olisi keskeisesti niin hyvää, että mitään semmosta lyhytkestoiseen muistiin pänttäämistä ei tarvittais. – – Saatiin asioista keskusteltua,

saatiin luotua jonkinlaista paperia, ja ihmiset kävi siellä, meillä oli viiden hengen porukka ja ystäväystyttiinki – – mut se tentti, sekin missä opintopiiriä pidettiin erittäin aktiivisesti, me tavattiin monta kertaa viikossa ja parin tunnin ajan, että saatettiin tavata kuutta tuntia viikossa keskimäärin. – – Ja se tentti oli epämotivoiva kuitenkin. En tiiä olisko ollut tehokkaampaa siten vaan että kaikki ois yksinään yöllä lukenu kirjaa muutama vuorokausi putkeen kolan ja energiajuoman ja kofeiinin voimalla, niin sitte ois saatu paremmat arvosanat kaikki. Olisin toivonu, että ne ois menny paremmin meidän porukalta, ku me niin paljon nähtiin vaivaa siihen kurssiin. Mä toivoisin, että se jotenkin mahdollistettais ylemmältä taholta, mä kävin kysymässä sitte, että voitasko me tälle opintopiirille saada jotain palkintoa siitä, että me pidetään tämmöstä opintopiiriä, niin se ei sitten onnistunut esimerkiksi. (Ville.)

Yan (2001) toteaa, että kiinnittymisen kannalta on tärkeää tukea opiskelijoiden omasta aloitteesta tapahtuvaa yhteisopiskelua, jota hän pitää kiinnittävämpänä toimintana kuin opettajan määräämää spontaanisti organisoitua ryhmätyöskentelyä opetuksen aikana (Yan & Kember 2004a). Yan ja Kember (2004a, 2004b) ovat kuitenkin havainneet, että opetuksen ulkopuolella toimivien ryhmien toiminta vaihtelee suuresti. Korkean osallistumistason toimijat nimettiin kiinnittyjiksi. Heidän tapansa opiskella yhdessä johti syvään paneutumiseen oppimisprosessiin. Kiinnittyjät organisoivat itseohjautuvasti opiskeluryhmiä, keskustelivat näkökulmista ratkaistakseen vaikeita sisältökysymyksiä, ymmärtääkseen tietorakenteita ja hahmottaakseen kokonaisuuksia. Heidän toimintastrategiansa edisti ymmärryksen syvenemistä, näköpiirien laajentamista, kriittistä ajattelua, uuden tietämyksen ja omien kokemusten välisten suhteiden reflektointia, vastavuoroista innostamista ja kuuntelemistaitoja. Tällaista kiinnittymisprosessia kuvataan myös syväoppimisen käsitteellä (Biggs 2003; Exeter ym. 2010; Marton & Säljö 1976).

Matalan osallistumistason ryhmiin sijoittuneita opiskelijoita tutkijat kutsuivat välttelijöiksi. He käyttivät vähimmän vaivan strategiaa kart-

taakseen oppimista edistävää ajatustenvaihtoa, tehtäviin paneutumista ja ajan kuluttamista opintoihin. Toisaalta Yanin ja Kemberin (2004a, 2004b) analyysi ei avaa vyyhteä niistä toimista, joilla välttelijäryhmiin asemoitumista voitaisiin ehkäistä. Sen sijaan yliopisto-opintojen suoritusnopeuden korostaminen saattaa houkutellessa opiskelijoita suuntaamaan kiinnostuksensa pikemminkin tutkintotodistuksen saamiseen kuin akateemisen asiantuntijuuden kasvuun (ks. Annala & Mäkinen tässä teoksessa) ja siten asemoitumiseen välttelijäryhmiin.

Lisäksi välttelijöiksi saattavat ajautua opiskelijat, joilla on puutteelliset akateemiset opiskelutaidot. Ne saattavat olla syynä opiskelijoiden kokemiin vaikeuksiin ja kiinnittymisen ongelmiin (Wingate & Dreiss 2009). McKavanaghin ja Purnellin (2007) mukaan opiskelijoita, joilla on riski heikkoon opintomenestykseen, yhdistää kolme piirrettä: heidän on vaikea ylläpitää opiskelumotivaatiota, he ovat haluttomia hakemaan apua opintoihinsa ja heillä on epärealistisia odotuksia opinnoista ja opiskelusta. Myös motivoitunut opiskelija saattaa vetäytyä opinnoista, jos hän kokee opiskelukäytänteiden olevan ristiriidassa omien odotustensa kanssa. Ville luonnehti opinnoista luopumista seuraavasti:

Ne ei juurikaan näy ne henkilöt, joille tenttikäytäntö, se että on paljon tenttejä, tuottaa vaikeuksia. -- Musta tuntuu, että jos ei opinnot oikein luonnistu, niin sitte pikku hiljaa jättäytyy vähän, hävettää, et vetäytyy pois niistä kuvioista. (Ville.)

Kember ja Leung (2005) toteavat, että opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin ja oppimiseen riippuu vahvasti siitä, miten oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät edistävät opettajan ja opiskelijoiden yhdessä työskentelyä sekä neuvottelevaa haasteisiin tarttumista. Tällaisia kokemuksia Ville jäi kaipaamaan yliopisto-opinnoista:

Kun mä hain yliopistoon opiskelemaan, niin mun käsitys siitä oli, että se on korkeimman osaamisen hankkimisen paikka ja olin innostunut hankkimaan sitä korkeeta osaamista. Ja sitten törmäsin paikkaan, joka olikin suorittamisen paikka. -- On vaarallista keskeyttää sitä otetta ja

ruveta miettimään asioita. – Ne opiskelijat, jotka parhaiten menestyvät, niin ei ne hirveesti kyseenalaista. Että paljo helpompi ku ei edes mieltä niitä epäkohtia ja opiskelee vaan, kyseenalaistamatta. Ei se munkkaan opiskelulle oo hyvää tehnyt näitä asioita kyseenalaistaa. (Ville.)

Villen luonnehdinta herättää pohtimaan, miten opintojen suorittamistehokkuuden lisäämistä esittävät koulutuspoliittiset linjaukset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Opetusministeriö 2010) suhteutuvat yliopistojen arjessa opiskelijoiden oppimistuloksiin ja siihen, miten opiskeluyhteisössä opiskelijaa rohkaistaan yhteisölliseen vastuuseen ja vaikuttamiseen. Onko opiskelussa aikaa ja mahdollisuuksia kiinnittyä oppimista edistäviin prosesseihin? Ja toisaalta: haluavatko kaikki opiskelijat aidosti oppia? Huolestuttavan näkymän suomalaisesta korkeakoulutuksesta antaa Eurostudent IV -tutkimuksen (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010) tulokset, joiden mukaan suurin osa opiskelijoista ilmaisee, että he eivät priorisoi elämässään opiskelua, vaan opintojen ulkopuoliset aktiviteetit ovat yhtä tärkeitä. Vain joka kolmas opiskelija pitää opiskelua tärkeimpänä toimensa. (Ks. Orr ym. 2008; Saarenmaa ym. 2010.)

Opiskelijoiden elämismailma ja opintoihin kiinnittyminen

Suomalaiset opiskelijat jakavat yhä useammin aikansa opiskelun, työelämän ja perheen kesken. Tämä näkyy erityisesti opiskelijoiden keskimääräisessä opiskelupäivän pituudessa, joka vastaa lyhennettyä työaika³. Viitekehyksen (kuviokuva 1) ulkokehä kuvaa opiskelijoiden elämismailmaa, toisin sanoen heidän yksilöllisiin elämäntilanteisiinsa liittyviä tekijöitä, joilla on keskeinen yhteys opintoihin kiinnittymiseen. Elämäntilanteen lisäksi myös työelämän ja yhteiskunnan muutokset

3. Suomalaiset yliopisto-opiskelijat käyttävät opiskeluun keskimäärin 29 tuntia viikossa (Saarenmaa ym. 2010). Myös edellisessä Eurostudent III -vertailussa (Orr, Schnitzer & Frackmann 2008) suomalaisten opiskelijoiden opiskeluun ja ansiotyöhön käyttämä aika oli vertailumaiden toiseksi lyhin (39 tuntia viikossa).

vaikuttavat suoraan tai välillisesti siihen, miten opiskelija pystyy kiinnittymään opintoihin.

Opintojen aikainen työssäkäynti on nykyään varsin runsasta: yli puolella (60 %) suomalaisista korkea-asteen opiskelijoista on ansiotyö opiskelujen lisänä. He ovat OECD-maihin verrattuna myös useimmin perheellisiä. Keskimäärin 13 prosentilla suomalaisista opiskelijoista on vähintään yksi lapsi huollettavanaan. (Orr ym. 2008; Saarenmaa ym. 2010.) Osalle perhe on opintoja vauhdittava tekijä, toisille niiden pitkittymisen syy. Perheenlisäys vaikutti myös Villen opiskeluun:

Mulle syntyi tytär ja tuli sitte muita, et mä en sitten sitä enää jatkanu sitä opintopiiritoiminnan järjestämistä. Mulla ei ollu siihen sitten resursseja eikä se sitten omalla painollaan vielä lähtenyt pyörimään. (Ville.)

Työssäkäynnin ja perhetilanteen lisäksi opintojen hidastumisen syitä ovat erilaiset terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät seikat. Yli puolet (53 %) opiskelijoista kertoo kärsivänsä sellaisista terveyteen ja psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä, joista on haittaa opinnoissa etenemiselle. Yleisimmät opintoja hidastavat terveydelliset tekijät ovat stressi, keskittymisvaikeudet ja jännittäminen. (Saarenmaa ym. 2010.) Huolestuttavaa etenkin opiskelijoiden toiveikkaiden tulevaisuuskuvien kehittymisen kannalta on se, että korkeakoulutuksessa ei heidän elämäntilanteeseensa tai terveydelliseen ja psykososiaaliseen hyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä huomioida riittävän hyvin. Ruotsalaisista opiskelijoista 59 prosenttia (Rurling & Gillström 2010), slovenialaisista 48 prosenttia (Eurostudent SI 2010) ja suomalaista opiskelijoista 62 prosenttia (Saarenmaa ym. 2010) ilmoittavat, että opintoja hidastavat terveystekijät otetaan huomioon heikosti tai ei lainkaan. Ruotsin Eurostudent-raportissa (Rurling & Gillström 2010) ehdotetaankin lisätutkimusten fokuoimista juuri stressiä vähentävien pedagogisten ja ohjauksellisten ratkaisujen kehittämiseen.

Opintoihin kiinnittymättömyden syinä voivat olla edellä mainitut puutteellinen opintojen ohjaus ja tuen puute opiskelijoiden erilaisissa

elämäntilanteissa (Saarenmaa ym. 2010) ja vähäiset kokemukset opiskeluryhmiin kuulumisesta (ks. Kunttu & Huttunen 2009; Lähteenoja 2010). Erityisesti suomalaisen yliopisto-opetuksen ominaispiirteinä on monilla aloilla edelleen voimassa akateemisen vapauden mukainen eteneminen luento- ja tenttipainotteisesti ilman kiinteää ryhmää, jolloin opiskelija voi edetä opinnoissaan ilman kontakteja muihin opiskelijoihin tai opettajiin (Lähteenoja 2010; Parjanen 2003). Yksinopiskelun sijaan Ville toivoi nykyistä osallistavampia käytänteitä yliopistoon:

Koko sen asian, mitä tuolla tehdään pitäis olla yhteisöllistä. Se lisäis kaikkien hyvinvointia tuolla koulussa. Meiän pitäis palkata sinne semmosta väkeä tämmösen aktiivisen yhteisön keskeiseks osaks. No professorit on. Eikä, ne ei ole mitään omilla kammioissaan tutkimusta tekeviä ihmisiä, vaan sen yhteisön semmosia keskeisiä osia, joilta kysytään apua, jotka on asiantuntijoita siinä yhteisössä. Eli niiltä pitäis odottaa et niillä ois jonkinlaisia vahvoja vuorovaikutustaitoja muitten ihmisten kanssa. Niiltä pitäis edellyttää, että ne ottaa opiskelijoita mukaan omaan tutkimukseensa. (Ville.)

Perinteisten luentopainotteisten opetusmuotojen taustalla lienee ajattelutapa, että yliopisto-opetuksessa ei erityisesti tarvitse huomioida opiskelijoita oppijoina ja tiedeyhteisön jäseninä. Sen sijaan oletetaan, että kokopäiväinen altistuminen yliopistokulttuuriin kiinnittää heidät luonnostaan opintoihin ja vertaisryhmiin. Näkemys perustuu impliisiittiseen oletukseen, että akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä edistävästä pääasiallisesti opiskelijan kiinnostuksen mukainen koulutus- ja tieteenala, kampuksen intellektuaalinen ilmapiiri ja jatkuva kanssakäyminen opiskelutoverien kanssa (Pascarella & Terenzini 1991; Tinto 1993). Myös Yanin ja Kemberin (2004a, 2004b) tulokset pakottomista oppimiseen kiinnittyjistä saavat aikaan vaikutelman, että opiskelu ilman kontaktiopetusta kiinnittäisi suuren joukon opiskelijoita oppimisprosesseihin. Näkemys on paradoksaalinen erityisesti suomalaisessa opiskelukulttuurissa, jossa opiskelijat saattavat olla runsaasti poissa kampukselta yksinopiskelun, työssäkäynnin tai perhetilanteen takia.

Jatkotutkimuksensa perusteella Kember ja Leung (2005) esittävät vaihtoehtoisen näkemyksen. He vertasivat osa- ja kokopäiväisten opiskelijoiden oppimista ja asiantuntijaksi kasvua tukevien avaintaitojen (key capabilities) kehittymistä opintojen aikana. Avaintaidoiksi tutkimuksessa luettiin kriittinen ajattelu, soveltamiskyky, viestintätaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky ryhmätyöskentelyyn (ks. myös EU 2010). Avaintaitojen ottamista oppimisen ja kiinnittymisen indikaattoreiksi Kember ja Leung (2005) perustelevat oletuksella, että tietointensiivisessä, epävarmassa ja nopeiden muutosten yhteiskunnassa asiantuntijuuden vaateet nivoutuvat juuri korkeakoulutuksessa karttuvien avaintaitojen varaan. Sitä mukaa kun tiedon ”puoliintumisaika” nopeutuu, opiskelijat tarvitsevat yhä enemmän itseohjautuvuutta ja erilaisissa ryhmissä työskentelyä vahvistavia opiskelutaitoja.

Kemberin ja Leungin (2005) tulosten mukaan ansiotyön ja opiskelun yhdistäneet osa-aikaiset opiskelijat – jotka osallistuivat iltaopetukseen, viettivät niukasti aikaa kampuksella ja olivat vähäisesti mukana opiskelijoiden keskinäisissä tapaamisissa – tunnistivat avaintaitojensa karttuneen huomattavasti enemmän kuin kokopäiväiset opiskelijat (ks. myös Parjanen 1990). Eniten avaintaitojen kehittymisen eroja selitti tulosten mukaan opetuksen luonne. Kun kokopäiväopiskelijat osallistuivat päivällä tarjottuun, pääosin luentopainotteiseen opetukseen, osa-aikaisten iltaopinnot koostuivat erilaisista toiminnallisen ja osallistavan opetuksen muodoista. Tulosten mukaan voi otaksua, että suomalaisopiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja runsas työssäkäynti ei väistämättä ole ongelma oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta (ks. myös Kurri 2006). Suuri riskitekijä Kemberin ja Leungin (2005) tulosten perusteella on korkeakoulutuksen oppimisympäristö ja opetuskulttuuri. Huomio tulisikin kohdistaa siihen, miten opiskelu, työssäkäynti ja muu elämä voidaan yhdistää toisiaan rikastavalla tavalla, sekä siihen, miten kehitetään kiinnittymistä ja yhteisyyttä edistävää yliopisto-opetusta.

Kiinnittymistä edistävä opiskeluyhteisö

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kiinnittymisessä on kyse yliopistoyhteisön toiminnasta kokonaisuutena. Viitekehyksen (kuvio 1) keskikehälle olemme kirjanneet kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön keskeisimmät piirteet. Ne kytkeytyvät osallisuutta edistäviin toimintakulttuureihin ja opetuksen kehittämiseen. Samalla ne ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa sisä- ja ulkokehän tekijöiden kanssa. Eri-tyisesti yhteiset tulevaisuudenkuvat ja toiminnan jatkuva kehittäminen ovat laadukkaan ja kiinnittymistä edistävän yhteisön tunnusmerkkejä (Enders 2005; Gizir & Simsek 2005; Prosser & Trigwell 1999). Ne näkyvät yliopistoyhteisöjen strategioissa, investoinneissa, koulutuksen laadun arvioinnissa ja kiinnittymistä edistävissä käytänteissä. Ne konkretisoituvat opetussuunnitelmissa, pedagogisissa ratkaisuisissa, palveluissa ja yhteisön toimintakulttuureissa (Haworth & Conrad 1997; Kuh 2008; Pike & Kuh 2005). Näin opiskelijan oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun edistäminen on koko korkeakouluyhteisön asia johdosta ja hallinnosta yksittäiseen opettajaan ja opiskelijaan.

Tällöin kiinnittymisellä tarkoitetaan opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteistä sitoumusta suunnata resursseja – osaamista, aikaa, työpanosta ja kiinnostusta – opetuksen ja oppimisen edistämiseen (Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005⁴; Purnell ym. 2010). Haworthin ja Conradin (1997) mukaan sitoutumisen, osallisuuden ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuus näkyy siten, että opiskelijat ja opettajat ovat yhtäläillä kiinnostuneita oppimisesta kuin opettamisesta. Opettajilta se vaatii paitsi intohimoa omaan tutkimukseen ja asiantuntijuuden alueeseen, myös kiinnostusta opettamiseen ja oppimiseen (ks. Elton 2000; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Opettajilta tulee vuorostaan kysyä onko heillä tahtoa kiinnittää opiskelijat oppimisen ja asiantuntijaksi kasvamisen prosesseihin. Tällöin kiinnittyminen laajenee, ei vain opiskeluun vaan myös muissa toimintaympäristöissä

4. Kuh (2005) on tutkimustensa perusteella kirjoittanut mm. seitsemän askeleen ohjeistuksen yliopistojen opetusneuvostoille tai vastaaville opetusta linjaaville yksiköille korostaen opiskelijan menestyksekkään oppimisen ja opiskelun olevan koko yliopistoyhteisön vastuulla.

edellyttävään vastuullisuuteen ja aktiivisuuteen, mitä Alekski luonnehti seuraavalla tavalla:

Et me oikeesti tehään semmosia asioita jo nyt opiskelun alkuvaiheessa, niinku mulle on merkitystä siinä et kuinka rohkeita me ollaan työelämässä. Et jos meidän opiskelu ois pelkästään sitä, et me pöntätään kirjoja, ja meitä ei innosteta, et tehkää kaikkee muuta, olkaa aktiivisia, tehkää niinku haluutte, ehdotelkaa meille, niin sillan mä jotenkin kokisin, että ah, kuinka tylsää mun opiskelu on, mut se ei oo ollu semmosta ollenkaan. (Aleksi.)

Myös Ramsden (2003) painottaa opetus- ja oppimisprosessien vasta- vuoroisuutta yhteisöllisen opetuksen periaatteissaan. Niitä ovat hänen mukaansa opettajan syvä kiinnostus tieteenalaan ja innostus johdattaa opiskelijat sen ytimeen, kunnioitus opiskelijoita ja oppimista kohtaan, selkeiden tavoitteiden ja haasteiden asettaminen opiskelijoille, asianmukaisen arvioinnin ja palautteen antaminen, opiskelijoiden itseohjautuvuuden edistäminen, aktivoivan pedagogiikan toteuttaminen sekä vilpitiön tahto itse oppia opiskelijoilta.

Ramsdenia (2003) mukailevat huomiot tulevat esille myös Trigwellin ryhmän (2005) tutkimuksessa opettajien pedagogisista ratkaisuksista. Tulosten mukaan opettaja saattoi jopa muuttaa omaan asiantunte muksen alaan liittyviä käsityksiään silloin, jos hän ei tyytynyt vain välittämään valmiiksi jäsentämiään tietoaineksia ja -rakenteita opiskelijoille. Myös Alekski näki oppimisen neuvottelevan luonteen mielekkään opetuksen elementtinä:

Ei voi antaa liian valmiita vastauksia. Koska se, tavallaan mitä yhteiskunta tarvii, niin on niissä opiskelijoissa, et ku yhteiskunta muuttuu koko ajan, niin sit ku me opiskellaan asioita, niin me löydetään uusi, tieteellisen mielenkiinnon kohteita tai nähdään yhteiskunnan muutoksia tai semmosia, niin sit ei me pysty vastaa semmosiin muutoksiin tulevaisuuden työelämäs, jos meille on sanottu et sun pitää tietää tää, tää ja tää. Et mä näkisin, et opetussuunnitelman pitää mahdollistaa se,

et voi seurata oman sydämensä kutsua tai (naurahtaa) jotain tieteellistä ääntä, mikä kuuluu, että tee näin tai tutki tätä, tää on mielenkiintoista. (Aleksi.)

Tiiviit yhteydet opettajien ja opiskelijoiden välillä edistävät yhteisyyttä ja yhteistoimintaa myös opiskelijaryhmien sisällä (Yan & Kember 2003). Vuorovaikutteisuus, yhteistoiminta erilaisten yksilöiden kanssa ja akateeminen haasteellisuus ovat tärkeä osa oppimisprosessia. Myös Kuh (2008) on tutkimuksissaan todennut, että kiinnittymistä oppimiseen ja yhteisön jäsenyyteen vahvistavat erityisesti ponnistelu yhdessä määriteltujen tavoitteiden eteen, kamppailu ajattelun rajojen kanssa sekä päämäärän saavuttaminen oivallusten kautta, mitä Aleksi luonnehti seuraavasti:

Meillä on vaikka joku essee kirjoittaa yhteistyössä jonkun toisen ihmisen kanssa, ja sit aluks on tosi vaikeeta, koska sil on ihan erilaisii näkemyksii kun mulla, ja sitte me joudutaan sovittaa niitä yhteen ja tuntuu et ei tää etene millään, taas tuli tämmönen ongelmakohta ja jäätiin jumiin, ja sit loppujen lopuksi me saadaan se valmiiks. Ja sit me ollaan tosi tyytyväisii tähän, toivottavasti nekin on. Ja sit se palautuu ja me saadaan vaikka paras mahdollinen arvosana siitä, ja se tuntuu sillai et hei, et ihan älyttömän hyvä juttu. Että, me ollaan samalla opiskeltu niinku tyyliin, tiedeyhteisön tapoja, vaikka jotain lainauskäytäntöjä tai semmosia, sit mä oon samalla opiskellut ryhmätöitä sen kaverin kanssa, ja sitten vielä et siitä tulee hyvää palautetta. Oikeestaan ei välttämättä se arvosana niinkään, vaan se et jos sieltä tulee muutama tavallaan sana sen palautteen lisäksi että mikä oli onnistunutta. (Aleksi.)

Monipuolisesti merkitykselliset oppimiskokemukset kiinnittävät opiskelijoita yliopisto-opintojen lisäksi yliopiston ulkopuolella oleviin yhteisöihin ja sidosryhmiin. Niihin voi lukea esimerkiksi yhteistyön erilaisissa opiskeluyhteisöissä opintojaksoilla tai ulkomaan vaihtojen aikana, harjoittelun työelämässä työtovereiden ja harjoitteluohjaajien kanssa, ainejärjestö- ja harrastustoiminnan ja muut kokemukset, joissa

opiskelija joutuu selviytymään uusissa tilanteissa soveltamalla teoreettista tietoa käytäntöön (NSSE 2000; Sandman ym. 2009).

Merkityksellisiä oppimiskokemuksia karttuu, kun tutkimus liitetään osaksi opiskelijoiden oppimisprosesseja opiskelun alusta alkaen. Tutkimusta ei pidä nähdä vain tutkijoiksi suuntautuvien erityisalueena. Useat tutkimusintensiivistä opetusta selvittäneet tutkimukset vahvistavat, että jokainen yliopistosta valmistunut tarvitsee työelämässä ja yhteiskunnassa selviytyäkseen tutkivan oppimisen avulla karttuneita taitoja riippumatta työnkuvasta. Niitä ovat muun muassa analyttisyys, ongelmanratkaisu, tiedon kriittinen arviointi ja projektinhallinta (Healey 2005; Deem & Lucas 2007; Trigwell & Prosser 2009; Wilson ja Lizzio 2010).

Kuh (2008) pitää tärkeänä myös akateemisten tekstitaitojen opetuksen sisällyttämistä opintoihin alusta alkaen, koska siten tieteenalan sisältötiedon teoreettinen jäsentäminen ei jää vain opintojen lopputyöhön liittyväksi ponnisteluksi (ks. lisää Kiili & Mäkinen tässä teoksessa). Opintojen alusta alkaen toteutettu akateemisten valmiuksien monipuolinen vahvistaminen sekä ohjauksen ja tuen tarjoaminen auttavat opiskelijoita kiinnittymisessä opiskeluun ja opiskeluyhteisöön (Exeter ym. 2010; Bourn 2007; Hu & Kuh 2002; Kuh 2008).

Scottin (2005; ks. myös Purnell ym. 2010) havaintojen mukaan opiskelijat arvioivat koulutuksen laatua sen mukaan, millaista tukea he ovat saaneet opintojen aikana ja millaisen kokonaiskokemuksen yliopisto on heille tarjonnut. Kuhin (2008) mukaan luotettavien ja rohkaisevien kontaktien luominen opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön välille on olennaista opintoihin kiinnittymisessä. Tätä voidaan tukea opiskelun sisältöihin ja opiskelijan akateemisen asian tuntijuuden karttumiseen kytkeytyvällä yksilö- ja ryhmäohjauksella läpi opintojen. Yliopistoyhteisön opetuskulttuuri ja osallistavat käytänteet ovat keskeisiä opiskelijan kiinnittymisessä opintoihin.

Pohdinta

Tässä katsauksessa olemme esitelleet teoreettisen viitekehyksen opintoihin kiinnittymisestä. Oppimisen näkökulma ohjasi tarkastelemaan kiinnittymistä yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisinä ominaisuuksina ja toimintoina. Opiskelijan elämismailma ja opiskeluyhteisön rooli täydensivät kuvaa kiinnittymisen edellytyksistä.

Käytimme tapausesimerkinä kahta opiskelijaa, Aleksia ja Villeä. Heidän puheenvuoronsa rikastuttivat tekstiä, toivat opiskelijoiden äänen kuuluville ja tarjosivat peilauspinnan opiskelijoiden omakohtaisiin kokemuksiin. Molemmat opiskelivat selektiivisillä aloilla, joihin valikoituvat vain parhaimmat hakijat. Heidän lausumistaan heijastuikin vahva tahto oppia ja kehittyä. Olennainen ero opiskelijoiden tarinoissa oli siinä, miten he kuvasivat kokemuksiaan opiskeluyhteisön tavoista kiinnittää opiskelijat oppimiseen. Opiskeluyhteisön käytänteet kiinnittymisen edistämiseksi vaikuttavat olevan keskeisiä avainkysymyksiä opiskelijoiden opinto-, ura- ja tulevaisuudennäkymien kannalta, minkä vuoksi systemaattinen kiinnittymisen arviointi olisi tarpeellista ottaa mukaan suomalaisen yliopisto-opetuksen laadun arviointiin.

On syytä kuitenkin huomioida, että vaikka ylintä opetusta antavien yliopistojen ihanteena on hyväksyä koulutukseen monista motivoituista hakijoista parhaimmat, ei voida olettaa, että kaikki valitut opiskelijat olisivat opiskelemassa rakkaudesta tai intohimosta opiskeltavaan alaan. Kuten Elton (2000) toteaa, yliopisto-opetuksen tulisi olla niin kiinnostavaa, että se innostaisi mukaansa kaikki opiskelemaan hyväksytyt: myös ne, jotka ovat hakeutuneet opiskelemaan työ- tai uraunelmien, opiskelijaelämään liittyvän hivin tai minkä syyn takia tahansa. Kiinnittymistä edistävästä käytänteistä hyötyvät Kuhin (2008) mukaan kaikki opiskelijat, erityisesti niin sanottuihin epätyypillisiin ryhmiin kuuluvat, kuten ensimmäisen sukupolven yliopisto-opiskelijat. Korkeasteen koulutuksen uudistumisen keskeinen avainkysymys näyttääkin olevan, hyväksyykö yliopistoyhteisö kiinnittymisen yhdeksi oppimista, opetusta ja tutkimusta yhdistäväksi perusajatuksiksi ja ollaanko sen eteen valmiita tekemään töitä heti opintojen alusta alkaen.

Yliopistokoulutuksen tulevaisuuskuva näyttää huolestuttavalta, jos opettajille opetus on sekundaarinen työtehtävä, tai he ovat kiinnostuneita opiskelijoista vasta opintojen syventävässä vaiheessa, ja jos samanaikaisesti yliopisto-opiskelijat, tulevaisuuden asiantuntijat, pitävät opiskelua toissijaisena oheisaktiviteettina. Silloin yliopisto näyttäytyy kohtaamattomuuden kenttänä, joka tarjoaa vähän, jos ollenkaan, vastavuoroista tukea asiantuntijuuden rakentumiseksi yliopistoyhteisöissä.

Vaihtoehtona tälle on opiskelijan kiinnittymistä, aktiivisuutta ja yliopistoyhteisön yhteistä tiedonrakentelua tukeva vuorovaikutteinen näkymä, jossa annetaan tilaa erilaisuudelle. Kiinnittymistutkimuksissa on poikkeuksellisen usein nostettu esille erilaisuuden hyväksymisen ja kunnioittamisen tarve, millä viitataan erilaisiin opiskelijoihin ja erilaisiin henkilökunnan jäseniin (Haworth & Conrad 1997; Newswander & Borrego 2009; NSSE 2000). Yhdessä he muodostavat tutkivan, oppivan, kehittävän ja kehittyvän yhteisön. Tällöin mahdollistuu myös Prosserin ja Trigwellin (1999) ajatus merkityksellisestä oppimisesta ja opettamisesta: sitä ei ole ilman jännityksen tuntua ja tietoisuutta siitä, että niin opiskelijat, opettajat kuin yliopistokoulutuksen kehittäjät ovat kaikki jatkuvan löytämisen polulla. Parhaimmillaan opintoihin kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista, innostavan oppimis- ja tiedeyhteisön luomista sekä vastuullisen ja aloitekykyisen kansalaisuuden edistämistä.

Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Developing curriculum – developing discipline? Teachers and students conceptualizing research-teaching nexus in curriculum design in higher education. Hyväksytty esitettäväksi symposiumissa 13.–16.9.2011, ECER Conference 2011, Berlin.
- ARWU 2011. Academic Ranking of World Universities. <http://www.arwu.org/index.jsp>. Luettu 3.1.2011.
- Astin, A. 1993. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality at university. Maidenhead: Open University Press.
- Bourn, J. 2007. Staying the course: The retention of students in higher education. London: The Stationery Office.
- Case, J. M. 2008. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education* 55 (3), 321–332.
- Deem, R. & Lucas, L. 2007. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education* 54 (1), 115–133.
- Elton, L. 2000. Turning academics into teachers: A discourse on love. *Teaching in Higher Education* 5 (2), 257–260.
- Enders, J. 2005. Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education* 49 (1/2), 119–133.
- EU 2010. Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EU-VL C117/01, 6.5.2010, 1–7. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF> Luettu 18.7.2010.
- Eurostudent SI 2010. Economic, social and housing conditions, and the international mobility of students in Slovenia. The survey is incorporated into the European project Eurostudent IV. Ministry of Higher Education, Science and Technology. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/National_Report. Luettu 11.1.2011.
- Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D. & Jackson, R. 2010. Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education* 35 (7), 761–775.

- Gizir, S. & Simsek, H. 2005. Communication in an academic context. *Higher Education* 50 (2), 197–221.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 67–78.
- Hu, S. & Kuh, G.D. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555–575.
- Kember, D. & Leung, Y. P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.
- Kuh, G. D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24. <http://cpr.iub.edu/uploads/Kuh%20AGB%20DEEP.pdf>. Luettu 20.12.2010.
- Kuh, G. D. 2008. High-impact educational practices. What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, D.C.: AAC&U. http://www.neasc.org/downloads/aacu_high_impact_2008_final.pdf. Luettu 20.12.2010.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27.
- Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué 2009. The Bologna process 2020 – The European higher education area in the new decade. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq%C3%A9_April_2009.pdf. Luettu 5.1.2011.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning. I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.

- McKavanagh, M. & Purnell, K. 2007. Student learning journey: Supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4, 27–38.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. http://www.hope.ac.uk/learningandteaching/downloads/prime/prime_vol_4_issue_2.pdf. Luettu 15.2.2011.
- Nelson Laird, T. F., Shoup, R., Kuh G. D. & Schwarz, M. J. 2008. The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education* 49, 469–494.
- Newswander, L. & Borrego, M. 2009. Engagement in two disciplinary graduate programs. *Higher Education* 58 (4), 551–562.
- NSSE. 2000. The NSSE 2000 report: National benchmarks of effective educational practice. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. http://nsse.iub.edu/nsse_2000/pdf/report-2000.pdf. Luettu 20.12.2010.
- NSSE. 2010a. About NSSE. <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>. Luettu 20.12.2010.
- NSSE. 2010b. Major differences: Examining student engagement by field of study – annual results 2010. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. http://nsse.iub.edu/NSSE_2010_Results/pdf/NSSE_2010_AnnualResults.pdf. Luettu 20.12.2010.
- OECD 2010. Testing student and university performance globally: OECD's AHELO. www.oecd.org/edu/ahelo. Luettu 4.1.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Opetusministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Orr, D., Schnitzer, K. & Frackmann, E. 2008. Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators, final report, Euro student III 2005–2008. A joint international project co-ordinated by the Higher Education Information System (HIS), Germany. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. http://www.eurostudent.eu/results/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf. Luettu 4.1.2011.
- Parjanen, M. 1990. Sosiaalinen kiinnittyminen – väistyvä tekijä korkeakoulutuksessa? *Kasvatus* 21 (2), 115–121.
- Parjanen, M. 2003. Amerikkalaisen opiskelija-arvioinnin soveltaminen suomalaisen yliopistoon. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. http://www.kka.fi/files/130/KKA_803.pdf. Luettu 14.12.2010.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. 2005. A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education* 46 (2), 185–209.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. *Understanding learning and teaching*. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: Using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77–86.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Rurling, Å. & Gillstöm, P. 2010. Eurostudent – om svenska studenter i en europeisk undersökning, hösten 2009. Högskoleverket, rapport 2010:20R. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/1020R-eurostudent. Luettu 11.1.1011.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Sandmann, L., Williams, J. & Abrams, E. 2009. Higher education community engagement and accreditation: Activating engagement through innovative accreditation strategies. *Planning for Higher Education* 37 (3), 15–26.
- Scott, G. 2005. *Accessing the student voice: Final report*. Sydney: University of Western Sydney.
- Tang, K. 1993. Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development* 12 (2), 115–130.
- Times Higher Education 2011. *World University Rankings 2010–2011*. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>. Luettu 3.1.2011.
- Tinto, V. 1993. *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2., muutettu painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E. & Ramsden, P. 2005. University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education* 10 (2), 251–264.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37 (1), 57–70.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 2009. Using phenomenography to understand the research teaching nexus. *Education as Change* 13 (2), 325–338.

- UNCTAD 2010. Creative Economy Report 2010. Creative economy: A feasible development option. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)/United Nations Development Programme (UNPD). <http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=14229&intItemID=4577&lang=1>. Luettu 5.1.2011.
- Yair, G. 2008. Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 92–103.
- Yan, L. & Kember, D. 2003. Influence of the curriculum and learning environment on group learning approaches outside the classroom. *Learning Environment Research* 6, 285–307.
- Yan, L. & Kember, D. 2004a. Avoider and engager approaches by out-of-class groups: The group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14, 27–49.
- Yan, L. & Kember, D. 2004b. Engager and avoider behaviour in types of activities performed by out-of-class learning groups. *Higher Education* 48 (4), 419–438.
- Weerts, D. J. & Sandmann, L. R. 2010. Community engagement and boundary – spanning roles at research universities. *The Journal of Higher Education* 81 (6), 632–657.
- Wingate, U. & Dreiss, C. A. 2009. Developing students' academic literacy: An online approach. *Journal of Academic Languages & Learning* 3 (11), 14–15.
- Wilson, K. & Lizzio, A. 2010. Assessment in first-year: Staff and student perceptions of appropriate and effective practice. Keynote paper presented at ATN Assessment Conference. <http://www.iml.uts.edu.au/atnassessment/keynotes.html#wilson-lizzio>. Luettu 5.1.2011.

II

UUDISTUVAT TRADITIOT

POSITIOINTI OPETUSSUUNNITELMAN YMMÄRTÄMISEN VÄLINEENÄ

Harri Kukkonen

Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien opetussuunnitelmalle antamia merkityksiä *currere*-ajattelulle perustuvan opetussuunnitelmateoreettisen lähestymistavan avulla. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja henkilökuntaan kuuluvien teemahaastatteluista. Litteroidusta haastatteluaineistosta identifioitiin positiointiin perustuvaa menetelmää käyttämällä neljä erilaista opetussuunnitelmapositiota: opetussuunnitelman sietäjän, vastaanottajan, soveltajan ja uudistajan positiot. Opetussuunnitelmapositioiden perusteella johdettiin kaksi erilaista perusolemusta opetussuunnitelmasta. Annettu opetussuunnitelma tarkoittaa valmista asiakirjaa, jota noudatetaan tarkasti. Rakentuva opetussuunnitelma puolestaan on laaja, toiminnan suuntia kuvaava kehikko, joka saa lopullisen muotonsa vasta toiminnassa. Näiden kahden peruskäsityksen sanasto, perustelut sekä oletukset oppimisesta ja tiedon muodostumisesta ovat erilaisia. Ne myös tarjoavat opiskelijalle ja opettajalle erilaiset subjektipositiot ja mahdollisuudet vaikuttaa itseän kohdistuvaan positiointiin. Tulosten mukaan positiointin avulla voidaan tunnistaa yhteisötasoisia kollektiivisesti ylläpidettäviä ja opintoihin kiinnittymisen kannalta epätoivottavia käytäntöjä sekä yksilöllisiä tuen ja ohjaamisen tarpeita.

Johdanto

Oppilaitosorganisaatioiden ulkopuolelta tulevat vaatimukset ovat johtaneet siihen, että ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia on alettu uudistaa. On kuitenkin syytä kysyä, kuinka syvällisiä muutoksia tavoitellaan, jos vain opetussuunnitelman tavoitteet kirjoitetaan eri termeillä kuin aiemmin. Opetussuunnitelma säätelee opiskelijan ja opettajan toiminnan rajoja ja mahdollisuuksia, joten sen avulla voidaan vaikuttaa myös prosesseihin, jotka tukevat opiskelijan kiinnittymistä opiskeluun. Opetussuunnittelussa on vaarana, että opetussuunnitelma ymmärretään liian ”ohuesti” ja teknisesti. Näin muutokset jäävät lähinnä retoriselle tasolle, sillä organisaation muut käytännöt saattavat sallia opiskelijalle ja opettajalle vain hyvin rajoitetun liikkumavaran.

Opetussuunnitelman ymmärtäminen edellyttää, että tehdään näkyväksi perusta, jonka varassa opiskelijat ja opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää osaksi sosiaalisten käytäntöjen muotoutumisen prosessia (Berger & Luckmann 1995), joten muutoksessa toimiminen edellyttää sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimisen prosessia. Näin myös muutoksiin liittyvä vastustus ja kritiikki voidaan kääntää sekä yksilöllistä identiteetin uudelleenkonstruointia että yhteisön käytäntöjen uudelleenorganisointia tukevaksi voimavaraksi. *Currere*-ajatteluun perustuva opetussuunnitelmateoreettinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden problematisoida erilaisia opetussuunnitelmaan liittyviä, itseäänselvyytenä pidettyjä oletuksia ja käytäntöjä. Siinä opetussuunnitelma voidaan ymmärtää elämäkertaan, tulkintoihin ja tarinallisuuteen liittyvänä tekstinä (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995).

Tarkastelen artikkelissani ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa sekä opiskelijoiden ja opettajien opetussuunnitelmalle antamia merkityksiä ja ankkuroin tarkasteluni *curreren* ja sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapoihin. Opetussuunnitelman muotoutumiseen ja toteutumiseen vaikuttavat monien eri tahojen intressit, ja sitä on mahdollista lukea ja ymmärtää monesta eri näkökulmasta. Tämän monitasoisuuden ja kompleksisuuden takia en tässä artikkelissa puhu

opetussuunnitelman kehittämistä, vaan opetussuunnitelman ymmärtämisestä.

Opetussuunnitelma osana sosiaalisten käytäntöjen muotoutumisen prosessia

Opetussuunnitelman englanninkielinen vastine on *curriculum*, mutta klassisen latinan *curriculum*-sanan keskeiset merkitykset olivat kilpajuoksu, kilpa-ajot, kierros ja kilparata. (Doll 1993, 126.) Verbimuodon *currere* voi kääntää kulkemiseksi myös ilman erityistä kilpailemiseen liittyvää merkitystä. *Currere*-perustainen opetussuunnitelma tarkoittaisi sitä, että oppimisen ohjaamisessa tarvitaan opiskelijan henkilökohtaisen suunnitelman tunnistamista ja oman ”polun” kulkemisen (*currere*) tukemista. *Currere*-ajattelu voidaan yhdistää autobiografiseen ja fenomenologiseen opetussuunnitelmateoriaan. Fokuksessa ovat tällöin yksilön subjektiiviset kokemukset sellaisena kuin hän itse niistä kertoo. *Currere*-ajattelutavassa käytetään termejä ääni (*voice*), paikka (*place*), tila (*space*) ja tarina (*narrative*) kuvaamaan ihmisen kietoutuneisuutta omaan elämäntilanteeseensa, mukaan lukien historiallisuus, yhteisö ja kulttuuri (Pinar & al. 1995, 404–449, 515–566).

Instituutiot säätelevät inhimillistä käyttäytymistä asettamalla sille ennakoita määriteltyjä käyttäytymismalleja. Näin yksilö omaksuu, minkälaista on tiettyjen toimijoiden tyypillinen toiminta tietynlaisissa tilanteissa. (Berger & Luckmann 1995, 67; Heritage 1996, 67.) Opetussuunnitelman onkin ymmärretty toimivan välittävänä tekijänä oppilaitoksen käytäntöjen ja oppilaitoksen ”ulkopuolisen maailman”, kuten koulutus- ja työvoimapolitiikan ja työelämän vaatimusten sekä eri ammatti-, koulutus- ja tieteenalojen traditioiden välillä (Kukkonen 2009, 153). Bergerin ja Luckmanin (1995) mukaan ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia ilmiöitä erilaisten sosiaalisten käytäntöjen avulla. Uusi käytäntö muotoutuu kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäinen vaihe on ulkoistaminen (*externalization*), joka tarkoittaa erilaisten

asioiden, ilmiöiden ja käytäntöjen tuottamista. Esimerkkinä tästä on ns. osaamisajattelu, jolla opettajan ja opiskelijan toimintaan on liitetty uusia määritteitä ja velvoitteita.

Seuraavassa eli objektivoinnin vaiheessa (objectivation) näitä uusia asioita ja käytäntöjä aletaan toistaa kertomuksissa, puheissa ja kirjallisissa tuotoksissa (Berger & Luckman 1995). Viranomaissäädöksissä, kirjoissa, (koulutus)poliittisissa kannanotoissa, tutkimuksissa ja asiantuntijoiden puheenvuoroissa toistuvat vakuuttelut johtavat siihen, että vähitellen uudet määrittelyt ja velvoitteet alkavat ”elää omaa elämäänsä”, niistä tulee itsestäänselvyyskiä. Näin on käynyt esimerkiksi osaamisajattelun kohdalla. On alettu pitää luonnollisena, itsestään selvänä tosiasiana, että esimerkiksi kurssien tavoitteet tulee ilmaista osaamista kuvaavina lauseina ja myös arvioinnin tulee kohdistua nimenomaan osaamiseen eli lopputulokseen.

Kolmannessa eli sisäistämisen vaiheessa (internalization) ihminen ”astuu” annettuun maailmaan ja ottaa tämän maailman valmiit käsitykset osaksi tämän maailman ymmärtämistään. Sosiaalinen todellisuus siis rakentuu objektiiviseksi todellisuudeksi, jonka ihminen sisäistää sosialisatioprosessissa omaksi sisäiseksi todellisuudekseen. (Berger & Luckman 1995.) Uuden tulokkaan (opiskelija) oletetaan omaksuvan yhteisön käyttämän sanaston ja yhteisössä jo olevien (opettajat) oletetaan muuttavan käsityksensä ja puheensa vastaamaan uutta ja entiseen verrattuna parempaan pidettyä sanastoa ja puhetapaa (vrt. osaamispe-rustainen opetussuunnitelma).

Toimintojen ymmärtämisen kannalta on tärkeää, että kaikki ammattikorkeakouluissa toimivat ovat käyneet jo ainakin kertaalleen läpi edellä kuvatun sosialisatioprosessin. Aiemmin sisäistetyt ja itsestäänselvyysiksi muotoutuneet käsitykset ovat todennäköisesti erilaisia kuin nykyisessä uuden opettajuuden diskurssissa. Ne kuitenkin toimivat myös uuden termistön ja puhumisen tavan alustavana ymmärtämisen ja tulkitsemisen perustana, sillä aiemmin sisäistetyllä maailmalla on taipumus säilyä (Berger & Luckmann 1995, 159; Rauhala 1989, 39). Myös opetussuunnitelmaa luetaan ja tulkitaan tämän aiemman ymmärryksen kautta. Opetussuunnitelma voidaankin ymmärtää eräänlaiseksi

käsikirjoitukseksi, joka antaa tietyt rajat ja mahdollisuudet sille, miten opiskelija ja opettaja voivat osallistua yhteisön käytäntöihin (ks. Wenger 2009) eli ovat osana tuota käsikirjoitusta, sen muotoutumista ja toteutumista. Opetussuunnitelma ei siis ole pelkkä kirjoitettu teksti, vaan se kattaa suunnitellun, toteutetun ja koetun näkökulman opetussuunnitelmakäsikirjoitukseen (vrt. currere).

Opetussuunnitelmapositiot

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui 17 ammattikorkeakoulun opiskelijan ja 18 ammattikorkeakoulun henkilökuntaan kuuluvan teemahaastatteluista (Stenlund 2010, 7–8). Kaikki henkilökuntaan kuuluvat olivat suorittaneet 60 opintopisteen pedagogiset opinnot ja he tekivät opetustyötä, joten käytän heistä jatkossa nimitystä opettajat.

Litteroidun haastatteluaineiston analysoinnissa käytin lähestymistapana positiointia. Keskustelussa otetuista ja annetuista asemista voi käyttää nimitystä positio ja asemoinnista nimitystä positiointi. (van Langenhove & Harré 1999, 16; Hietala, Koivunen & Ropo 2004, 100; Kukkonen 2007; 2009). Ihmisten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kuvaamisessa on yleensä käytetty teatterin tai näyttämötaiteen maailmasta lainattua roolin käsitettä. Ihmisten välisen toiminnan tutkiminen pelkän rooli-käsitteen avulla saattaa kuitenkin ohittaa henkilökohtaisen merkityksenannon. (Kukkonen 2007, 124.) Harrén ja van Langenhoven (1999, 32, 196) mukaan roolin käsite ja roolikäyttäytyminen keskittyy staattisiin, muodollisiin ja ritualistisiin aspekteihin. Positio-käsitteeseen ja positiointiin sen sijaan liittyy joustavuus ja dynaamisuus. Ihmisen itsensä suorittama positiointi nousee hänen omasta yksilöllisestä elämismaailmastaan (Rauhala 2005, 112), joten se on aina subjektiivista. Näin samakin ilmiö (kuten opetussuunnitelma) näyttää erilaisena eri yksilöiden elämismaailmassa, vaikka heillä olisi sama institutionaalinen roolinimike (opiskelija, opettaja). Yhden roolin sisällä on siis mahdollista ottaa ja saada useita erilaisia positioita.

Tässä artikkelissa positiointi tarkoittaa yksilön asettumista tiettyyn asemaan suhteessa yhteen elämäntilanteensa komponenttiin, opetussuunnitelmaan. Lähestyin opiskelijoiden ja opettajien haastatteluja tarinoina, joista tunnistin erilaisia teemoja ja juonellisia rakenteita, ja etsin opetussuunnitelmalle annettuja merkityksiä positioinnin tunnistamisen avulla (ks. Kukkonen 2007). Aineiston lukemisessa oli koko ajan esillä kysymys, miten opettajat ja opiskelijat asemoivat itsensä ja kertovat tulevansa asemoiduksi suhteessa opetussuunnitelmaan. Bambergin (2004, 135–136) mukaan positioinnin avulla on mahdollista tarkastella yksilön itsensä suorittamaa asemointia suhteessa maailmaan (person-to-world) ja ulkopuolelta yksilöön itseensä kohdistuvaa asemointia (world-to-person). Positiointi sopii menetelmällisenä ratkaisuna myös *currere*-ajatteluun, sillä fokuksessa on sekä yksilön eletty kokemus että sosiaalisen ympäristön yhteys tuohon kokemukseen (Pinar ym. 1995, 416).

Identintifoin haastatteluaineistosta neljä erilaista positiointitapaa suhteessa opetussuunnitelmaan. Kuvaan seuraavassa näiden keskeisiä piirteitä ja olen sijoittanut tekstiin kursivoituna suoria lainauksia haastatteluista ”salanimillä”.

Opetussuunnitelman sietäjä

Sai kyllä ihminen tuntee tietyllä tavalla itensä hölmöks jossain vaiheessa et luetaan semmosia peruskursseja sitte myöhemmin, kun ne pitäs jo osata... ei niinku olemassakaan enää. (Seppo, opiskelija.)

Niin et meil on pari semmosta asiaa siellä, mitkä, mis on vähän sellast piilo-ops-luonnetta, eli on tavallaan tiettyjä asioita, mitkä me edellytetään tai halutaan et mejän opiskelijat on mukana, mut ne ei oo siinä virallisessa amkin opetussuunnitelmas mainittuna. Eli tavallaan me pidetään itte siitä huoli, että ne toteutuu mut jos nyt jostain syystä ne jäis toteutumatta, niin ne ei estä opiskelijan valmistumista käytännössä. (Martti, opettaja.)

Opetussuunnitelman sietäjän positiossa suhtauduttiin opetussuunnitelmaan erittäin kriittisesti ja pessimistisesti. Siitä puhuttiin lähinnä hallintoa ja kontrollointia varten laadittuna asiakirjana, joka ei juurikaan tue opiskelua ja opetusta, tai sitten se lähinnä haittaa tai häiritsee niitä. Opetussuunnitelmaa ei koettu ”omaksi”, vaan se oli pikemminkin ulkoapäin tuleva ohjailun ja pakottamisen väline. Kalevi (opettaja) kuvaa tätä seuraavasti: ”Mutta nyt on, nyt on täällä semmosia, hallinnollisten jekkujen takia tehty tosi paljon itsellemme ja opiskelijoille ongelmia”. Opetussuunnitelma saattaa haitata toimintaa myös siksi, että siihen on koottu epätarkoituksenmukaisia tai vanhentuneita vaatimuksia. Opettajan tehtäväksi jää toimia ”opetusvirkamiehenä”, joka käy opetuksessaan läpi opetussuunnitelmassa säädetyt asiat ja kontrolloi, että opiskelijat noudattavat ohjeita: ”Toi 80 prosentin läsnäolovelvollisuus niin ei oo kyllä vielä auennu tässäkin vaiheessa opintoja että ketä se hyödyttää” (Sanna, opiskelija).

Kun opetussuunnitelma koetaan epätarkoituksenmukaiseksi, se myös ohitetaan (sekä opiskelijat että opettajat) eli toimitaan niin kuin itse hyväksi katsotaan. Tätä priorisointia kuvaa hyvin seuraava kommentti: ”Jos mä meen kysyyn, ihan oikeesti mä sanon, että jos mä meen kysyyn nyt täst marssin tonne ja kysyn, et kuinka moni teistä tuntee mejän opetussuunnitelman niin voin sanoo, että aika harvassa on” (Aila, opettaja). Odotukset opetussuunnitelmatyölle olivat hyvin pessimistiset, sillä sietäjän positioista nähtynä opetussuunnitelma on välttämätön paha, jonka kanssa on vain yritettävä elää ja tulla toimeen. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, sietäjän positiossa oli tärkeää käsikirjoituksen kritisointi ja myös sen ohittaminen.

Opetussuunnitelman vastaanottaja

Tosi vähän on mahdollisuutta liikkua, omien kiinnostusten mukaan.
– – Ja ei oo hirveesti mitään vaihtoehtoja suoritustapoja, vaan et se on niinku se luennoilla istuminen on aika niinku vahva kulttuuri.
(Sanna, opiskelija.)

Se on tosi tarkkaan ohjelmoitu – se on lähes valmis ennen meidän kesätaukoo, ja se julkistetaan opiskelijoille heti, kun ne tulee, tulee tota elokuulla kouluun ja se on koko vuosi, minkä ne saa käteensä – se on oikeestan niinkun kaiken toiminnan ohje, ainakin meillä, mitä nyt sitte on, opetukseen liittyy – sitte ku se opsi vielä kirjoitetaan tuonne Winhaan, ja toteutukset ja muut, niin sehän on niinku aina kunkin vuoden käsikirjotus, että miten mennään. (Pekka, opettaja.)

Myös opetussuunnitelman vastaanottajan positiossa opetussuunnitelma ymmärrettiin valmiiksi asiakirjaksi, jonka opiskelija ja opettaja saavat käyttöönsä. Työelämä ja yritykset ovat opetussuunnitelman sisältöjen määrittäjiä, opetussuunnitelman laatijat niiden välittäjiä oppilaitoksen sisälle, ja opiskelija ja opettaja ovat opetussuunnitelman vastaanottajia. Opetussuunnitelmaa sinällään tai sen sisältöjä ei asetettu kyseenalaisiksi, vaan kritiikki kohdistui lähinnä muutoksiin, sisältöjen ja toteutuksen päällekkäisyyksiin, epätarkkuuteen ja ”lukemisen” vaikeuteen: ”Elikkä kahden lukujärjestyksen yhteensovittaminen on käytännös mahdotonta. Koska sä et voi olla kahes paikas yhtä aikaa.” (Tuula, opiskelija.)

Kun työ- ja yritysmaailma määrittää koulutuksen tavoitteet, ne eivät voi olla käytännöstä irrallisia tai sille vieraita. Näin koulutuksen työelämälähtöisyys ja -vastaavuus toteutuu automaattisesti. Tämä oletus näkyy seuraavassa toimintatavan kuvauksessa: ”Se lähtee meidän skenaarioriossa siitä, et mitä me oletetaan, että mitä työelämä tarvitsee, ja ollaan me kysytty siis neuvottelukunnan jäseniltä muun muassa näkemyksiä” (Katri, opettaja). Opetussuunnitelma on siis opiskelun ja opetuksen etenemisen vahvistava asiakirja, ja opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että opiskelijat toimivat tavoitteiden suuntaisesti ja saavuttavat ne. Selkeät aikataulutukset tuovat kuitenkin mukanaan myös ongelmia. Nämä ongelmat saattavat johtaa varsin konkreetteihin seurauksiin, jotka yksi opettaja tiivistä seuraavasti: ”Mä jouduin yhtä kurssia, opintojaksoa, lukujärjestyksessä sen paikkaa vaihtaan, niin siitä tuli kauhia sota – mää läksyni oppineena en tehny sitä sen jälkeen” (Pekka, opettaja).

Opetussuunnitelman vastaanottajan positiossa ei pidetty omaa osallistumista opetussuunnitelman tekemiseen tarpeellisena. Käytän-

nön toimijoiden asiantuntemuksen (koulutuspäälliköt ja työelämän edustajat) katsottiin riittävän. Odotuksena opetussuunnitelmatyölle oli, että saataisiin mahdollisimman selkeä manuaali. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, noudattajan positiossa oli tärkeää annetun käsikirjoituksen toteuttaminen.

Opetussuunnitelman soveltaja

Se ei oo niin sitova sellainen suunnitelma, että siitä pystyy sitten muokkaamaan aina tilanteen mukaan ja mielenkiinnon mukaan kuitenkin. Se on semmonen vapaa kuitenkin. Kiitettävän vapaa valintainen tuo polku. (Joonas, opiskelija.)

Perinteisesti amkissa se on tavallaan ollu niinkun kakstasosta, että on tehty opintosuunnitelma ja sit sen sisällä on suunniteltu nää opintojaksot ja sillä tavalla opettajalla on ollu semmonen hyvin iso valta ja vastuu sitten sen opintojakson sisällöstä. (Pentti, opettaja.)

Opetussuunnitelman soveltajan positiossa opetussuunnitelmaa henkilökohtaistettiin. Sitä käytettiin pohjana omien tavoitteiden muotoilemiselle ja toimintasuunnitelman tekemiselle tai siitä yritettiin löytää yhtymäkohtia omien tavoitteiden kanssa. Opiskelijat yhdistivät opetussuunnitelman omiin odotuksiinsa tulevassa ammatissa toimimisen edellytyksistä ja vaatimuksista. Opettajien puheessa taas korostui opettajan kokemus ja osaaminen oman alansa asiantuntijana. Soveltajan positiossa opetussuunnitelma ymmärrettiin valmiina saatavaksi, mutta ei sellaisenaan noudatettavaksi asiakirjaksi. Sitä voi muokata oman elämäntilanteen, tulevaisuuden odotusten, pätevyysten ja aiempien kokemuksen perusteella: ”Opiskelijalla on loppujen lopuks niin suuri vaikutusmahdollisuus siihen, minkälaiseks se kokonaisuudessaan muodostuu” (Martti, opettaja). Opetussuunnitelmasta siis ”suodatetaan” sopiva kokonaisuus, josta muovataan opiskelijan henkilökohtainen

opintosuunnitelma ja opettajan tunti- ja kurssisuunnitelmat. Näitä on kuitenkin mahdollista tarkistaa ja muuttaa prosessin aikana.

Odotuksena opetussuunnitelmatyölle oli lähinnä se, että saataisiin selkeät tavoitteet ja sisällöt, joiden pohjalta voi laatia omat suunnitelmat. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, soveltajan positiossa oli tärkeää henkilökohtaisen käsikirjoituksen laatiminen. Opiskelijan käsikirjoituksen laatimisessa opettajaa pidettiin keskeisenä tukihenkilönä.

Opetussuunnitelman uudistaja

Mä ehkä ottaisin siihen siihen opetussuunnitelmaan tai opetussuunnitelman suunnitteluun mukaan vielä laajemmin opiskelijoita, mitäpä jos opiskelijat sais kirjoittaa kunkin opetussuunnitelman ensin, jonka jälkeen opettajat kirjoittais opetussuunnitelman myös, jonka jälkeen niitä verrattais ja sen pohjalta tehtäis päätöksiä. (Leena, opiskelija.)

Hirveen usein vedotaan siihen, että tota nää on resurssikysymyksiä ja mistä me saadaan tunteja, lisätunteja. Ei tarvi saada mitään lisätunteja. Täähän on vaan kysymys siitä, miten me aikaamme käytetään – – Mutta on varmaan päälliköitä, jotka ei ymmärrä laajemmin vaan heille se tarkoittaa se opetus sitä kun, yhtä kun, että sä oot niitten opiskelijoiden kanssa siellä luokassa. – – Ku se ajattelukin on niin vanhanaikainen siellä taustalla, et sulle maksetaan siitä ku sä tönötät siel luokassa. (Aila, opettaja.)

Opetussuunnitelman uudistajan positioon yhdistyi hyvin samanlaista opetussuunnitelman jäykkyyden ja toimimattomuuden kritiikkiä kuin sietäjän positiossa. Siinä kuitenkin nähtiin ja esitettiin vaihtoehtoisia tapoja laatia ja toteuttaa opetussuunnittelua. Itseä ei siis pidetty pelkkänä aiemmin ja muualla tehdyn, epätarkoituksenmukaisen suunnitelman passiivisena vastaanottajana ja toteuttajana.

Tässä positiossa korostettiin opetussuunnitelmaa osana laajempaa yhteisöllistä, ammatti- tai koulutusalaakohtaista sekä yhteiskunnallista kehystä. Koko opetussuunnitelma perustuu laajempaan problematisointiin kuin oppiaineisiin, koulutusalaan tai työelämän vaatimuksiin vastaaminen. Seuraavassa kommentissa tulee esille uudistajan positioon liittyvä kriittinen näkökulma: ”Ei aina kannata aatella, että jos joku on niin kutsutussa työelämässä että ne tietää paremmin kun me mitä osaamista tarvitaan, että meillä voikin olla se työelämään myös kriittisesti ja vähän ulkopuolisena tarkasteleva vinkkeli, josta me voidaan nähdä myös sitä että no miten sitä työelämää pitäis muuttaa” (Katri, opettaja). Uudistajan positioista nähtynä keskeistä on eri toimijoiden välinen yhteistyö, sillä sen avulla voitaisiin ratkaista monia kehittämistä haittaavia ongelmia. Työelämän kompetenssien ja vaatimusten tulee toimia yhteistyön lähtökohtana, mutta ne eivät suoraan määritä opettajien ja opiskelijoiden toimintaa. Eri toimijatahot voivat myös neuvotella tavoitteista sekä sitoumuksista ja toiminnan tavoista. Tällaista tavoitteiden uudelleen asettelun mahdollisuutta yksi opettaja kuvasi näin: ”Koskaan ei oo poissuljettu sellasta ihan totaalistakin räätälöintiä, että jos opiskelija tulee hyvän ehdotuksen kanssa, että sitä hopsia voitais muuttaa niin kuin opsistakin jollain tapaa poikkeavaksi” (Jyrki, opettaja).

Uudistajan positiossa odotettiin opetussuunnitelmatyöltä moninäkökulmaisuuutta ja sitä, että se olisi ”yhteinen ja elävä prosessi”. Jos opetussuunnitelma ymmärretään käsikirjoitukseksi, uudistajan positiossa oli tärkeää käsikirjoituksen ymmärtäminen osaksi kontekstia, jossa sitä tuotetaan, luetaan ja toteutetaan.

Taulukkoon 1 on koottu näiden neljän erilaisen positiointitavan keskeisiä piirteitä. Taulukkoa voi lukea sekä sarakkeittain, jolloin esillä on koko ajan yhden positiointitavan merkityksenanto, tai riveittäin, jolloin on mahdollista vertailla eri positiointitapojen merkityksenantoa samaan asiaan.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmapositiot

	Ops:n sietäjä	Ops:n vastaanottaja	Ops:n soveltaja	Ops:n uudistaja
Ops on luonteeltaan lähinnä	Oppimista ja opetusta haittaava byrokratian ja hallinnon työkalu	Opintojaksojen, -kokonaisuuksien ja kurssisisältöjen kuvaus	Oman opiskelu-/opetusprosessin suunnitelma (sisällöt ja/tai menetelmät)	Ei lävä prosessi ja työkalu kehittämislle
Ops:n tarkoitus	Ei tarkkaa tietoa, epäselvä	Määrittää opiskelun ja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen	Antaa suuntaviivat opiskelun ja opetuksen suunnittelulle ja/tai toteutukselle	Auttaa kehittämään ja uudistamaan käytäntöjä
Ops:n laatija(t)	Kasvoton ja nimenoton taho, "tulee jostakin"	Asiantuntijat (työelämä, yritykset ja koulutus pääliiköt)	Itse (omien intressien ja kokemusten perusteella)	Yhteistyössä (opettajat, opiskelijat, työelämä, oppilaitos)
Keskeinen näkökulma ops:aan	Annetun käsikirjoituksen kriittinen	Annetun käsikirjoituksen toteuttaminen	Oman käsikirjoituksen laatiminen	Syntyvän käsikirjoituksen kontekstuaalisointi
Toiminnan orientaatio	Opinnoista/ opetuksesta selviytyminen. Keskeyttäminen/ irtisanoutuminen	Suoritusten tekeminen ja ohjeiden noudattaminen	Oman projektin läpivieminen	Arviointi, preferointi, kehittäminen ja uudistaminen
Arviointivastuu	Opettaja	Opettaja	Opettaja, itse- ja vertaisarviointi	Kollaboratiivisesti eri tahojen kesken
Opiskelijan ja opettajan suhde	Valvottava-vartija	Suorittaja-arvioija	Ohjattava-avustaja	Noviisi-yhteistyökumppani
Ops edellyttää opettajalta ja opiskelijalta	Sisua ja frustraation tietoa	Ahkeruutta ja velvollisuudentuntia	Kiinnostusta ja oma-aloitteisuutta	Yhteistoimintaa, kriittisyyttä ja muutoshalua
Haasteena on	Selviytymisstrategioiden kehittäminen	Oman toiminnan ja oppilaitoksen/ops:n vaatimusten ja resurssien yhteensovittaminen	Omien tavoitteiden muotoileminen ja oman toiminnan suunnittelu	Eri tahojen intressien yhteensovittaminen
Odotukset opetus-suunnitelta	Ops ei haittaisi opiskelua/opetusta	Saadaan valmiina mahdollisimman tarkka ja selkeä ops	Ops antaa tilaa oman suunnitelman tekemiselle	Yhteys koulutusalan ja yhteiskunnan kontekstiin esille

Näitä positioinnin tapoja voi pitää koosteena erilaisista äänistä ja tarinoista, joita yksilöt ovat kertoneet tietyssä paikassa ja sosiaalisessa tilassa osana omaa kokemuksellista elämäntilannettaan (vrt. currere). On syytä korostaa, että kutakin opiskelijaa ja opettajaa ei luokiteltu vain yhden positioinnin tavan edustajaksi. Positiointiteorian perus-oletusten mukaan yhdenkin roolin sisällä on mahdollista ottaa useita erilaisia positioita suhteessa samaan asiaan tai ilmiöön ja yksilöiden henkilökohtaisissa narratiiveissa kuuluu useita ääniä (Harré & van Langenhove 1999, 196; Moghaddam 1999, 79). Näin ollen sama henkilö on saattanut ottaa haastattelun eri vaiheissa sellaisia erilaisia positioita, että hän on voinut sijoittua useampaan ja jopa jokaiseen edellä kuvatuista neljästä positioinnin tavasta.

Merkittävää on, että edellä kuvatut positiot oli mahdollista identifioida sekä opiskelijoiden että opettajien kertomuksista. Tämä osoittaa, että pelkkä opetussuunnitelmalle annettujen merkitysten rooliperusteinen tarkastelu on turhan pinnallista, kapea-alaista tai yksinkertaistavaa. Sosiaalisesti konstruoidut opettajan ja opiskelijan roolit ovat perinteisesti eronneet selkeästi toisistaan eikä niissä ole ollut juuri päällekkäisyyttä. Positiointi tarkoittaa tapaa, jolla henkilö sijoittaa itsensä tilanteeseen ja sen normeihin ja henkilökohtainen positiointi tapahtuu silloin, kun tilanteen tarkasteluun ei riitä pelkkä institutionaalinen opettajan tai opiskelijan rooli.

Opetussuunnitelma suuntaa positiointia

Edellä esiteltyjen positioinnin tapojen perusteella oli mahdollista tunnistaa kaksi erilaista peruskäsitystä opetussuunnitelmasta: opetussuunnitelma annettuna ja opetussuunnitelma rakentuvana. Annettu opetussuunnitelma ymmärretään valmiiksi, jonkin asiantuntijatahon tekemäksi normiperustaiseksi asiakirjaksi, jota opettajan ja opiskelijan on noudatettava. Tämä viittaa niin sanottuun tylerilaiseen opetussuunnitelmamalliin. Sen keskeinen ajatus on, että opetussuunnitelmaa

tehtäessä on löydettävä vastaus neljään kysymykseen: mikä on opetuksen tavoite, millaisia kokemuksia tavoitteen saavuttaminen edellyttää, millaisia opetusmenetelmiä tarvitaan ja miten tavoitteen saavuttaminen arvioidaan (Tyler 1949, 1.) Nämä kaikki on siis suunniteltava valmiiksi ja kirjattava jo ennen kuin opiskelijat ja opettaja kohtaavat, joten he eivät osallistu esimerkiksi tavoitteiden muotoilemiseen. Opettajan tehtäväksi jää sopivien opetusmenetelmien valitseminen (ks. Kukkonen 2007, 76–80.) Opetussuunnitelma on lähinnä kurssi- tai opintokokonaisuudet määrittävä teksti.

Opetussuunnitelma rakentuvana puolestaan viittaa prosessiin, jossa eräänlainen opetussuunnitelman runko toimii aihiona toteutukselle. Tällaisessa orientaatioissa on currere-ajattelun piirteitä, sillä siinä painottuu kokemuksellisuus, opiskelijan aktiivisuus sekä oppimisen ja osaamisen kontekstuaalisuus (Pinar ym. 1995, 414–416). Opetussuunnitelman laatiminen voidaan siis nähdä jatkuvana yhteisöllisenä ja yksilöllisenä oppimisprosessina. Kun opetussuunnitelma ymmärretään toiminnassa rakentuvaksi, sitä ei voi normittaa tarkasti etukäteen. Ainnutlaatuiset tilanteet vaativat opettajilta ja opiskelijoilta toimintaa ja reaktioita, joita ei voi täysin valmistella etukäteen. Tällainen ajattelu rikkoo perinteisen oletuksen opiskelijan ja opettajan positioista toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kyse on tavasta ymmärtää ja toimia toisin kuin aiemmin, uudeltaisesta opetussuunnitelmakulttuurista. Seuraava kommentti kuvaa tällaista uudeltaisen kulttuurin rakentumista: ”Täytyy sanoa, että muutaman kuukauden aikana monta kertaa rakennetut merkitykset rakennettiin aina ja aina vaan uudelleen” (Katri, opettaja).

Opiskelijan ja opettajan osuutta opetussuunnitelmatyössä voidaan tarkastella teoreettisesti jatkumolla, jonka toisessa ääripäässä he saavat valmiina annetun manuaalin toteuttajan positiot. Vastakohtana tälle on käsitys, jossa opettajan ja opiskelijan saamien positioiden lähtökohtana on osallisuus sekä jatkuva yhteistoiminnallinen tiedon tuottaminen, arviointi ja toimintojen uudistaminen. Näiden kahden peruskäsityksen keskeisiä piirteitä on esitetty taulukossa 2.

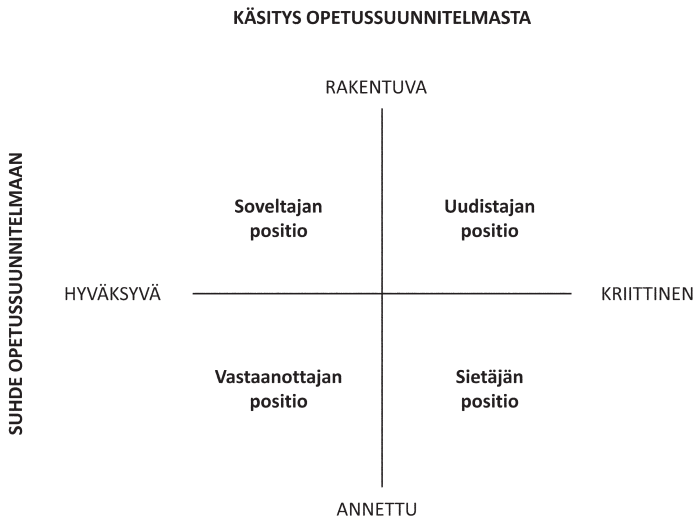
Taulukko 2. Opetussuunnitelma annettuna ja rakentuvana

	Annettu opetussuunnitelma	Rakentuva opetussuunnitelma
Oletus opetus- suunnitelmasta	Koulutuskokonaisuudet, kurssit, tavoitteet ym. voi määritellä etukäteen, ja- kaa osiin ja opettaa/oppia niin, että osista muodostuu jälleen kokonaisuus	Opetussuunnitelma on toimin- nassa kehkeytyvä, koko ajan arvioitava ja tarkistettava toimin- nan suuntia kuvaava kehikko
Opetussuunni- telman laatimis-, arviointi- ja ke- hittämistä vastuu perustuu	Virkamiesten, hallinnon, elinkeinoelämän ja pääl- liköiden asiantuntemuk- seen	Yhteisöjen jäsenten asiantunte- mukseen, toimintaan, kokemuk- seen ja osallisuuteen
Opetussuunni- telma koostuu	Oppisisältöjen kuvauksis- ta, jotka toimivat suunnit- telun ja toteutuksen normi- perustaisena asiakirjana	Prosessien kuvauksista, joissa fokusoidaan yhteisölliseen ja yk- siölliseen oppimis- ja identiteetin muotoutumisen prosessiin
Toiminnan keski- össä on	Ulkoinen opiskeluprosessi, opintosuoritukset, opiske- lu- ja opetusmenetelmät	Sisäinen oppimisprosessi, vuo- rovaikutus, yhteistyö, identiteet- ityö

Käytännössä opetussuunnitelmat varmaan asettuvat johonkin näiden ääripäiden välimaastoon. Opetussuunnittelun kannalta on kuitenkin huomattavaa, että näiden kahden peruskäsityksen sanasto, käsitteet, perustelut sekä oletukset oppimisesta ja tiedon muodostumisesta ovat erilaisia. Tietyntyyppisen sanaston käyttäminen aiheuttaa sen, että sen avulla on vaikea perustella rationaalisestikaan käsityksiään sellaiselle, joka käyttää toisenlaista sanastoa. Rakentuvaksi ymmärrettyä opetus-
suunnitelmaa ei voi perustella annetun opetussuunnitelman sanastolla. Haasteena onkin, miten saada erilaisia käsityksiä edustavat ihmiset ja ryhmät keskustelemaan keskenään niin, että he ainakin yrittäisivät ymmärtää omastaan poikkeavaa lähestymistapaa. Yhtenä välineenä tässä

voisi olla sen tunnistaminen, minkälaisia positioita opiskelijan ja opettajan on mahdollista ottaa itselleen ja antaa toisille sekä minkälaiseen itseensä kohdistuvaan positiointiin heidän on suostuttava ja minkälaista he voivat vastustaa ja kyseenalaistaa (Kukkonen 2007, 116).

Aiemmin kuvatut opetussuunnitelmapositiot voidaan yhdistää näihin kahteen käsitykseen sen perusteella, minkälainen kanta eri positioissa otetaan opetussuunnitelmaan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) positiot on sijoitettu kenttään, jossa käsitystä opetussuunnitelmasta on kuvattu jatkumolla ”rakentuva–annettu” sekä suhdetta opetussuunnitelmaan jatkumolla ”hyväksyvä–kriittinen”.



Kuvio 1. Opetussuunnitelmäkäsitykset ja opetussuunnitelmapositiot

Muutos oppimiskäsityksissä on yhteydessä identiteettiin luoden konfliktia perinteisen roolin ja subjektiivisen identiteetin välille (Carson 2009, 217). Kun opiskelija ja opettaja positioivat itsensä suhteessa opetussuunnitelmaan, voi tätä pitää juuri henkilökohtaisen identiteetin

ilmauksena. Ihmisen identiteetti määrittyy sen perusteella, minkälaista tietoa hän käyttää yrittäessään ymmärtää kuka hän on, kuka hän ei ole ja minkälaiseksi hän voi tulla. Olennainen osa uudenlaisen identiteetin rakentamista on muutoksen vastustaminen, mutta uuden vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä (Britzman 1994, 58; 1998, 118; Carson 2009, 219). Sekä kriittisyys että hyväksyminen on siis mahdollista ymmärtää osaksi identiteettityötä.

Opiskelijan ja opettajan identiteetit muovautuvat ja muokkautuvat jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla häntä puhutellaan häntä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Oppiminen voidaankin ymmärtää aktiiviseksi osallistumiseksi yhteisöjen käytäntöihin ja identiteetin rakentamiseksi suhteessa näihin yhteisöihin. (Hall 2002, 23; Ropo 2009, 152; Wenger 2009, 210–116.) Ammattikorkeakoulussa tuotettu ja ylläpidettävä opetussuunnitelmakulttuuri ei siis liity vain tiedon tai osaamisen tuottamiseen, vaan se suuntaa myös identiteettityötä.

Moniäänisyys muutoksen voimavarana

Edellä kuvatun positiointitarkastelun perusteella voi sanoa, että keskeistä opiskeluun kiinnittymisessä ja sen tukemisessa on sekä kuulumisen että osallisuuden kokemus. Kuuluminen liittyy siihen, missä määrin opiskelija ja opettaja voivat kokea olevansa jäseninä erilaisissa oppilaitosyhteisön ryhmissä. Osallisuus puolestaan liittyy kokemukseen voida vaikuttaa itseen ja toisiin kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin sekä myös itse luoda niitä. Jos esimerkiksi opettajalle sallitaan sellaisia positioita, että hän voi vaikuttaa myös toimintansa ”reunaehtoihin”, hänen voi olettaa sitoutuvan myös yhteisönsä toiminnan kehittämiseen ja opiskelijan oppimisprosessin tukemiseen eri tavalla kuin konventionaalinen käsitys opettajan roolista edellyttää.

Niin sanotun kehittämispuheen siirtymistä ”sanoista tekoihin” eli retoriikasta toimintaan voidaan ymmärtää sosiaalisten käytäntöjen muotoutumisen ja identiteettityön prosesseiksi. Tässä artikkelissa kuvatut,

yhtä ammattikorkeakoulua koskevan aineiston tulokset viittaavat siihen, että käynnissä on eräänlainen uudelleensosialisaatioprosessi. Bergerin ja Luckmanin (1995) esittämiä termejä käyttäen ulkoistamisen ja objektivoinnin vaiheet tulevat esille siinä, että oppilaitoksen ulkopuolella ”syntynyt” uudenlainen sanasto ja uusi tapa puhua on omaksuttu ns. ylätasolla. Näiden siirtyminen yhteisölliseksi toiminnaksi, uudellaiseksi toimintakulttuuriksi, näyttää kuitenkin edellyttävän syvällisempiä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä muutosprosesseja. Puheen ja tavoitteiden kirjaamisen tasolla käytettävä uusi retoriikkaa (esimerkiksi termi opiskelijälähtöisyys) ja opiskelun ja opetuksen toteutuksen mahdollisuudet eivät tässä aineistossa kaikilta osin tukeneet toisiaan.

Vasta kun opetussuunnitelma ymmärretään koko yhteisön tasolla toisenlaisena kuin mihin on totuttu, syntyy laajempia vaikutuksia käytännön toimintaan.

Opetussuunnitelman uudistamisessa ja oppilaitoksen käytäntöjen muuttamisessa ei ole kyse vain kognitiivisesta prosessista, jossa ihmisten oletetaan muuttavan käsityksiään pelkästään kuulemalla loogisia ja rationaalisia perusteluita muutoksen tarpeelle. Identiteettityössä on syytä kiinnittää huomiota myös muihin kuin tiedollisiin prosesseihin, sillä uusi asia ymmärretään jo aiemmin ymmärretyin perusteella (Rauhala 1989, 39; Berger & Luckmann 1995, 159; Carson 2009, 215–216). Toimintojen uudistamisessa on siis tärkeää sallia erilaisten positioiden äänet (ks. taulukko 1) – myös vastustavien – sillä ne kertovat, miten ihminen kokee olevansa osana opetussuunnitelmakäsikirjoitusta, sen muotoutumista ja toteutumista.

Sietäjän positio auttaa tarkastelemaan kriittisesti ammatti- ja koulutuslakohtaisia käytäntöjä, perinteitä ja aiempien sosialisaatioprosessien aikana syntyneitä toimintatapoja. Vastanottajan positio auttaa jäsentämään, mitä suunniteltu tarkoittaa käytännön toiminnassa. Soveltajan positio auttaa huomaamaan, että suunnitelmissa on syytä jättää tilaa ihmisen omalle arvioinnille, elämäntilanteelle, intresseille ja tavoitteille. Uudistajan positio auttaa etsimään vaihtoehtoja ja uudenlaisia lähtökohtia ja toiminnallisia ratkaisuja vallitseville käytännöille.

Nämä positiot on syytä ymmärtää ikään kuin avoimiksi mahdollisuuksiksi, joten yksittäistä ihmistä tai pieniä ryhmittymiä ei kannata nimetä vain tietyn position edustajiksi tai leimata joko uudistusten ja kehittämisen vastustajiksi tai kannattajiksi. Staattisten luokitusten asemesta kannattaakin pohtia, minkälaiset opetussuunnitelmaan ja toimintaan liittyvät tekijät virittävät toimijoissa erilaisten positioiden aktivoitumisen. Näin voidaan siirtyä ihmisten luokittelusta kohti toiminnan aitoa yhteisöllistä kehittämistä ja uudistamista.

Entä jos ...

Edellä olevan perusteella teen hivenen provokatiivisen ehdotuksen. Toiminnan kohteellisuuden ja tavoitteisuuden perusteella opetussuunnitelman taustalla voisi pelkän työelämälähtöisyyden asemesta olla oppijalähtöisyys ja työelämäsuuntautuneisuus. Termin työelämälähtöisyys käyttö on varmaan perusteltua työvoima- ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Oppimisen, opettamisen ja ohjaamisen prosessien tasolla tämä termi ei kuitenkaan enää ole kovin kuvaava. Whitsonin (2009, 351) mukaan opiskelija ymmärtää ja pystyy hyödyntämään opetussuunnitelmaa vain mikäli se on yhteydessä hänen laajempaan elämäntilanteeseensa ja -suunnitelmaansa. Oppijalähtöisessä ja työelämäsuuntautuneessa opetussuunnitelmassa tulisi esille se, että koulutuksessa otetaan huomioon ihmisen elämismaaailma, mutta se on myös projektiivista eli suuntautuu tulevaisuuteen. Opiskelijan oppimisen polkujen (currere) ja opetussuunnitelman toisiinsa kietoutuminen todennäköisesti lisäisi yhteisöön kiinnittymistä ja opiskeluun sitoutumista sekä vähentäisi syrjäytymisen riskiä.

Lähteet

- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, tellings and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) Narrative analysis: Studying the development of individuals in society. California: Thousand Oaks, Sage, 135–157.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Britzman, D. 1994. The terrible problem of knowing thyself. Toward a post-structural account of teacher identity. *JCT: Journal of Interdisciplinary Curriculum Studies*, 9 (3), 23–46.
- Britzman, D. 1998. Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning. Albany: State University of New York Press.
- Carson, T., R. 2009. Re-thinking curriculum change from the place of the teacher. Teacher identity and the implementation of curriculum reform in china. Teoksessa E. Ropo & T. Autio. (toim.) International conversations on curriculum studies. Subject, society and curriculum. Rotterdam: Sense Publishers, 213–224.
- Doll, W. E. Jr. 1993. A post-modern perspective on curriculum. *Advances in Contemporary Educational Thought* 9. New York: Teachers College Press.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. Epiloque: further opportunities. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: moral context of intentional action. Oxford: Blackwell, 195–199.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Hietala, P., Koivunen, K. & Ropo E. 2004. Analysis of students decision-making in online collaboration. *Journal of Information Technology Impact* 4 (2), 99–120.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Kukkonen, H. 2009. Epilogi. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. tutkimuksia 15. Saarijärvi: OKKA säätiö ja Tamk/TAOKK.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of intentional action. Oxford: Blackwell, 14–31.

- Moghaddam, F.M. 1999. Reflexive positioning: Culture and private discourse. Teoksessa R. Harre & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of intentional action. Oxford: Blackwell, 74–86.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoitajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ropo, E. 2009. Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kiekkikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 141–157.
- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsitteitä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:1. Tampereen yliopisto.
- Tyler, R. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. New York: Routledge, 209–218.
- Whitson, J., A. 2009. Is there no outside of curriculum-as-text? Teoksessa E. Ropo & T. Autio. (toim.) International conversations on curriculum studies. Subject, society and curriculum. Rotterdam: Sense Publishers, 339–354.

KORKEAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMA TULKINTOJEN KOHTEENA

Johanna Annala & Marita Mäkinen

Artikkelissa kuvataan kahden korkeakoulu yhteisön – yliopiston ja ammattikorkeakoulun – opetushenkilöstön tulkintoja opetussuunnitelmasta ja sen kehittämistä. Aineisto koostuu ammattikorkeakoulun ja yliopiston opetushenkilöstön teemahaastatteluista. Analyysissä yhdistettiin aineisto- ja teoriaohjaavaa menetelmää soveltaen näkökulmia opetussuunnitelmatyön ulkoisista ja sisäisistä lähtökohdista sekä tietämisen, taitamisen ja identiteetin rakentumisen päämääristä. Tulosten mukaan kahden erilaisen korkeakoulun henkilöstön opetussuunnitelma-ajattelussa on vain vähän eroavaisuuksia huolimatta niiden lakisääteisesti toisistaan poikkeavasta koulutustehtävästä. Aineistossa nousi esiin äärimmäisiä tulkintoja, jotka heijastivat kapea-alaisia ja pysähtyneitä näkemyksiä opetussuunnitelmasta. Päinvastoin kuin ääri näkemyksissä, integratiivisia tulkintoja esittäneet eivät nähneet sisäisiä ja ulkoisia päämääriä konflikteina vaan produktiivisina jännitteinä. Tämä ilmeni uudistavana opetussuunnitelma-ajatteluna. Tutkimuksessa kehitettiin laaja-alaisen opetussuunnitelman malli, joka antaa mahdollisuuden tarkastella opetussuunnitelman monitasoisia ja kumulatiivisia tulkintoja. Keskeinen kehittämishaaste on se, miten erilaiset opetussuunnittelutyön prosessit integroidaan ja hyödynnetään toisiaan tukeviksi.

Johdanto

Korkeakoulujen opetussuunnitelmia voidaan lähestyä useista näkökulmista. Opetussuunnitelmat kertovat yhtäältä siitä, millaista koulutusta korkeinta asiantuntijuutta edistävät instituutiot tarjoavat, toisaalta siitä, millaista osaamista valmistuneet omaavat koulutuksen päätyttyä. Valmistuneiden puheissa sivistys ja asiantuntemuksen kasvuprosessit tulevat usein esiin muisteluissa, jotka koskevat – hankittujen oppisisältöjen sijaan – oman ajattelun, merkitysperspektiivien ja persoonan muuttumista opiskeluaikana. Barnett ja Coate (2005; Barnett 2009; Coate 2009) pitävätkin opiskelijoiden persoonaan vaikuttamista korkeakouluopetuksen tärkeimpänä päämääränä. Tätä he perustelevat toteamalla, että tiedot ja taidot unohtuvat, vanhenevat tai menettävät käyttökelpoisuutensa varsin lyhyessä ajassa. Sen sijaan koko persoonaan vaikuttava muutos on pysyvää ja siksi merkittävää asiantuntijaksi kehittämisessä.

Tieteellinen keskustelu korkea-asteen opetussuunnitelman tulkinnoista on toistaiseksi ollut niukkaa (Barnett & Coate 2005; Trowler 2005). Opetussuunnitelmaa on pidetty pikemminkin koulukasvatukseen kuin korkea-asteen koulutukseen kuuluvana käsitteenä. Silti opetussuunnitelma on aina toiminut vähintäänkin piiloisena välittäjänä niissä prosesseissa, joiden kautta opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumista on ohjattu korkeakoulu yhteisön sisältä (Margolis 2001). Opetussuunnitelma on ollut vahvasti myös korkeakoulujen ulkopuolelta ohjautuvan koulutuspolitiikan väline, mikä näkyy linjauksina ja normeina (EU 2009, 2010; Opetusministeriö 2008, 2010) sekä lainsäädännössä (564/2009; 558/2009). Niihin korkeakoulujen tehtäväksi on kirjattu tutkimus, opetus, työelämän ja yhteiskunnan palvelutehtävät sekä opiskelijoiden kasvun tukeminen.

Opetussuunnitelma on näin sisäisten traditioiden ja ulkoa tulevien vaateiden foorumi, jonka moninaisia diskursseja on tarpeen tutkia. Barnett ja Coate (2005) esittävät, että opetussuunnitelman tulisi olla yksi keskeisimmistä korkea-asteen koulutuksen tutkimuskohteista, sillä opetussuunnitelman kautta tieteen- ja koulutusalojen ydin viedään

käytäntöön. Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä tutkimustuloksia siitä, millaisia tulkintoja kahden erilaisen suomalaisen korkeakouluyhteisön – yliopiston ja ammattikorkeakoulun – opetushenkilöstöt ovat antaneet opetussuunnitelmalle ja sen kehittämislle.

Viitekehys opetussuunnitelman tarkasteluun

Tarkastelumme lähtökohtana on dynaaminen ymmärrys opetussuunnitelmasta. Emme käsitä sitä sisältöluettelona tai hallinnollisena asiakirjana vaan tavoitteellisena prosessina. Sen kehittämiseen heijastuvat koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti sekä yksilöiden identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat (ks. Pinar ym. 1995; Barnett & Coate 2005).

Lähestymme opetussuunnitelmaa Bernsteinin (1996) *projection* (ulkoiset päämäärät) ja *introjection* (sisäiset päämäärät) käsitteiden avulla. Niitä on aiemminkin käytetty luonnehtimassa korkea-asteen opetussuunnittelun päämääriä (ks. esim. Barnett 2000; Clegg & Bradley 2006; Moore 2001). Ulkoisilla päämäärillä Bernstein (1996) tarkoittaa opetussuunnitelman rakentamista korkeakoulun ulkopuolelta tulevien, esimerkiksi työelämän osaamisvaatimusten pohjalta. Sisäisten päämäärien käsite viittaa tieteenala- tai oppiaineperustaiseen opetukseen, jolloin opetussuunnitelma muotoutuu opetetun sisällön kautta. Tässä artikkelissa tarkoitamme ulkoisilla päämäärillä korkeakoulun ulkopuolelta tulevia yleisiä normeja ja odotuksia. Myös sisäisten päämäärien käsitteen olemme laajentaneet tarkoittamaan yleisesti organisaatioiden traditioista ja toiminnasta nousevia opetussuunnitelmatyön käytänteitä.

Toiseksi sovellamme Barnettin ja Coaten (2005) näkemystä opetussuunnitelman alueista, jossa tiedon ja asiantuntemuksen kartuttamista peilataan kolmeen käsitteeseen: *knowing* (tietäminen), *acting* (taitaminen) ja *being* (identiteetti). Tietämisellä viitataan koulutuksen tietoperustaan ja ydinainekseen, mikä onkin näistä kolmesta yleisimmän mielletty korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön kulmakiveksi

(esim. Coate 2009; Fraser & Bosanquet 2006). Taitaminen yhdistetään opiskelijan asiantuntijuuden kasvuun monipuolisen tietotyön, toiminnan ja ohjauksen avulla (Barnett & Coate 2005). Taitaminen voi siten olla näkyvää, kuten hammaslääkäriin käytäntöjen osaamista, tai näkymätöntä, kuten historiallisen ajattelun hallintaa. Taitamisen sijaan voitaisiin puhua myös osaamisesta, taidoista tai oppimistuloksista, mutta ne ovat korkeakoulutuksessa saaneet varsin kapea-alaisia merkityksiä (Mäkinen & Annala 2010). Taitamisessa korostuvat uutta luovat ja ennustamattomat ulottuvuudet. Taitaminen on erityisen merkityksellistä asiantuntijaksi kasvussa epävarmassa ja nopeiden muutosten yhteiskunnassa (Kember ja Leung 2005).

Being-käsitteen avulla Barnett ja Coate (2005) hahmottavat ontologista käännettä, jolla he viittaavat yksilön olemisen tapaa, subjektiviteettia, persoonaa, taipumuksia ja itsetuntemusta rikastaviin muuttumisen prosesseihin. Se liittyy moniulotteisina suhteina yksilön käsityksiin ja toimintoihin, jotka puolestaan muovaavat akateemista tietämistä ja taitamista. *Being* taipuu huonosti suomen kielelle, eivätkä Barnett ja Coatekaan (2005) avaa tarkasti käsitteen etymologiaa. Tässä artikkelissa ymmärrämme sen identiteettityön kehityksessä inhimillisinä sisäisinä kokemuksina ja muiden tekeminä määrittelyinä siitä 'kuka olen', 'mihin kuulun' ja 'miksi olen tulossa' (McAdams 1997; Woodward 2002). Nimeämällä *being*-käsitteen identiteetiksi päädyimme opetus suunnitelmätöiden kannalta ratkaisevaan reunaehtoon: identiteetti ei ole annettu, vaan se muokkautuu tietoisien identiteettityön keinoin moninaisissa suhteissa itseen, ympäristöön ja maailmaan (Lewis & del Valle 2009; McAdams 1997; Ropo 2009). Nähdäksemme myös Barnettin ja Coaten (2005; Barnett 2009) *being* sisältää ajatuksen siitä, että identiteettityön tulisi olla asiantuntijuuden kasvun ytimessä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksella tavoiteltiin näkymää monialaisen yliopiston ja ammattikorkeakoulun koulutusyksiköiden opetussuunnitelmatyöhön. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina syksyn 2009 aikana. Haastatteluihin osallistui yliopistosta 27 henkilöä, jotka edustivat kaikkia opetuksesta vastaavia henkilöstöryhmiä professoreista opetushallinnon edustajiin. Ammattikorkeakoulusta haastateltiin yhteensä 18 henkilöä, joista suurin osa oli koulutuspäällikköjä. Miehet ja naiset olivat tasa-arvoisesti edustettuina. Kaikilla ammattikorkeakouluissa haastatelluilla oli pedagoginen kelpoisuus. Yliopistosta pedagogisia opintoja oli noin puolella haastatelluista. Työkokemusta korkea-asteella haastatelluilla oli 3–30 vuoteen. Haastatteluteemat käsittelivät opetussuunnitelmatyön käytäntöjä, prosesseja, uudistuksia ja merkityksiä.

Analyysimenetelmänä käytettiin aineisto- ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin yhdistelmää. Sisällönanalyysin avulla oli mahdollista ilmentää haastateltavien puhunnan variaatioita, kun analyysi kohdistettiin siihen, mitä litteraatit puhuivat haastateltavien merkityksenannoista ja tarkoituksista (ks. Kondracki ym. 2002). Analyysiprosessissa oli neljä päävaihetta: lähiluku, luokittelu, käsitteellisen viitekehyksen rakentaminen ja kokoaminen. Lähiluvussa litteroituihin haastatteluihin tutustuttiin kokonaisuutena kirjoittaen muistiinpanoja vapaasti assosioiden. Toisessa vaiheessa aineisto luokiteltiin ja koodattiin. Analyysiyksiköiksi nimettiin ajatukselliset ilmaisut. Aineistosta nousseet näkökulmat ja teemat kiteytettiin kymmeneksi avainkategoriaksi, jotka olivat: tieto, tieteenala, teho, hyöty, osaaminen, työ, ammatti, muutos, identiteetti ja elämä. Tässä analyysivaiheessa hyödynnettiin ATLAS.ti-ohjelmistoa.

Seuraavassa vaiheessa luotiin teoriaohjaava analyysikehys, jonka avulla opetussuunnitelman tulkintoja ryhmiteltiin Bernsteinin (1996) sekä Barnettin ja Coaten (2005) käsittein. Kuviossa 1 esitämme jäsenyyksen niistä päämääristä, joita korkeakoulutuksen opetussuunnitelman katsotaan palvelevan. Tässä vaiheessa tuli esille, että huolimatta yliopiston ja ammattikorkeakoulun erilaisista profiileista, oli niiden

henkilöstön puhunnan välillä ennakko-odotuksista poiketen vähän eroavuuksia (ks. tarkemmin Mäkinen & Annala 2011). Sen sijaan tieteenalojen ja koulutusohjelmien kesken havaittiin variaatiota. Myös Barnett ja Coate (2005; Coate 2009) ovat havainneet, että eri tieteenaloilla tietämisen, taitamisen ja asiantuntijuuden identiteettien suhteet voivat vaihdella ja saada erilaisia painotuksia.

	Ulkoiset	Sisäiset
Tietäminen	Opetussuunnitelma toteuttaa tietointensiivistä koulutusta	Opetussuunnitelma kuvaa tieteenalan ydinainesta
Taitaminen	Opetussuunnitelma tuottaa osaamista työmarkkinoille ja yhteiskuntaan	Opetussuunnitelma luotsaa kohti asiantuntijuutta
Identiteetti	Opetussuunnitelma edistää menestystä työuralla	Opetussuunnitelma tukee identiteetin muotoutumista

Kuvio 1. Opetussuunnitelman ulkoiset ja sisäiset päämäärät

Analyysin viimeisessä, kokoavassa vaiheessa avainkategorioiden mukaan löytyneitä litteraattiotteita tarkasteltiin alkuperäisessä tekstiympäristössään ja esille nousseita merkityksiä tulkittiin analyysikehyksen varassa. Kuviossa 2 esitämme analyysin tuloksena syntyneet opetus-suunnitelman tulkintaulottuvuudet. Kuusi aluetta antaa mahdollisuuden jäsentää ja tarkastella opetussuunnitelmaa laajassa kehyksessä. Ne ilmentävät erilaisia tapoja nähdä korkea-asteen opetussuunnitelma suhteessa tietoon, työelämään, yhteiskuntaan ja opiskelijoiden elämäntulkkuun.

	Ulkoiset		Sisäiset	
Tietäminen	Reaktiivinen	Yhteiskunta- tietoinen	Tieteenala- perustainen	Henkilöitynyt
Taitaminen	Työmarkkina- lähtöinen	Työelämä- tietoinen	Integratiivinen	Fragmen- taarinen
Identiteetti	Hyödykkeistetty	Uratie- toinen	Auto- biografinen	Kapea alakohtainen

Kuvio 2. Opetussuunnitelman tulkintalottuvuudet

Opetussuunnitelma ulkoisten tavoitteiden palveluksessa

Seuraavassa tarkastelemme korkeakoulutuksen ulkopuolelta tulevien normien ja vaateiden ääritulkintoja opetussuunnitelman kehittämistä. Haastatteluissa esille nousseet tulkinnat olemme nimenneet reaktiiviseksi, työmarkkinalähtöiseksi ja hyödykkeistetyksi opetussuunnitelmaksi.

Reaktiivinen opetussuunnitelma

Reaktiivisella opetussuunnitelmalla viittaamme sellaisiin argumentteihin, joissa haastatellut liittivät opetussuunnitelman kehittämisen korkeakoulun ulkopuolelta nouseviin vaateisiin, mutta suhtautuivat niihin passiivisesti. Ensisijaisesti opetussuunnitelman kehittäminen liitettiin Bolognan prosessin aiheuttamiin tutkintoteknisiin uudistustarpeisiin, jotka pelkistyivät kriittisiin pohdintoihin tutkintojen tehokkuusodotuk-

sista ja niiden seurauksista. Tämä ilmeni välttelevänä sopeutumisena, minkä seurauksena korkeakoulujen luonne korkeimman tietämisen kehtona vaikutti hataralta: ”Täältä nyt sitten kyllä valmistuu sillai ulkolukumaisesti nopeasti, vaatimattomin arvosanoin ehkä, mutta valmistuu aika kivasti” (YO19M)¹. Monet kritiikin esittäjät olivat kiinnostuneita koulutuspolitiikasta ja analysoivat sen erilaisia ilmiöitä, mutta harvoin etsivät ratkaisua esittämiinsä ongelmiin. Sen sijaan opetussuunnitelma laadittiin minimipanostuksella: ”Hiottiin vähän sanamuotoja, mut ei sisältöjä, muuten kun ne osaamislauseet” (AMK15N).

Puhe Bolognan yhteydessä kääntyi harvoin Euroopan unionin (2010) asettamiin tietoperustaa ja oppimista koskeviin laadullisiin uudistuksiin, kuten koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatioiden synergian kehittämiseen. Reaktiivisen opetussuunnitelma-ajattelun ongelmana on, että opetushenkilöstön passiivisuus etäännyttää opiskelijat opetussuunnitelmatyön näkymättömiksi objekteiksi. Tällainen välttelevä reaktiivisuus voi olla merkinä Weickin (1976) määrittelemästä löyhäsidoitamisesta organisaatiosta, jollaiseksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää on nimitetty (Kuoppala, Näppilä & Hölttä 2010). Opetus, tutkimus ja hallinto ovat vain ohuessa sidoksessa toisiinsa. Silloin vaarana on vallan ja vastuun epätasapaino, joka johtaa siihen, että opetussuunnitelmaa ei pidetä mielekkäänä opetuksen kehittämisen välineenä.

Työmarkkinalähtöinen opetussuunnitelma

Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmien valtio-ohjauksessa on kyse taloudellisen kasvun, kilpailun, innovaatioiden ja kansainvälisen työvoiman liikkuvuuden edistämisestä, mitä Smith (2003) luonnehtii uusliberalististen vaikutteiden näkymiseksi koulutuspolitiikassa. Tämä tuli esille työmarkkinalähtöisessä opetussuunnitelmassa, jolla viittaamme näkemyksiin, joiden mukaan korkeakoulun opetussuunnitelmatyössä

1. Tutkimustuloksia todentavat haastattelusitaatit on numeroitu ja koodattu siten, että lainauksissa näkyy puhujan organisaatio (AMK tai YO) ja sukupuoli (M tai N). Sitaatteja on tiivistetty luettavuuden helpottamiseksi.

pyritään seuraamaan työmarkkinoiden odotuksia ja myös itse toimi-
maan markkinavoimien logiikalla. Se näkyi opetussuunnitelmatyön
kehittämisessä seuraavasti: ”me haistellaan, mitä palkitaan, mistä voi
saada rahaa” (YO5N).

Kilpailu koko instituution elintilasta eurooppalaisilla koulutus-
markkinoilla ja yksittäisen koulutuksen markkina-arvosta nousi esiin
haastatteluissa: ”Osa koulutusohjelmista pitäis lopettaa kokonaan, jos
ne ei työllistä” (AMK11M). Tämän ajatuksen myötä haastateltava
määritteli koulutusohjelman tuotteeksi, jonka menestyminen työ-
markkinoilla ratkaisee sen elinkelpoisuuden. Tällöin myös opiskelijat
nähtiin tuotteina, joita muokataan työmarkkinoita varten. Myös Coate
(2009) on havainnut markkinavetoisen, manageristisen ja byrokraatti-
sen koulutusorientaation lisääntyneen kaikkialla Euroopassa (ks. myös
Evans 2004).

Työmarkkinoiden odotusten kuuleminen korostui ammattikorkea-
koulussa, mikä näkyi osaamistarpeiden korostumisena: ”se menee työ-
harjoitteluun, niin ensimmäisenä sitä kysytään, että mitä olet oppinut.
Mitä sä osaat. Ei riitä että sä olet lukenut laskentatoimeja, ne kysyy että
osaatko sä SAP:ia” (AMK11M). Riskinä on, että työmarkkinalähtöinen
opetussuunnitelma-ajattelu fokuoittuu erilaisiin praktisiin, lyhyehköllä
aikaperspektiivillä katsoen hyödyllisiin taitoihin. Silloin korkeakoulu-
opetuksen sivistystehtävä korvautuu kvartaalitalouden arvoilla.

Hyödykkeistetty opetussuunnitelma

Yliopiston opettajat vaikuttivat olevan ammattikorkeakoulun opettajia
useammin hämmentyneitä opiskelijoiden aika- ja menestystavoitteista,
mitä seuraava sitaatti luonnehtii: ”opiskelijat tulee hyvin päämäärätie-
toisina ja niillä on valmiiks kiire jo ku he tulee. Ja he haluaa mahdolli-
simman nopeesti saada ne opinnot valmiiksi” (YO12N). Haastatellut
olivat havainneet, että samalla kun opiskelijat hakevat itseä hyödyttäviä
opintoja, he ovat varuillaan siitä, että kukaan ei pääse saamaan etua
heistä. Tämä tuottaa ristiriitoja esimerkiksi silloin, jos opetussuun-

nitelmaan haetaan uusia ratkaisuja, kuten opetuksen ja tutkimuksen integroimista: ”Se ajatus siellä takana tuntuu joillakin vielä olevan se, että mehän ei teille ruveta ilmaista työtä tekemään, et tutkikaa itte” (YO25M). Edellä kuvatun näkemyksen ääri-ilmiötä kutsumme hyödykkeistetyksi opetussuunnitelma-ajatteluksi.

Opetussuunnitelmatyössä tämä näkyi pyrkimyksenä tukea opiskelijoiden urakehitystä ja sosiaalisen statuksen luomista uniikin tuotekonseptin kehittämisenä tai osaamisen tuottamisena: ”miten se ihminen osaa omaa osaamistaan myydä sitten” (AMK4M). Hyödykkeistetyt opetussuunnitelma-ajattelun riskinä on, että se kannustaa opiskelijoita tuotteistamaan koulutuksen yksinomaan oman edun nimissä (ks. Autio 2006). Sen seurauksena voi olla opiskelun moraalisen perustan heikentyminen, kun opintosuoritukset pyritään saamaan kokoon keinoja kaihtamatta (Lawn 2001; Brady & Kennel 2010). Toisaalta sellaiset opiskelijat, jotka ovat epävarmoja tulevaisuuden tavoitteistaan ja joiden asiantuntijuuden rakentuminen on vasta idullaan, saattavat pudota menestysorientoituneen korkeakoulutuksen kyydistä.

Opetussuunnitelma sisäisten tavoitteiden palveluksessa

Seuraavaksi tarkastelemme opetussuunnitelmaa korkeakoulu yhteisön sisältä nousevien äärimmäisten päämäärien kautta (kuvio 2). Tietämistä koskevat intentiot tulivat esiin henkilöityneenä opetussuunnitelmana, kun taas taitaminen näyttäytyi fragmentaarisenä opetussuunnitelmana. Kapea alakohtainen opetussuunnitelma ilmentää ääritulkintaa siitä, millaista identiteettiä opetussuunnitelmassa tuetaan.

Henkilöitynyt opetussuunnitelma

Erityisesti yliopiston opettajat käyttivät runsaasti aikaa pohdintoihin siitä, miten oman oppiaineen olennaisin tieto välitetään opiskelijoille.

Piilo-opetussuunnitelmaan viittaavat sellaiset tulkinnat, joissa tieteenalan tai koulutusohjelman ydin löytyi henkilöstön omien vahvuksien suunnasta. Henkilöitynyttä opetussuunnitelmaa valaisee seuraava toteamus: ”Nää otsikot on semmoisia, että nää tietyllä tavalla rajaa sitä, et okei, tän tyyppinen ilmiö, mut mitä se sisältää voi olla siitä kiinni, että kuka sattuu olemaan töissä. Eli pyrkimys on siihen, että se mitä opetetaan perustuis sit siihen, mitä se opettaja on tutkimassa.” (YO5N.)

Henkilöitynyttä opetussuunnitelmaa on perusteltu korkeakoulutuksen autonomialla ja ylimmän tiedon omistajuudella, jota Coate (2009) luonnehtii ”yksityiseksi pedagogiseksi transaktioksi”. Tällainen opetussuunnitelmakulttuuri näyttäytyy ristiriitaisena ympäristössä, jossa tieto ja totuus ovat muilta osin jatkuvan uudelleenrakentamisen ja arvioinnin kohteena. Barnett ja Coate (2005) ovat havainneet, että korkeakouluyhteisön jäsenet ovat usein haluttomia arvioimaan kriittisesti sisältä päin nousevia opetussuunnitelman päämääriä. Opetussuunnitelman tietoperustaa pidetään itseisarvoisena ja erheettömänä, vaikka se on itse asiassa henkilöitynyttä ja siksi sattumanvaraista.

Taustalla saattaa olla kapea-alainen tulkinta tutkimusperustaisesta opetuksesta, joka nähdään henkilöstön tutkimusintresseihin perustuvien tietosisältöjen välittämisenä opiskelijoille (ks. Griffiths 2004; Healey 2005). Tämä voi johtaa yhtäältä syvälliseen, mutta kapeaan tietämiseen, joka ei ole välttämättä oleellista opetussuunnitelman kokonaisuuden kannalta.

Fragmentaarinen opetussuunnitelma

Fragmentaarinen opetussuunnitelma viittaa opetussisältöjen pirstaloituneeseen luonteeseen ja korkeakoulutuksen erillisyyteen työelämästä ja yhteiskunnasta. Tyypillinen tapa laajentaa tietoperustaa sekä lähentää työelämää ja korkeakoulutusta toisiinsa oli lisätä erillisiä opintojaksoja opetussuunnitelmaan: ”jos vaan rahaa liikenee, niin sitten on joskus tämmösiä työelämävalmentautumiskursseja” (YO5N). Fragmentaarisuuden taustalla on Tylerin (1949) klassinen opetussuun-

nitelma-ajattelu. Se korostaa tavoitelauseiden ja sisältöjen merkitystä opetussuunnitelman perustana, mikä on johtanut opetussuunnitelmien laatimiseen osittamisperiaatteella. Tällöin ne koostuvat lukuisista irrallisista opintojaksoista.

Fragmentaarisuus edistää käytäntöjä, jotka saavat korkeakoulutuksen vaikuttamaan intellektuaalisilta tavarataloilta (Jaspers 1960/2009). Tällöin tietäminen ja taitaminen jäävät helposti kontekstistaan irralliseksi (ks. Young 2010), ja opiskelu näyttyy opiskelijalle epäjohdonmukaisena ja tavoitteettomana toimintana. Tämän sietämistä pidettiin jopa akateemisena perinteenä: ”Niinhän se lintuki opettaa poikastaan lentämään, että se potkasee sen pesästä ulos ja katsoo et, osaako se levittää siivet, jos se osaa ni sit pärjää, ja jos ei osaa nii, siit ei sitte sen enempää” (YO9M). Tällöin opetussuunnitelmalla ei nähty olevan ohjaavaa merkitystä opiskelijan oppimisessa ja asiantuntijaksi kasvussa. Fragmentaarista opetussuunnitelmaa voisi verrata mustetahraan, jonka erilaiset tulkinnat kertovat ennemmin laatijoidensa substansseista, arvoista ja mielenkiinnon kohteista kuin opiskelijoille tarjottavasta koulutuskokonaisuudesta.

Kapea-alaista identiteettiä tukeva opetussuunnitelma

Haastatellut yliopistolaiset liittivät varsin usein oppiaineen ja identiteetin yhteen, kuten ”voin kuvitella, että pääaineen mukaan ihmiset identiteettiä rakentaa yliopistotutkinnoissa, että olen sen ja sen aineen opiskelija” (YO17M), kun ammattikorkeakouluopettajien puheenvuoroissa identiteetistä puhuttiin valtaosin ammatti-identiteetin yhteydessä. Usein nähtiin, että identiteetti rakentuu suhteessa työelämään, kuten seuraava haastateltava asian ilmaisee: ”Siihen opiskelijan identiteetin syntyyn kyllä mun mielestä vaikuttaa tää kytkey elinkeinoelämään” (AMK11M).

Oppiaineeseen tai ammattiin sidottu identiteetti näyttyy kapea-alaisena jatkuvan muutosten sävyttämässä maailmassa. Silloin asiantuntijuus tulkitaan ammattikelpoisuuden tai tietyn oppiaineen

sisältöjen hallintana. Riskinä on, että opiskelija ei saa riittävän joustavia valmiuksia kohdata ennakoimatonta työelämää ja kehittää sitä. Jos taas opiskelijan identiteettityö osana asiantuntijuuden kasvua sivuutetaan kokonaan opetussuunnitelmatyössä, identiteetti rakentuu implisiittisissä ja tavoitteettomissa prosesseissa. Henkilökohtaisten identiteetin rakennusainesten ja merkitysten löytäminen korkeakouluopintoihin ei ole itsestäänselvyys, sillä jopa neljännes korkeakouluopiskelijoista ei koe opintojaan merkitykselliseksi (Kunttu & Huttunen 2009).

Laaja-alainen opetussuunnitelma

Aineistossa esiin nousseet ääripäät heijastivat kapea-alaisia ja pysähtyneitä näkemyksiä opetussuunnitelmasta. Tämä on paradoksaalista, koska opetussuunnitelman tulisi tarjota peilauspintaa sille, mitä korkea-asteen koulutuksella on tarjota opiskelijoille jatkuvan muutoksen pyörteissä olevassa yhteiskunnassa. Äärinäkemyksien lisäksi tutkimusaineistossa esiintyi integratiivisia tulkintoja, joissa opetussuunnitelma heijasti tietoisuutta korkeakoulutuksen moninaisista päämääristä. Nämä tulokset olemme nimenneet laaja-alaiseksi opetussuunnitelmaksi (kuvio 3). Päinvastoin kuin äärinäkemyksissä, haastatellut eivät nähneet sisäisiä ja ulkoisia päämääriä konflikteina vaan produktiivisina jännitteinä. Tämä ilmeni uudistavana opetussuunnitelma-ajatteluna, jota kuvaamme seuraavaksi.

	Ulkoiset	Laaja-alainen opetussuunnitelma	Sisäiset
Tietäminen	Reaktiivinen	Tieteenalaperustainen ja yhteiskuntatietoinen	Henkilöitynyt
Taitaminen	Työmarkkina- lähtöinen	Integratiivinen ja työelämä-tietoinen	Fragmentaarinen
Identiteetti	Hyödykkeistetty	Autobiografinen ja uratietoinen	Kapea alakohtainen

Kuvio 3. Laaja-alaisen opetussuunnitelman viitekehys

Tieteenalaperustainen ja yhteiskuntatietoinen opetussuunnitelma

Yhteiskuntatietoinen ja tieteenalaperustainen opetussuunnitelma-ajattelu tuli esille, kun huomio kohdistettiin korkeakoulutuksen ja nopeasti muuttuvan maailman ydinkysymykseen: tiedon, opetuksen ja tietämisen yhteiskunnalliseen merkitykseen. Haastatellut nostivat esille, että alati moninaistuvan informaation haltuunotto edellyttää opiskelijoilta aiempaa kriittisempää tiedon merkitysten ja struktuurien oivaltamista. Samalla heidän itsensä oli vaikea hahmottaa sitä, mikä on korkeakoulutuksen ydintietoa ja millainen on sen yhteys yhteiskunnan tiedon tarpeisiin. Moni kuitenkin näki, että tiedon arvo yhä useammin määrittyy sen yhteiskunnallisen relevanssin perusteella (ks. Walker & Nixon 2004). Tällöin tarkasteluun nostettiin maailman muuttuminen, jota reflektointiin suhteessa opetussuunnitelmatyön sisältöihin ja käytänteisiin kuten seuraavassa:

Kun tulee uusii sukupolvia niin nehän näkee tiettyjä asioita eri tavalla ihan sen oppiaineen perusteissa tai kysymyksenasetteluissa – – tietynlaiset asiat tän päivän yhteiskunnassa on erilaisia kun ne oli vaikka 30, 40 vuotta sitten, että miten ikään kuin se tieteenala sitten vastaa niihin muutoksiin, tai millä lailla ne otetaan huomioon tai et mikä on tärkeää säilyttää tai mitä tulis muuttaa, niin siinähan käydään sitä kamppailua (YO23N).

Opetuksen suunnittelussa yhteiskuntatietoisuus näkyi tarpeena muuttaa opetuksen ohella suunnittelukulttuureita. Moni haastateltu hahmotti korkeakoulutuksen yhteyden ympäröivään yhteiskuntaan tarkoittavan myös sitä, että tieteenaloja ei enää voi suoraan kategorisoida yksittäisiin oppiaineisiin. Uudenlainen tieteenalaperustainen ajattelu tuli esiin puheenvuoroissa, joissa opetussuunnittelun tärkeimmäksi tehtäväksi luettiin opiskelijoiden, tiedon ja yhteiskunnan välisten kohtaamisten toteuttaminen. Tällöin huomio siirrettiin kysymyksestä ”mikä tieto on tärkeää” pohdintoihin siitä, mikä on tiedon arvo ja millainen arvon mitta tieto pohjimmiltaan on (ks. Smith 2003). Tämä näkyi erityisesti silloin, kun puhe kääntyi oppiaineiden fuusioihin tai alojen väliseen yhteistyöhön, mitä yliopisto-opettaja kuvasi seuraavasti:

Meille kirkastu sellanen kuva, että tää pieniin oppiaineisiin jakautunu opettaminen on tullut tiensä päähän. Et jos on laitoksella yksitoista opettajaa yhteensä ja kolme oppiainetta, niin se on hyvin sirpaleinen – – ymmärrys meidän yhteisistä teemoista on ollut olemassa – – maailma muuttuu ympärillä myös ja tuntuu, et se sama uudistus tapahtuu tuolla kentällä. (YO12N.)

Pyrkimyksiä etsiä uusia tiedon jäsentämisen tapoja tuli ilmi, kun haastateltavat korostivat oppiaineen tai yksittäisten sisältöjen sijaan tieteenalan ydinilmiöitä, kynnyksäsitteitä (Meyer & Land 2005) ja juonteita (Biggs 2003). Laaja-alaisuus hahmottui parhaiten tarkastelemalla omaa tieteenalaa ulkopuolisen silmin, toisin sanoen etäännytetyn tiedekritiikin keinoin. Tietoa ja tietämistä lähestyttiin tunnistamalla tieteenalan

ydinilmiöitä ja opetuksen käytänteitä sekä peilaamalla niitä nopeasti muuttuvan maailman vaateisiin (ks. esim. EU 2010).

Nähdäksemme tieteenalakohtainen ydinilmiöajattelu auttaa opiskelijoita hahmottamaan tiedon, tietämisen ja koko koulutuksen päämääriä aiempaa selkeämmin. Opetuksen käytänteisiin ydinilmiöajattelu tuo opiskelijälähtöisyyttä (Trigwell & Prosser 2009). Usein haastateltujen puheeksi pukemat tieteenalan ydinilmiöt näyttivät asettuvan tieteenalojen sisäisten oppiaineiden rajapinnoille (ks. Newswander & Borrego 2009). Tieteenalaperustaista ja yhteiskuntatietoista ajattelua voisi kutsua jopa poikkitieteelliseksi koulutusorientaatioksi (DeZure ym. 2002). Se on tieteenalan syvän olemuksen etsintää oppiainelähtöisyyden sijaan, mitä Parker (2003) pitää tiedeyhteisön tärkeimpänä työnä.

Kaikkiaan tieteenalaperustainen ja yhteiskunnallisesti tietoinen opetussuunnitelma-ajattelu antoi vahvan tukensa tieteenalojen traditioille ilman tiedon henkilöityneitä vivahteita. Samalla haastatellut kuvasivat uusia toimintakulttuurisia käytänteitä, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa: ”Meidän opetussuunnitelmakerrokseen tällä kertaa liittyy ajatus, että me saatas rakennettua opettajatiimikäytäntöä niin, että kaikissa kokonaisuuksissa olisi tiimi, joka vastaa sen toteuttamisesta ja yksinäisen puurtamisen perinne saatas jossain mielessä murrettua” (YO16M). Ajatteluun liittyi myös syvä ymmärrys muutosten prosessimaisuudesta ja inkrementaalisuudesta eli pienin askelin etenemisestä, mikä on noussut esiin myös Clarkin (2004) tutkimuksissa korkeakoulutuksen muutostekijöistä.

Integratiivinen ja työelämä tietoinen opetussuunnitelma

Toinen laaja-alainen lähestymistapa tulee esille työelämä tietoisessa ja integratiivisessa opetussuunnitelmassa. Se tarjoaa vaihtoehdoisen tulo-kulman työmarkkinavetoiisiin osaamisvaatimuksiin perustuvalla korkea-koulutukselle ja fragmentaariselle ”jokaiselle jotakin” -koulutukselle. Haastateltavat eivät hyväksyneet työelämää yksipuolisena vaatimusten esittäjänä, vaan kokivat yhteistyön antavan mahdollisuuksia myös ky-

syä, millaista työelämää ja yhteiskuntaa korkeakoulutuksessa halutaan tuottaa: ”et miten me voidaan toimia koulutustehtävien mukaisesti alan kehittäjinä” (AMK3N).

Työelämän ja yhteiskunnan merkitys opetussuunnitelmassa oli ammattikorkeakoulujen toimijoille selvempi kuin yliopistoyhteisön jäsenille. Yliopistossa ei näytä olevan kovin kirkasta ja johdonmukaista käsitystä siitä, mitä lain edellyttämällä yhteiskunnallisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan opetussuunnitelman kannalta. Myös osaamisperustainen ajattelu oli vierasta valtaosalle yliopiston haastatelluista (Mäkinen & Annala 2010), vaikka se koskee Euroopan laajuisesti kaikkia korkeakouluja.

Haastateltujen mukaan on tärkeä saada ajantasaista tietoa niistä työelämän ja -markkinoiden tiedon ja osaamisen tarpeista, joihin korkeakoulutuksen tulisi vastata. Toisaalta kansallisten säädösten mukaan yliopistoilta edellytetään tutkimusta ja uutta tietoa, ammattikorkeakouluilta innovaatioita, joita on mahdotonta määrittellä ennakkoon yksityiskohtaisina osaamistavoitteina opetussuunnitelmassa. Tällöin opetussuunnitelman tuottamaa asiantuntijuutta ja osaamista on lähdettävä tarkastelemaan laajemmassa kehyksessä, jossa korkeakoulutukselle ominaiset tutkimukselliset prosessit sekä generisten taitojen kehittäminen kytetään substanssiin. Integratiivinen ajattelu havainnollistuu seuraavassa sitaatissa:

Meil on sellanen projektityö kurssi, jossa tavallaan jäljitellään projektityötä jossain yrityksessä, että on tiimi, joka tekee jotain ihan niinku tosielämän jostain yrityksestä tullutta tuotetta ja tekee sitä siihen tyylin, kun siellä firmassa tehtäis: tehdään erilaisia dokumentteja, pidetään erilaisia kokouksia. Siin on tämmösiä katselmointeja, joissa tutkitaan että miten se projekti etenee ja nii edelleen. Ja maisteriohjelman opiskelijat on sitten tämmösiä projektipäälliköitä, jotka vetää näitä projekteja, et tällä tavalla yritetään jäljitellä sellasta, kaikkein tyypillisintä työtehtävää mikä täältä valmistuneilla sitten ainakin aluks on. (YO4M.)

Edellinen puheenvuoro kuvaa osaamista taitamisena ja vuorovaikutuksessa kehittyvänä asiantuntijuutena, joka on edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle myös opintojen jälkeisenä aikana. Opiskelijan taitaminen näkyy tämänkaltaisissa tutkimus- ja kehittämisprosesseissa uutta luovina ratkaisuin ja ennakoimattomina tuloksina. Näissä prosesseissa kehittyvät myös opiskelijan geneeriset taidot, kuten analyttisyys ja ongelmanratkaisutaidot, joita pidetään keskeisinä työelämävalmiuksina. Näiden taitojen tulisi olla kyllin joustavia, jotta ne auttaisivat opiskelijoita toimimaan erilaisissa tilanteissa ja siirtymään tilanteesta toiseen (ks. Barnett 2000; Crawford ym. 2006).

Haastattelujen mukaan geneeriset taidot vaikuttavat lähes tärkeimmiltä osaamistavoitteilta korkeakoulu yhteisön sisäisten päämäärien valossa (ks. myös Barnett 1990, 162; Margolis 2001), mutta ne näyttäytyvät sikäli problemaattisina, että niitä harvoin kirjataan julki opetussuunnitelmissa. Yksi ajankohtaisimmista korkeakoulutuksen kysymyksistä onkin se, miten opiskelijoiden elinikäistä oppimista edistävälle taitamiselle saadaan sijaa niin, että sitä tietoisesti ohjataan ja mallinnetaan sekä opetussuunnitelmassa että sen toteuttamisessa. Tämä edellyttää korkeakoulutuksen ja työelämän välisen kuilun ylitse siltoja, mitä opettaja visioi seuraavassa:

Mun mielestä olis tavote olla siihen suuntaan, että oli ne toimintamallit mitä tahansa, niin me saatas mahdollisimman aikasessa vaiheessa opiskelijalle ajettua semmonen ajatusmalli, että tää on työpaikka opiskelijalle, jossa hänelle voitais oikeestaan tehdä sitaateissa ”työsopimus” ja työsopimuksen tavote on se projekti, jonka tuloksena tulee se tutkinto (AMK2M).

Näkemyksen vahvuutena on tahto tuottaa sellaista ajanmukaista ja tulevaisuuteen suuntautunutta korkeakoulutusta, joka tukee opiskelijoiden asiantuntijuuden kasvua ja tahtoa vastuulliseen vaikuttamiseen alati monimuotoistuvassa maailmassa.

Autobiografinen ja uratietoinen opetussuunnitelma

Uratiетoinen ja autobiografinen opetussuunnitelma-ajattelu näkyi vastuuna opiskelijoiden elämäntilanteista ja uranäkymistä. Useat haastatellut pysähtyivät pohtimaan mielikuvaa 2010-luvun ihanteellisesta elinikäisestä oppijasta, joka etenee opinnoissaan nopeasti, työskentelee innovatiivisesti, tehokkaasti, joustavasti ja kansainvälisesti sekä tekee pitkän työuran. Idealin kääntöpuoliksi esitettiin nykyopiskelijoiden kasvavia paineita toimeentulosta, työuralle pääsemisestä ja paikasta yhteiskunnassa.

Uratiетoiselle ajattelulle oli leimallista nähdä opinnot merkittävänä osana opiskelijoiden asiantuntijaksi kasvua ja elämänsuunnitelmaa. Näkemys mukailee Vallancen (1986) luonnehdintaa opetussuunnitelmasta, jonka tehtävänä on tukea opiskelijoiden henkilökohtaista onnistumista ja itsensä toteuttamista. Näkemyksen vahvuutena on sen lähtökohtainen mielenkiinto opiskelijoiden tulevaisuuteen ja tehtävään yhteiskunnassa. Kun päämäärät ovat selkeänä mielessä, opinnot todennäköisesti etenevät hyvin. Uranäkymiä tukeva opetussuunnittelu aktivoi myös opiskelijat osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön sekä havaitsemaan opintojen, asiantuntijuuden kasvun ja työelämän välisiä yhteyksiä.

Myös Pinar (2004) painottaa opiskelijoiden ja opettajien yhteistointia, jossa neuvotellen luodaan merkityksiä ja tulkintoja asiantuntijuudesta ja ympäröivästä maailmasta, mikä parhaimmillaan saa aikaan luottavaisia tulevaisuuskuvia yksilöille ja yhteisölle, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Mä olin itteki ihan oikeasti hämmästynyt, että kaikil oli ihan selkee, kirkas visio siitä, mitä ne haluaa tehdä, minkälaisessa hommassa ne haluaa olla, mitä niitten täytyy tehdä, jotta ne sinne pääsee – kaikki tavallaan ne unelmat tai asiat, missä ne halus olla viiden vuoden päästä, niin ne oli ihan realistisia, alaan liittyviä, mut kuitenkin haastavia ja siin oli semmonen selkee missio pohjalla, yleensäki siinä omassa suuntautumises tulevaisuuteen, et miks mä haluan olla se ihminen,

joka mä haluan olla. Mitä mä haluan antaa ympäristöön ihmisille, yhteiskuntaan. (AMK4M.)

Puheenvuoro on linjassa Barnettin (2009; Barnett & Coate 2005) näkemyksen kanssa, jonka mukaan tietämisessä ja taitamisessa merkittävintä on se prosessi, jonka aikana opiskelija löytää henkilökohtaisen suhteen tietoon ja omakohtaisen merkityksen opinnoille. Kyse on alati muokkautuvasta kasvusta ja reflektiosta, jossa opiskelija muodostaa käsityksiä itsestään, suhteestaan toisiin ja maailmaan sekä rakentaa asiantuntijuuteen nivoutuvaa identiteettiään (Ropo 2009; Pinar 2004). Tällaista näkemystä Pinarin työryhmä (1995) kutsuu autobiografiseksi opetussuunnitelmaksi. Asiantuntijaksi kasvaminen on siten omakohtaisten kokemusten ja elämäntarinoiden reflektointia tieteenalalle ominaisten käsitteiden ja teoreettisten viitekehysten avulla.

Opetussuunnitelmassa huomioitujen ohjauksellisten prosessien avulla voidaan tukea opiskelijan autonomisuutta, mikä auttaa edelleen opiskelijoita kiinnittymään opiskeluprosesseihin ja asemoitumaan koulutuksen jälkeiseen elämäntarinaan (Annala 2007; Boud 1988, 24–29). Haastateltavat esittivät havaintojaan opiskelijoiden ja opettajien kokemusten ja elämäntarinaan sekä yhteisöjen suunnittelukulttuurien vaikutuksista opetussuunnitelmatyöhön:

Miten otetaan huomioon yhtä aikaa sekä opiskelijoiden että opetushenkilökunnan yksilöllinen ja persoonallinen ote elämään ja sitten vielä se, että opetussuunnitelmassa pyritään saavuttamaan jonkinlainen linjakkuus, kun käytännössä opettajat ei välttämättä ainakaan keskenään koordinoidusti opeta linjakkaasti, vaikka ehkä omassa opetuksessaan. Ja sitten opiskelijat saattaa poukkoilla, tietysti, elämäntilanteensa mukaan vähän eri tavalla kuin opetussuunnitelmassa ennakoidaan. Niin miten nää saadaan yhteen sillä lailla, että opiskelija saavuttaa toisaalta mielekkään opiskelukokemuksen ja sitten toisaalta saavuttaa maksimaalisesti myöskin tulevaisuutta ajatellen mielekkään kokonaisuuden täältä mukaansa. (YO24M.)

Sitaatti ilmentää autobiografisen opetussuunnitelma-ajattelun fenomenologista olemusta ja toisaalta osoittaa henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen. Opetussuunnitelma ei ole vain suunnitelma ja sen toteutus vaan se nähdään yksilön kokemuksena, oppimisena, elettyinä tekstinä ja tavoitteellisena tietoisuutena (Pinar ym. 1995, 406). Näkökulma on kiintoisa siinä mielessä, että vaikka koulutuksen on edistettävä kykyä selviytyä tulevaisuuden vaatimuksista, oppimisen lähtökohdat ovat elettyä ja nykyhetkessä. Edistääkseen opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja toiveikkaita tulevaisuuskuvia olisi pyrittävä tekemään heidän tämänhetkisistä kokemuksistaan merkityksellisiä.

Pohdinta

Tutkimuksessa kehitettiin laaja-alaisen opetussuunnitelman malli, joka antaa mahdollisuuden tarkastella opetussuunnitelman monitasoisia ja kumulatiivisia tulkintoja. Alueita ei pidä nähdä toisiaan poissulkevinä tulkintoina vaan jännitekenttinä, joiden varassa yhteisöt voivat reflektoida opetussuunnitelmatyönsä perusteita. Laaja-alaisen opetussuunnitelman malli ylittää parhaimmillaan työn ja koulutuksen, ajattelun ja tekemisen, tutkimisen ja kehittämisen, erityisen ja geneerisen välisen dualismin ja tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden kytkeä yhteen tiedollisen, taidollisen, intellektuaalisen ja professionaalisen osaamisen. Opetussuunnitelman ydinkysymys on se, miten se auttaa opiskelijaa saavuttamaan henkilökohtaisen suhteen tietämiseen, taitamiseen, itseen, yhteisöön ja yhteiskuntaan niin, että oppimisesta ja asiantuntijuudesta tulee hänelle merkityksellistä.

Keskeinen kehittämishaaste on se, miten erilaiset opetussuunnittelutyön prosessit integroidaan ja hyödynnetään toisiaan tukeviksi. Opetussuunnitelmatyön kannalta erityisen problemaattista on, jos ulkoiset ja sisäiset päämäärät nähdään toisistaan erillisinä. Silloin puhe kääntyy arvioimaan korkeakoulun suhdetta ulkoa ohjautuvuuteen dualistisesti hyväksyen tai hyläten sen. Tämänkaltaiset kapeat tulkinnat johtavat

laatimaan pirstaleisia ja sattumanvaraisia opetussuunnitelmia, jotka implikoivat varsin suppeaa käsitystä korkeakoulutuksen päämääristä ja erityispiirteistä. Koulutusorientaationa ne eivät paikanna korkeakoulua asiantuntijoiden koulutusfoorumiksi, yhteiskunnallisen keskustelun virittäjäksi ja uudistusten promoottoriksi.

Tieteen ja asiantuntijaksi kasvun näkökulmasta korkeakoulun tulisi edustaa rohkeita kannanottoja, avauksia ja dialogeja, joissa esimerkiksi kysytään, miten tietäminen, taitaminen ja asiantuntijaidentiteetti koskettavat korkeakoulua oppimisyhteisönä. Vähälle huomiolle on myös jäänyt kysymys opetussuunnitelman kehittamisestä transformatiivisen eli uudistavan toiminnan (Mezirow ym. 1997) tai ekspansiivisen oppimisen suunnista. Ekspansiivisen oppimisen teoria näkee korkeakoulun oppimisyhteisönä ja oppimisen uusien kulttuurien luomisena (Engeström & Sannino 2010). Siten korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyön keskeinen tehtävä olisi haastaa opetussuunnitelman hierarkioita sekä eriarvoisuutta tuottavia ja ylläpitäviä asetelmia kohti uuden ajan korkeakoulutusta.

Lähteet

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. NJ: Erlbaum.
- Barnett, R. 1990. The idea of higher education. Buckingham, GBR: SHRE & Open University Press.
- Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education* 25 (3), 255–265.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, B. 1996. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. London: Taylor & Francis.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university. What the student does. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press.
- Boud, D. (toim.) 1988. Developing student autonomy in learning. London: Kogan Page.
- Brady, N. & Kennell, J. 2010. Pedagogical responses to student instrumentalism in higher education: An experiment in assessment for learning in a New University Business School. Paper presented in PRHE Conference, Liverpool, UK, 26.10.2010.
- Clark, B. 2004. Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts. Bodmin: Open University Press.
- Clegg, S. & Bradley, S. 2006. Models of personal development planning: Practice and processes. *British Educational Research Journal* 32 (1), 57–76.
- Crawford, J., Adami, G., Johnson, B., Knight, W., Knoernschild, K., Obrez, A., Patston, P., Punwani, I., Zaki, M. & Licari, F. 2006. Curriculum restructuring at a North American dental school: Rationale for change. *Educational Methodologies* 71 (4), 524–530.
- Coate, K. 2009. Curriculum. Teoksessa M. Tight, K.H. Mok, J. Huisman & C.C. Morphew (toim.) *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, 77–90.
- DeZure, D., Lattuca, L., Huggett, K., Smith, N. & Conrad, C. 2002. Curriculum, higher education. *Encyclopedia of Education*. The Gale

- Group inc. HighBeam Research. <http://www.highbeam.com/doc/1g2-3403200167.html>. Luettu 29.5.2010.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24.
- EU 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') EUOJ C119/02, 28.5.2009. <http://eur/lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>. Luettu 1.11.2010.
- EU 2010. 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme' EUOJ C 117/01, 6.5.2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>. Luettu 1.11.2010.
- Evans, M. 2004. *Killing thinking. The death of the universities*. London: Continuum.
- Fraser, S.P. & Bosanquet, A.M. 2006. The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education* 31 (3), 269–284.
- Griffiths, R. 2004. Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* 29 (6), 709–726.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education, 67–78.
- Jaspers, K. 1960/2009. The cosmos of knowledge. Teoksessa R. Lowe (toim.) *The history of higher education. Major themes in education. Volume IV The evolving curriculum*. London & New York: Routledge. Alkuperäinen teos: Jaspers, K. 1960. *The idea of university*. London: Peter Owen, 93–110.
- Kember, D. & Leung, Y. P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.
- Kondracki, N., Wellman, N. & Amundson, D. 2002. Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 34 (4), 224–230.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki: YTHS.

- Kuoppala, K., Näppilä, T. & Hölträ, 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.
- Lawn, M. 2001. Borderless Education: Imagining a European education space in a time of brands and networks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 22 (2), 173–84.
- Lewis, C. & del Valle, A. 2009. Literacy and identity: Implications for research and practice. Teoksessa L. Christenbury, R. Bommer, & P. Smagorinsky (toim.) *Handbook of adolescent literacy research*. New York: Guilford, 307–322.
- Margolis, E. (toim.) 2001. *The hidden curriculum in higher education*. New York & London: Routledge.
- McAdams, D. 1997. The case for unity in the (post)modern self. A modest proposal. Teoksessa R. Ashmore & L. Jussim (toim.) *Self and identity. Fundamental issue*. Oxford University Press.
- Meyer, J. H.F. & Land, R. 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49 (3), 373–388.
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education* 74, 5–12.
- Moore, R. 2001. Policy-driven curriculum restructuring: Academic identities in transition? Higher education close up conference 2, 16-18 July, 2001. Lancaster University. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001803.htm>. Luettu 3.5.2006.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola and D. Hoffmann (toim.) *Higher education research in Finland – emerging structures and contemporary issues*. *CHERIF: Yearbook of Higher Education Research*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Hyväksytty julkaistavaksi.
- Newswander, L. & Borrego, M. 2009. Engagement in two disciplinary graduate programs. *Higher Education* 58 (4), 551–562.
- Opetusministeriö 2008. *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 9.
- Opetusministeriö 2010. *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio*. Opetusministeriön julkaisuja 11.

- Parker, J. 2003. Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation. *Teaching in Higher Education* 8 (4), 529–543.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* NJ: Erlbaum.
- Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetus suunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.) *Identity and values in education. European Dimension in Education and Teaching* (2), 5–19.
- Smith, D.G. 2003. Curriculum and teaching face globalization. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 35–51.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 2009. Using phenomenography to understand the research teaching nexus. *Education as Change* 13 (2), 325–338.
- Trowler, P. R. 2005. *A sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education*. Papers 76, 13–32.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, E. 1986. A second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory Into Practice* 25 (1), 24–30.
- Walker, M. & Nixon, J. 2004. Introduction. Teoksessa M. Walker & J. Nixon (toim.) *Reclaiming universities from a runaway world*. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press, 1–11.
- Weick, K. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19.
- Woodward, K. 2002. *Understanding identity*. London: Arnold Publishing.
- Young, P. 2010. Generic or discipline-specific? An exploration of the significance of discipline-specific issues in researching and developing teaching and learning in higher education. *Innovations in Education and Teaching International* 47 (1), 115–124.

PEDAGOGISEN JOHTAMISEN JA YHTEISTEN OPPIMISKÄSITYSTEN LUOMISEN HAASTEET KORKEAKOULUJEN MUUTOKSISSA

Vesa Korhonen, Anne Nevgi & Antero Stenlund

Artikkelissa tarkastellaan, miten opetuksen suuntaviivoista ja oppimiskäsitteistä kytetään sopimaan yhteisötasolla ja miten pedagoginen johtaminen muotoutuu muutoksissa osana akateemisen johtamisen tehtäväkenttää. Muutoshaasteita hahmotetaan kolmen erilaisen, rakenteellisen kehittämissuunnan näkyvästi ratkoneen korkeakouluorganisaation näkökulmasta. Osallistavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisen kannalta kysymys näyttää aineistojen perusteella kietoutuvan oppi- ja tieteenalan traditioiden ja pedagogisen uuden luomisen väliseen jännitteeseen, joka helposti kärjistyy muutostilanteissa. Akateemisille yhteisöille luonteenomaiset episteemiset kulttuurit sulkevat helposti sisäänsä korkeakoulutuksen pedagogiset prosessit ja ylläpitävät mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita. Pedagogisella johtamisella on merkitystä yksiköiden johtamisessa ja pedagogista identiteettiä korostavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisessa. Yhteisöllisyyttä korostavalle pedagogiselle johtamiselle antavat kuitenkin haasteen yliopiston tuloksellisuutta, kilpailua ja tehokuutta painottava uusi yliopistolaki sekä sille perustuvat yliopistojen johtosäännöt ja strategiat. Jos opetus nähdään tutkimusta vähempiarvoisena tehtävänä, edellytykset yhteisen oppimiskäsityksen luomiselle eivät ole suotuisia.

Pedagoginen johtaminen ja akateemisten yhteisöjen kulttuuri

Tässä artikkelissa hahmotamme pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten muodostamisen kysymyksiä opetusyksiköissä kolmen erilaisen korkeakouluorganisaation näkökulmasta. Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto ja Tampereen Ammattikorkeakoulu ovat näkyvästi ratkoneet muutoksia ja rakenteellisia kehittämispyrkimyksiä viimeksi kuluneen vuoden aikana. Kohdistamme päähuomion oppimiskäsitysten muotoutumiseen ja pedagogiseen johtamiseen osana akateemisen johtamisen tehtäväkenttää ja muutosprosesseja.

Muutokset ovat kompleksisia prosesseja. Uusimmissa organisaatioteorioissa korostetaan erityisesti organisaatioiden monimutkaisuutta, näkökulmien moneutta, puhemaailman eriytymistä ja yhtenäisen sosiaalisen todellisuuden puuttumista (ks. Kuusela & Kuittinen 2008, 218.) Pedagogisella uuden luomisella kohti tunnistettavaa pedagogista identiteettiä tarkoitamme yhteisen perustan luomista opetustoiminnalle; pedagogisella identiteetillä tarkoitamme yhteisesti muotoiltuja käsityksiä hyvästä opetuksesta ja oppimisesta sekä opetuksen suuntaviivoista. Pedagoginen identiteetti voi myös tarkoittaa erityisiä yhteisesti sovittuja pedagogisia ratkaisuja, kuten ongelmaperustaista oppimista tai tutkivaa oppimista, jotka on otettu opetussuunnittelun ja opetussuunnittelmatyön kantavaksi perustaksi.

Erityisiä akateemisista yhteisöistä tekee niiden taustalla olevan episteemisen kulttuurin vaikutus (ks. Knorr-Cetina 1999; Becher & Trowler 2001), mikä voi heijastua myös opetustoiminnan suuntaviivojen luomisessa. Episteeminen kulttuuri syntyy erityisesti oppi- ja tieteenalojen sisällä rakentuvien akateemisten heimokulttuurien vaikutuksesta (ks. Becher & Trowler 2001). Episteemiset kulttuurit ovat vahvoja tiedon luomisen rakenteita, ja ne sulkevat helposti sisäänsä myös korkeakoulutuksen pedagogiset prosessit ja ylläpitävät mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita, ellei niitä oteta tietoisien tarkastelun kohteeksi yksiköissä. Ylijoki (1998) tarkastelee yliopistossa reviiirejään asuttavia ja puolustavia akateemisia heimoja, joiden heimo-

kulttuuri kiteytyy oppiaineen vallitsevassa moraalijärjestyksessä ja sitä ylläpitävässä kollektiivisessa mallitarinassa. Akateemisilla ihmisillä on tietystä määrin lojaliteettia edustamansa oppi- ja tieteenalan tarinoihin (ks. Becher & Kogan 1992, 114).

Yhteisen kulttuurin kehittymisen sijasta yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovatkin useiden perittyjen ja erilaisten kulttuurien samanaikaisen ilmenemisen tiloja, joissa kulttuurien erilaisuudet voivat olla hyvinkin suuria sekä korkeakoulujen välillä että niiden sisällä. Biglan (1973) selvitti tieteenalojen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä klassisessa korkeakoulutusta koskevassa kyselytutkimuksessaan, johon vastasi 222 yhdysvaltalaista yliopisto-opettajaa. Tutkimuksensa tuloksiin perustuen hän ryhmitteli tieteenaloja ulottuvuuksilla kova–pehmeä, puhdas–sovellettu ja elollinen–eloton. (Ks. Ylijoki 1998, 56.) Kolb puolestaan on yhdistänyt oppimistyylytestinsä, laajaan aineistoon perustuneen analyysinsä ja Biglanin tulokset tieteenaloja kuvaavaksi nelikentäksi. Siinä erotellaan tieteenaloja siten, että kenttään kova/abstrakti kuuluvat luonnontiede ja matematiikka sekä luonnontieteelliset professiot; kenttään pehmeä/konkreettinen kuluvat humanistiset ja yhteiskuntatieteet sekä sosiaaliset professiot. Toisaalta humanistiset ja yhteiskuntatieteet sekä luonnontiede ja matematiikka kuuluvat kenttään puhdas/reflektiivinen, kun taas luonnontieteelliset ja sosiaaliset professiot kuuluvat kenttään soveltava/aktiivinen. (Kolb 1990, 239–243; ks. myös Ylijoki 1998, 58.) Becher (1989, I, 20–24) osoittaa tutkimuksensa tuloksena ja osaltaan myös Biglaniin ja Kolbiin tukeutuen, että tieteenalojen intellektuaaliset tehtävät ja tutkimuskohteet muovaavat niiden piirissä työskentelevien henkilöiden ajattelua ja toimintaa. Tieteenaloja voidaankin määritellä akateemiseksi heimoiksi, joilla kullakin on puolustettavat reviiirsä (Becher 1989, 13; Becher & Trowler 2001, 36). Tieteen- ja oppialojen identiteetti on siis usein vahvin määrittäjä akateemiselle opetustoiminnalle. Tämä ylläpitää mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita myös muutostilanteissa, joissa tarvittaisiin pedagogisesti perusteltuja ja yhteisesti muotoiltuja näkemyksiä tulevan toiminnan suuntaviivoista.

Tieteenalat heimoina ja reviireinä korostuvat erityisesti professionaalisessa koulutuksessa, jossa opiskelijat omaksuvat tieteenalansa substanssitiedon lisäksi myös sen kulttuuriset ainekset, esimerkiksi käsitykset moraalista ja tieteenalansa ammatillisesta habituksesta (ks. Ylijoki 1998). Tieteenalan moraalit ja mallitarinat sekä käsitys ihmisestä ja oppimisesta ohjaavat jokaisen tieteellisen asiantuntijan arkitoimintaa organisaatioissa ja sen ulkopuolella. Arkitoimintaan liittyy vahvasti näkemys omasta reviiristä, jota muutostilanteissa ollaan valmiit puolustamaan viimeiseen asti vetoamalla tieteenalan erityisiin tarpeisiin ja tärkeisiin käytäntöihin. Tämä tulee näkyviin niin yhteisesti muodostuneissa opetusta ja oppimista koskevissa käsityksissä kuin myös pedagogista johtamista koskevissa käytännöissä.

Pedagoginen johtaminen korkeakouluissa ja opetusyksiköissä

Pedagogisen johtamisen määrittely tai tunnistaminen ei korkeakouluissa ole itsestään selvää. Pedagogisen johtamisen sijasta käytetään mieluummin käsitettä opetustoiminnan johtaminen, jota kuvataan akateemiseen johtamiseen¹ sisältyvänä toimintana tutkimustoiminnan johtamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen johtamisen rinnalla (Evers & Nevgi 2009). Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä akateemisen johtamisen osa-alueena, jossa pedagoginen johtaminen kohdistuu erityisesti opetustoiminnan johtamiseen, mutta toisaalta pedagoginen johtaminen voidaan ymmärtää myös johtajan ja esimiehen rooliin liittyvänä tapana toimia ja henkilöjohtamiseen liittyvänä edellytysten luomisena yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehittymiselle. Hyvään akateemiseen johtamiseen, erityisesti ihmisten johtamiseen, sisältyy pedagoginen tehtävä: alaisten tukeminen, ohjaaminen ja kannustami-

1. Ymmärrämme artikkelissa akateemisen johtamisen laaja-alaisesti sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen näkökulmasta. Molemmista korkeakoulutuksen instituutioissa akateemisuus on läsnä oppi- ja tieteenaloihin perustuvan opetuksen, tutkimuksen ja soveltamisen sekä henkilöstön akateemisen koulutustaustan kautta.

nen kehittymään (Kekäle 2002; Ambrose, Huston & Norman 2005). Pedagoginen johtaminen on ohjausta, henkilöstön kehittämistä ja opetussuunnitelmatyötä käsittävää toimintaa, joka tähtää myös kehittyvään oppimiseen yhteisössä. Korkeakoulutuksessa johtamisen muodot tavallisesti kuvataan dikotomiana, jossa toisena ääripäänä ovat autoritaarinen ja kontrolloiva johtamistapa ja toisena yhteistoiminnallinen ja ihmisiä tukeva johtaminen. Pedagoginen johtaja sijoittuu näin tulkittuna yhteistoiminnalliseen ja ihmisiä tukevaan kategoriaan. On myös olemassa tutkimusevidenssiä siitä, että kollegiaalisilla ja positii-visilla johtamiskäsityksillä olisi myönteisiä vaikutuksia opetuksen ja oppimisen laatuun (Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin 2007).

Pedagoginen johtaminen ei ole suomalaisessa yliopisto- ja korkeakoulukontekstissa vielä kovin laajasti tutkittua. Joitakin avauksia on tehty lähinnä opinnäytteinä (Mielonen 2005; Viitasalo 2008). Kansainvälisellä yliopisto- ja korkeakoulukentällä pedagogisen johtamisen tutkimus on kytkeytynyt akateemisen johtamisen tehokkuuden tutkimukseen (Bryman 2007, ks. myös Ramsden 1998; Gmelch & Miskin 2004). Suomessa Siv Their (1994) on käyttänyt pedagogisen johtamisen käsitettä merkityksessä, jossa perinteinen hallinto-, talous- ja asiakaskeinen hallintatapa (management) yhdistyy ihmisten johtamiseen (leadership). Pedagoginen johtaminen toimii mihin tahansa organisaatioon sovellettuna. Pedagoginen johtaja voi toimia suunnannäyttäjänä ja fasilitaattorina kehitykselle sekä tukea yhteisöä jatkuvaan oppimiseen ja uusien haasteiden kohtaamiseen. (Their 1994, 40–42.)

Johtajien asemoitumista muutoksissa voidaan yleisesti pitää leikkauksipisteinä, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus kohtaavat. Tulevaisuutta ja strategista johtamista koskevassa tutkimuksessa käytetään usein käsitteitä reaktiivisuus ja proaktiivisuus sekä näiden osakäsitteinä passiivisuus ja preaktiivisuus (ks. Godet 2006; Rubin 2006). Passiivisuus kuvaa johtamisessa toimintatapaa, jossa asioiden annetaan tapahtua ja muutoksiin mieluummin otetaan etäisyyttä. Reaktiivisuudella tarkoitetaan sellaista toimintatapaa, jossa eteen tuleviin tilanteisiin ei pahemmin valmistauduta, vaan asiat otetaan vastaan sellaisina kuin ne tulevat eteen ja niihin suhtaudutaan tilanteen tai resurssien antamien

mahdollisuuksien mukaan. Preaktiivinen toimintatapa on puolestaan sitä, että pyritään ennakoimaan tapahtumia, mutta ei haluta puuttua asioihin, vaan etsitään ennakoinnin perusteella varautumisen ja nykyisten käytänteiden säilyttämisen mahdollisuuksia. Proaktiivisessa toimintatavassa preaktiivisen ennakoinnin lisäksi on olennaista aktiivinen mukanaolo muutoksessa. Proaktiivinen toimija pyrkii vaikuttamaan olemassa oleviin asioihin, muun muassa keskustelua ja yhteistyötä käynnistämällä ja vaikuttaa asioihin jo ennakolta. Puhutaankin usein ”tulevaisuuden tekemisestä”. (Ks. Rubin 2006.)

Proaktiivinen toiminta onkin ehkä lähinnä määrittelemäämme pedagogisen johtamisen käsitettä, mutta pedagoginen johtaja tarvitsee usein myös preaktiivista ennakointia. Pedagogisen johtamisen käsitteessä korostuu samalla pedagogisen yhteisön perustehtävä: opiskelijoiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Korkeakoulutuksessakin pedagogiset prosessit ovat tärkeitä. Myös kollegiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden voidaan katsoa olevan tunnusomaista pedagogiselle yhteisölle.

Aineistot tarkastelun pohjana – ketkä tarinansa kertovat

Tässä tutkimuksessamme etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten opetuksen johtamisen parissa työskentelevä ammattikorkeakoulun henkilöstö kuvaa opetusta ja oppimista koskevien käsitysten muodostumista yksiköissään yliopistojen ja korkeakoulujen muutostilanteessa?
- 2) Miten yliopiston yksiköiden ja tiedekuntien johtajat kuvaavat ja tuovat esille pedagogista johtamista osana akateemisen johtamisen tehtäväkenttää yliopistojen ja korkeakoulujen muutostilanteessa?

Ammattikorkeakoulujen henkilöstön opetusta ja oppimista koskevien käsityksien muodostumista yksiköissään lähestymme analysoimalla Campus Conexus -projektissa syksyllä 2009 hankitusta laajasta aineistosta niiden 18 henkilöstön jäsenen haastattelut, jotka toimivat opetuksen johtamisen, suunnittelun ja toteutuksen tehtävissä. Lisäksi hyödynnämme syksyllä 2010 Tampereen ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmaprosessiin sisältyvän koulutuksen yhteydessä saatua aineistoa. Koulutuksessa tavoitteena oli edistää yhtenäiseen pedagogiseen kulttuuriin ja oppimisenäkemykseen johtavaa ja sitä vahvistavaa kehitystä. Syksyn aikana yksikkökohtaiset työryhmät tuottivat ohjatusti yksikkönsä toiminnasta runsaasti tietoja, joita hyödynnetään myös tässä artikkelissa. Tätä tarkasteluumme varten aineistosta on valittu koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavien henkilöiden (n=75) ja yksiköiden (n=8) kuvaukset positioistaan pedagogisen tai oppialan identiteetin suhteen, sekä suhtautumisestaan muutokseen.

Akateemisen ja pedagogisen johtamisen kysymyksistä on koottu tätä artikkelia varten haastatteluaineisto Tampereen ja Helsingin yliopistoissa vuonna 2010. Tampereen yliopistosta on haastateltu seitsemän johtajaa ja Helsingin yliopistosta kaksi johtajaa. Johtajat on valittu siten, että he edustavat mahdollisimman laajasti eri oppi- ja tieteenaloja ja tiedekuntia. Mukana oli myös opetusta antavan erillislaitoksen johtaja. Haastatteluissa on tarkasteltu, millaisena yksiköiden ja tiedekuntien johtajat näkevät itsensä johtajina ja millaisena he näkevät opetuksen kehittämisen tilanteen ja opettajien aseman yksiköissä. Yhtenä erityis-teemana kysyttiin myös johtajien näkemyksiä johtamisen haasteista yliopiston ja yksiköiden muutoksissa vuoden 2010 tilanteessa, jolloin esimerkiksi Tampereen yliopistolla oltiin purkamassa vanhoja ainelaitoksia ja tiedekuntia ja siirtymässä laajempiin tieteenalayksiköihin ja samalla käynnistämässä mittavampaa koulutus uudistusta liittyen organisaatiomuutokseen. Helsingin yliopistossa oli toteutettu vuoden 2009 aikana ja vuoden 2010 alusta voimaan tullut laaja ainelaitoksia koskeva uudistus, jossa useita pienempiä ainelaitoksia oli yhdistetty suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

Haastatteluaineistot on analysoitu aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen sisällönanalyysin yhdistelmällä, jossa Milesin ja Hubermanin (1999; ks. myös Boyatzis 1998; Tuomi & Sarajärvi 2009) esittämiä sisällönanalyysin periaatteita noudattaen on läpikäyty aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn ja abstrahoinnin vaiheet. Aineistolähtöisyys toteutuu kummassakin aineistossa haastateltaville esitetyissä avoimissa pyynnöissä kuvailla vapaasti, miten opetussuunnittelun tai akateemisen johtamisen käytännöt toteutuvat arkipäivän tilanteissa. Sidoksen teoriaan tämän tutkimuksen analyysissa tuo erityisesti se, että analyysissa on käytetty apuna tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä akateemisten heimo- ja episteemisten kulttuurien traditioita (Ylijoki 1998; Becher & Trowler 2001) sekä edellä kuvattuja tulevaisuutta ja strategista johtamista kuvaavia johtamisen ja opetushenkilöstön suuntautumistapoja (Godet 2006; Rubin 2006).

Yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet

Henkilöstön näkökulmasta tarkasteltuna opetusyksiköissä keskeinen kysymys näyttäisi liittyvän oppi- ja tieteenalan traditioitten ja pedagogisen uuden luomisen väliseen jännitteeseen, joka helposti kärjistyy muutostilanteissa. Mitä vahvempaa heimon ammatillinen suuntautuminen korkeakoulun opetusyksikössä on, sitä selkeämmin reviiri on tunnistettavissa. Tullakseen heimon tunnustetuksi jäseneksi, on yksilön hyväksyttävä ja omaksuttava sen moraalijärjestys ja mallitarina. Tämä puolestaan korostaa sosialisaaion ja identiteetin merkitystä: yksilölle heimoon liittyminen on aina sosiaalinen ja persoonallinen identiteettiprojekti. (Ylijoki 1998.) Opettajat ovat sosiaalistuneet oppialansa moraalijärjestykseen ja mallitarinaan, jotka edelleen muovaavat heidän identiteettejään ja oppimiskäsityksiään. Oppialan identiteetti viittaa heimokulttuuriin ja niihin oppimisen sisältöihin, joiden omaksuminen tuottaa kyseisellä alalla toimivan ammatillisuuden. Henkilöstön puheessa korostuivat oppialan erityinen tieto ja ominaispiirteet.

Että meil on nää esimerkiks tämmöiset pätevyysvaatimukset, vaatimukset vaaditaan tiettyihin tehtäviin. Ja me pyritään kuitenkin kouluttaa semmoisia insinöörejä, jotka täyttäis nää pätevyysvaatimukset, niin aiheuttaa tietysti semmoisen taustan että mitä siel pitäis ehdottomasti olla mukana. (TAMK10M.)²

Traditioita puolustavan ja säilyttävän oppi- ja tieteenalan identiteetin rinnalla aineistossa tulee esille oppimiseen viittaava pedagoginen identiteetti, joka antaa valmiutta oppialojen rajojen ylittämiseen ja yläpuolelle nousemiseen. Pedagogiseksi identiteetiksi olemme nimittäneet kollektiivisesti perusyksikössä muotoiltua käsitystä opetustoiminnan suuntaviivoista ja hyvästä oppimisesta. Myös pedagoginen identiteetti syntyy sosiaalistumisen ja persoonallisen identiteettiprojektin kautta. Mutta sosiaalistumisen kontekstin näemme pelkkää koulutusohjelmaa, oppialaa tai tieteenalaa yleisempänä kasvun, kehittymisen ja oppimisen kontekstina. Pedagoginen identiteetti ilmenee opetushenkilön kykyä tarkastella oppimista ja oppimisprosesseja sekä puhua niistä oppi- ja tieteenaloistaan irtautuneina yleisinä oppimisen, kasvun ja kehittymisen ilmiöinä:

Sanotaan näin, että opettajan ei pitäis olla niin tarpeellinen [naurahaen] oppimisenäkökulmasta kun sen tänä päivänä ajatellaan olevan. [Naurua.] Sen pitäis olla paremminkin tarpeellinen sen mahdollisuuden luomisessa ja kehittämisessä. (TAMK2M.)

Ehkä tämmönen solmukohta on se, että miten me päästäs enemmän tosiaan tästä opettajakeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen. Siitä omasta tekemisestä opiskelijan tekemiseen. Jolle vasta se meidän opettajien tekeminen rakentuu. (TAMK14N.)

Opetusta suunnittelevan henkilöstön haastattelupuheessa tulee esille se, että haastateltujen identiteetti hakeutuu lähes poikkeuksetta oppialan identiteetin suuntaan. Haastateltujen puheista nousevat esiin suhteet muutokseen. Tarinat voivat olla luonteeltaan joko säilyttäviä tai

2. Tekstissä käytetyissä aineistositaaateissa on poistettu puhekielen tyypilliset toistot ja täytesanat.

muuttavia. Säilyttävät tarinat kuvailevat tai puolustavat haluttomuutta muutokseen.

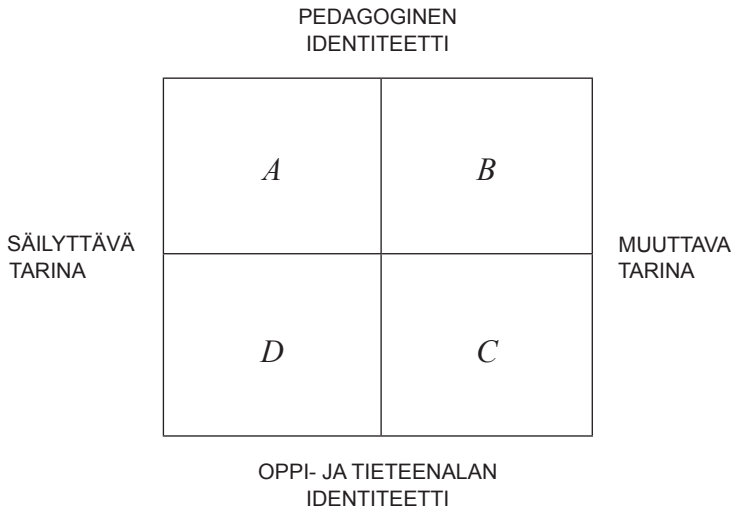
Riviopettajan näkökulmasta sitten ku lähetään tämmöstä puhumaan että ”nyt täytys tämmönen ja tämmönen homma uudistaa, uudistaa ja miettiä uudelta pohjalta”, niin sehän tuntuu varmaan ylimääräselä hommalta sitten (TAMK13M).

Muuttavat tarinat kuvailevat ja perustelevat aineistossa sen sijaan muutosten tarvetta. Oppi- ja tieteenalan identiteettiin viittaava muuttava tarina kuvaa oppialan tiedon ja sisältöjen aiheuttamia muutoksia ja poikkitieteellistäkin yhteistyötä. Pedagogiseen identiteettiin liittyessään kohteina ovat oppimiskäsitys ja oppiminen.

Ja se opetussuunnittelukulttuuri pitää sisällänsä sitten myös niinku paljo laajemmin niitten vaikuttavien ilmöitten huomioon ottamisen ja sen, opetussuunnittelukulttuurissa on tapahtunu myös entistä enemmän ja on tapahtumassa siirtyminen opetuskeskeisestä nimenomaan oppimiskeskeiseen (TAMK4M).

Tärkeintä olis että meillä olis niinkun symmetrisyyttä tässä ammattikorkeekoulussa, että koulutusalat vois tunnistaa niinkun samoja elementtejä että me oltais, että olis sitten että jos tulee niinkun esimerkiksi kysymykseen se että olis hyvä vaihtaa opintoja tai tehdä yhteistyötä (TAMK3N).

Henkilöstön haastatteluaineistoista nousevat identiteetin ja muutostarinoiden ulottuvuudet opetusyksiköissä voidaan esittää nelikentässä, jossa vastinpareina ovat pedagoginen ja oppi- ja tieteenalan alan identiteetti, sekä säilyttävä ja muuttava tarina.



Kuvio 1. Yksilöiden ja perusyksikön identiteettien suhde säilyttäviin ja muuttaviin tarinoihin muutoksessa

Vastinparit erottelevat nelikentässä (ks. kuvio 1) alueita (A, B, C, D), joihin yksiköt, koulutusohjelmat ja niiden piirissä työskentelevät yksilöt tiedostamatta tai tietoisesti asemoivat itsensä haastattelupuheessa. Otettu positio kuvaa tässä tapauksessa aseman ottamista identiteetin rakentumisessa ja muutokseen suhtautumisessa. Positio muodostuu keskusteluissa otettujen ja annettujen asemien perusteella, ja se voidaan tunnistaa niihin liitettävistä merkityksistä (vrt. Hietala, Koivunen & Ropo 2004, 100; Kukkonen 2007; Kukkonen tässä teoksessa). Vastinparien suhteisiin ja positioihin liittyy eroavista näkemyksistä ja tavoitteista johtuvia jännitteitä, joiden esiintyminen korostuu muutostilanteissa. Oppilaitoksessa tämä asettaa haasteita pedagogiselle johtamiselle ja yhteisen oppimiskäsityksen muodostumiselle.

Nelikentän positiossa A korostuu oppi- ja tieteenaloista riippumaton pedagoginen ajattelu ja oppimiskäsitys kuitenkin estäen kehittämi-

sen tai vaihtoehtoisen ajattelun, siinäkin tapauksessa, että oppimiskäsitys olisi menettänyt perustelunsa ja oikeutuksensa. Eräs position ilmenemis-
muoto voisi olla opetusmenetelmien käyttöön perustuva indoktrinaatio. Positio B nostaa esiin oppi- ja tieteenaloista irtautuneen pedagogisen identiteetin sekä siihen liittyvän oppimista kehittävän ajattelun ja oppimiskäsityksen. Positiolle on ominaista aktiivinen ja jopa rohkea pedagoginen kehittäminen. Positio C sitä vastoin korostaa oppi- ja tieteenalan omaa identiteettiä rakennusaineinaan oppi- ja tieteenalan moraalikäsitys, mallitarina, käytännöt, sisällöt ja tieto. Muutostarinat kuvaavat suhdetta oppi- ja tieteenalalla tapahtuvaan kehitykseen ja muutokseen: sen tarpeita, tavoitteita ja niiden perusteluita. Kehitystyö on sidottu oppi- ja tieteenalan tietoon, moraalijärjestykseen ja mallitarinaan, koska ne asettavat kehittämislle ehtoja. Positio D puolestaan kuvaa edellisen tavoin oppi- ja tieteenalan identiteettiä ja sen rakennusaineita, mutta edellisestä poiketen, muutostarinoissa perustellaan pyrkimystä välttää muutosta ja säilyttää aikaisempi tilanne.

Pedagogista identiteettiä korostavat yksiköt tarkastelevat toimintaansa oppimisen näkökulmasta. Opetettavien sisältöjen asemesta esiin nousevat oppimiskäsitykset ja erilaiset oppimisen muodot. Nämä yksiköt asemoituvat usein positioon B. Pedagogista identiteettiä ja muuttavaa tarinaa korostavat yksiköt pohjaavat toimintansa pääosin pehmeisiin ja konkreettisiin ihmistieteisiin ja niitä soveltaviin professioihin (ks. Kolb 1990, 239–243; vrt. Ylijoki 1998, 58). Oppi- ja tieteenalansa identiteettiä korostavat yksiköt tunnistavat omalla alallaan tapahtuvan kehityksen ja sen edellytykset toiminnalleen. Ne sopeutuvat näihin edellytyksiin opetuksensa rakenteita ja sisältöjä muokkaamalla. Yleisesti positioon C sijoittuvat yksiköt pohjaavat toimintaansa koviin ja abstrakteihin luonnontieteisiin, matematiikkaan ja logiikkaan sekä niitä soveltaviin professioihin (ks. Kolb 1990, 239–243; vrt. Ylijoki 1998, 58).

Pedagogisen johtamisen kynnyskysymyksiä muutoksissa

Johtamisen käytännöt vaikuttavat pedagogisen identiteetin ja yhteisen oppimiskäsityksen rakentumisen mahdollisuuksiin yksiköissä. Muutoksissa näkyvänä strategisen ja rakenteellisen kehittämisen trendinä tulee erityisesti esille opetusyksiköiden koon kasvaminen ja samalla perinteisen perusyksikön johtajan tehtävän muuttuminen ammattimaisemmaksi johtamiseksi. Tästä puhuivat sekä Tampereen että Helsingin yliopiston haastatellut yksiköiden johtajat. Esimerkiksi yksi johtajista on vastannut haasteeseen organisoimalla yksikkönsä toiminnan uudelleen ja jakamalla vastuun akateemisen johtamisen eri tehtäväkenttien mukaisesti. Hän on nimennyt johtajat ja varajohtajat tutkimustoiminnan, opetustoiminnan ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen sekä eri koulutusten johtamiseen ja varannut itselleen strategisen ja operatiivisen johtamisen alueet. Toinen yksikön johtaja on vastaavalla tavalla jakanut varajohtajille vastuuta tutkimustoiminnan, opetustoiminnan ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen johtamisesta ja opetustoiminnan osalta nimennyt lisäksi oppiainevastaavat. Omaksi tehtäväkseen hän näkee henkilöstöjohtamisen ja strategisen johtamisen alueet. Molemmissa perusyksiköissä opetustoiminnan johtaminen on opetussuunnitelmatyön ja opetuksen toteutukseen liittyvien reunaehtojen strategista johtamista.

Ja tässä opetustoiminnan johtamisessa, meillä on siis selkeä työjako oppiaineen vastuuhenkilöiden kanssa. Että he ovat selkeästi sen opetustoiminnan johtajia. (HY1M.)

Johtamisvastuun jakamisen ja delegoimisen lisäksi yksiköissä on haastateltavien mukaan alkanut syntyä jaettava johtamisvastuuta johtamistimin tai vastaavan muodossa, minkä muutamat johtajat toivat haastattelussa esille. Jaetussa johtamisvastuussa opetusta koskevat kysymykset voivat päästä paremmin esille hallinnollisten tai henkilöjohtamista koskevien asioiden rinnalla, jos opetustoiminnan johtamisvastuu on myös selkeästi määritelty ja henkilöity.

Joo meillä on semmonen johtoryhmä, se on vähän epävirallinen, johtoryhmä kokoonnutaan aina jossa on sitte mukana kaikki dekaanit, kolme dekaania, laitoksen johtajat ja sitte hallintopäällikkö (TAY3M).

Ongelmia pedagogisen identiteetin kannalta voi syntyä, jos opetustoiminnan vastuu ei selkeästi määriy tai henkilöidy. Opetuksen kehittämissryhmät, joista useat haastateltavat kertoivat, ovat tyypillisin tapa organisoida pedagogista kehittämistä opetusyksiköissä. Opetuksen kehittämissryhmät vastaavat usein myös opetussuunnitelmatyöstä. Muutamia huomioita tuli esille muun muassa opetustoiminnasta vastaavan johtajan piirteistä. Opetustoiminnan johtajalta edellytetään pedagogisen johtamisen taitoja, kuten opiskelijatuntemus ja vuorovaikutustaidot opiskelijoiden kanssa.

Ja sitten, että heillä on hyvä suhde opiskelijoihin ja että hahmottaa ne opiskelijat osana sitä johtamista, että ei suinkaan niin, että ne ovat vain se massa joka vyöryy siellä kuin makkaratehtaassa (HY1M).

Johtajahaastatteluista nousee esille myös kysymys johtajan omasta asemoitumisesta ja johtamistavasta muutostilanteessa. Muutoshan voi edellyttää vaikeitakin ratkaisuja ja rakenteellisia muuttamistarpeita vanhaan verrattuna. Erityisesti yksiköiden yhdistämiset ja siirrot ovat tällaisia. Johtajien asemoitumisessa tulee esille suhtautuminen muutokseen joko ongelmana tai mahdollisuutena. Yksiköiden johtajat vertaavat itseään keskijohtoon ja johtajan tilanne voi asettua ylimmän johdon kantaan verrattuna joko muutosta puoltavaksi tai muutosta vastustavaksi ja samalla henkilöstön puolelle asettuvaksi. Toisaalta voi olla mahdollinen myös tilanne jossa johtaja asemoituu ikään kuin välittäjän asemaan tai välitilaan, jossa tarvitaan eri näkemysten yhteensovittamista.

Mä oon tässä oppinu ymmärtämään näitä yliopiston hallinnollisia prosesseja erittäin hyvin, samalla oon oppinu ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja intressiryhmiä, erilaisissa positioissa olevien ihmisten tarpei-

ta, olen oppinu tekemään päätelmiä ja joskus ratkaisujakin sovitellen näitä erilaisia intressiritiriitoja tai tarpeita ja sanotaan näin että mulla on vielä näinkin varttuneella iällä mahdollisuus oppia jotakin itsestäni ja suhteistani muihin ihmisiin (TAY4M).

Ongelmalliseksi tilanteen saattaa tehdä se, jos johtaja näkee aktiivisen aseman ottamisen johtajana haasteellisena ja suorastaan hankalana. Tällainen asemoituminen syntyy tilanteissa, joissa hallintokäytännöt korostuvat ja muutosten koetaan tapahtuvan ylhäältä annettuina ja muutosten ehkä rikkovan työyhteisön normaalin keskustelun ja vastuunkannon ilmapiiriin.

Semmost kollektiivista vastuunkatoa on kyllä ja silloin kun asiat sujuu niin työyhteisö toimii ihan hyvin, mutta siel on myöskin sitte niin kuin sanoin, tää jotenkin asettautuminen siihen että yritettäisiin jollakin tavalla johtaa, ja just lyödä näitä strategisia linjoja tai käydään kehityskeskusteluja, neuvotellaan palkasta, niin ne on kyllä vaikeita asioita, et osa ihmisistä ei oo kerta kaikkiaan hyväksyny et tämmöstä nyt yliopistoon tulee (TAY1M).

Muutosta puoltava ja aktiivinen asemoituminen tuli selkeästi esille erityisesti kahden Tampereen yliopiston yksikön johtajan haastattelupuheessa. Muutoksen rooli nähdään toimintoja ja organisaatiota selkiyttävänä asiana, joka tuo linjakkuutta johtamiseen. Tätä on usein kaivattu yliopiston hyvin epäselviltä näyttävien vaikutuskanavien kontekstissa.

Tulevassa niin sanotussa school mallissa, siinähan on ajateltu että näiden schoolien johtajat jotka tietyllä tavalla vastaa nykyisiä dekaaneja niin ne muodostaisivat rehtorin kanssa tämmösen johtoryhmän ja se kuulostaa minusta järkevältä ja minusta se on ihan hyvä (TAY3M). Mä toivon että tää johtaminen jatkossa ja mä uskonkin että se selkiytyy, että meillä on selvemmin ne johtamislinjat olemassa ja mä luulen että tää yksikköjen, yksikkököön suurentaminen osaltaan vaikuttaa siihen,

et siihen johtamiseen on yksinkertaisesti panostettava ja siitä tulee ehkä vähän ammattimaisempaa, mitä mä pidän myönteisenä kehityksenä (TAY5M).

Kun johtajahaastattelujen teemoja kootaan yhteen, johtajien aseoitumisessa muutoksissa tulee esille yhteisten oppimiskäsitysten luomiselle analoginen suuntautuminen. Teemoissa toistui kaksi näkökulmaa. Useat johtajat kiinnittyivät yksikön koulutusohjelmien, opetustraditioiden ja oppimiskäsitysten säilyttämisen tarinoihin. Toiset sitävastoin näkivät muutoksen yhteisenä uuden luomisen mahdollisuutena, jota esimerkiksi pedagogisen identiteetin ja muuttuvien tarinoiden neljännes yksilöiden ja yksikön kohdalla edustaa. (Ks. kuvio 1). Johtajahaastatteluaineistoa on tässä yhteydessä peilattu erityisesti strategista johtamista koskeviin suuntautumistapoihin (ks. Godet 2006; Rubin 2006). Tämän jäsentelyn avulla syntyvässä nelikentässä johtajien aseoitumista muutoksissa voidaan hahmottaa suhteessa pedagogisen johtamiseen tai vastakohtana traditioihin tukeutuvaan johtamiseen (kuvio 2).

PEDAGOGINEN
JOHTAMINEN

SÄILYTTÄVÄ TARINA	<i>Proaktiivisesti muutoksessa:</i> muutosten ennakointia ja säilyttämisen tasapainon etsintää suhteessa muutokseen	<i>Proaktiivisesti muutoksessa:</i> innovatiivisuus ja kannustaminen yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen	MUUTTAVA TARINA
	<i>Passiivisesti muutoksessa:</i> Etäännyttäminen muutoksesta ja huomion kiinnittäminen olemassa oleviin rakenteisiin ja käytänteisiin ja toiminnan jatkuvuuteen	<i>Reaktiivisesti muutoksessa:</i> Sopeudutaan muutokseen ja tehdään ja muutetaan vain se, mikä on välttämätöntä tai mahdollista muuttaa	
TRADITIOIHIN TUKEUTUVA JOHTAMINEN			

Kuvio 2. Johtamistapojen suhde säilyttäviin ja muuttaviin tarinoin tulevaisuutta hahmotettaessa (mukaillen Godet 2006, 7–8)

Pedagogisessa johtamisessa korostuu aktiivisuus, innovatiivisuus, tulevaisuusvaihtoehtojen ennakointi sekä mahdollisuuksien näkeminen ja etsiminen. Pedagogisessa johtamisessa yhdistyvät samalla preaktiivinen ja proaktiivinen toimintatapa. Proaktiivisessa toimintatavassa ennakkoinnin ohella on olennaista aktiivinen mukanaolo ja vaikuttaminen muutoksessa sekä kannustaminen yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen. Tämä oli hahmotettavissa erityisesti niiden johtajien haastattelupuheessa, joissa pedagogisen johtamisen elementit tulivat selkeimmin esille. Traditioihin tukeutuva johtaja katsoi sen sijaan enemmän oppi- ja tieteenalan, oman yksikön tai korkeakoulutuksen perinteisiin ja siihen, mikä nykyisissä toimintata-

voissa oli säilyttämisen arvoista ja halusi varoa puuttumasta toimivaksi koettuihin käytänteisiin. Traditioihin tukeutuva johtaja liikkui siten enemmän passiivisen tai reaktiivisen toimintatavan alueilla organsiaatiota koskettelevissa muutoksissa.

Yhteenveto ja pohdinta – miten yhteisö luo tulkintansa muutoksessa?

Akateemisten yhteisöjen toiminnassa on kyse perusyksiköiden toimijoiden ja oppi- ja tieteenalan välisen suhteen hahmottumisesta, mikä tuli esille erityisesti ammattikorkeakoulun opettajahaastatteluissa, mutta vaikuttaa myös yliopistossa. Muutos toi tähän suhteeseen jännitteen, jossa tasapainoa on haettava opetuksen kehittämisessä muuttamisen ja säilyttämisen välillä. Osallistavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisen kannalta kysymys näyttää aineistojemme perusteella kietoutuvan oppi- ja tieteenalan traditioiden ja pedagogisen uuden luomisen väliseen jännitteeseen, joka helposti kärjistyy muutostilanteissa. Kun episteemisen kulttuurin rajoitukset pystytään ylittämään ja uutta oppimiskäsitystä yhdessä luomaan, yksilöt ja yhteisö rakentavat parhaassa tapauksessa pedagogista identiteettiään. Tällöin on olennaista pohtia, mikä yhteisön käsityksessä opetustoiminnasta ja hyvässä opetuksessa ja oppimisessa on keskeistä.

Pedagogisen identiteetin muotoutumisessa on myös pedagogisella johtamistavalla merkitystä yksiköiden toiminnassa. Akateemisessa ympäristössä pedagoginen johtaminen on proaktiivista ja ennakoivaa toimintaa ja luo managerialistisen, hallinnolle alistaisen kulttuurin sijasta kehittymiselle myönteistä kollegiaalista kulttuuria (collegial culture), mikä merkitsee sellaisten toimintojen ja rakenteiden luomista, jotka tukevat yhteisön jäsenten ammatillista kehittymistä ja osallistumista yhteisöön (ks. Bergquist 1992; Bergquist & Pawlak 2008). Kun yhteistä pedagogisen toiminnan perustaa muotoillaan, se usein tapahtuu yhteisen näkemysten vaihdon ja keskustelujen kautta. (Bergquist

1992; Bergquist & Pawlak 2008.) Johtamisella on ratkaiseva merkitys tasapainon ja yhteisten käsitysten löytämisessä.

Pedagogista johtamista voi havaintojemme perusteella kuvata kannustamiseksi yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen. Se voi olla myös jaettua johtajuutta, jossa opetustoiminnan ja pedagogisten prosessien johtaminen on selkeästi määriteltyä. Pedagogista identiteettiä ei synny passiivisen tai reaktiivisen johtamistavan alaisuudessa, tai ainakin se on hyvin epätodennäköistä aineistojemme valossa. Suotuisimman kasvualustan luo proaktiivinen johtamistapa yhdessä muutoksia ennakoivan reaktiivisen toiminnan kanssa, joissa kuvatut pedagogisen johtamisen elementit parhaimmin toteutuvat. Proaktiivinen johtamistapa edellyttää johtajalta aktiivista mukanaoloa ja vaikuttamista.

Kun muutokset realisoituvat kohti toteutusta, pedagogisen johtamisen kannalta avaintahoja yhteisössä ovat ”välittäjät” (ks. Mönkkönen & Roos 2009, 125) eli opetustoiminnasta vastaavat johtajat tai koulutuspäälliköt sekä opetuksen ja opetussuunnitelmatyön kehittämissyöryhmi- en vetäjät. Heidän roolikseen muodostuu viedä muutosta käytäntöön vuorovaikutuksen avulla, tulkita se tekemisen näkökulmasta ja olla mukana luomassa yhteistä käsitystä muutoksen periaatteista ja toteutuksesta. Avainasiana tällöin on muun muassa se, miten eri tahot, kuten opettajat ja opiskelijat, saavat äänensä kuuluville merkitysneuvotteluissa ja miten esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen välinen ristiveto kyetään ratkaisemaan yhteisen oppimiskäsityksen luomisessa. Yhteisöllisyyttä korostavalle pedagogiselle johtamiselle vahvan haasteen antavat yliopiston tuloksellisuutta, kilpailua ja tehokuutta painottava uusi yliopistolaki ja sille perustuvat yliopistojen johtosäännöt ja strategiat. Tehokkuusvaatimuksien leimaamassa yritysmaaisessa yliopistossa yliopistotoimijoiden vaikutusmahdollisuudet ovat kaventuneet (ks. Ylijoki 2010.) Jos opetus nähdään edelleen tutkimukseen nähden vähempiarvoisena tehtävänä, niin todellista muutosta opetuskäytännöissä ei tulla näkemään. Opetuksen nostaminen tutkimuksen rinnalle tarkoittaa myös pedagogisen johtamisen kehittämistä osana akateemista johtamista.

Lähteet

- Ambrose, S., Huston, T. & Norman, M. 2005. A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education*, 46, 803–830.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Becher, T. & Kogan, M. 1992. Process and structure in higher education. London: Routledge.
- Becher, T. & Trowler, P. 2001. Academic tribes and territories. 2. painos. London: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Bergquist, W. H. 1992. The four cultures of the academy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergquist, W. H. & Pawlak K. 2008. Engaging the six cultures of the academy: Revised and expanded edition of the four cultures of the academy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biglan, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology* 57(3), 195–203.
- Boyatzis, R. 1998. Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burke, P. 1992. History and social theory. Cambridge: Polity Press.
- Bryman, A. 2007. Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710.
- Collini, S. 1998. Johdanto. Teoksessa C. P. Snow (suom. K. Pietiläinen) *Kaksi kulttuuria*. Helsinki: Terra Cognita, 7–93.
- Evers, A. & Nevgi, A. 2009. Akateeminen johtaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 382–393.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Gmelch, W. H. & Miskin, V. D. 2004. Chairing and academic department. 2. painos. Madison: Atwood Publishing.
- Godet, M. 2006. Creating futures. Scenario planning as a strategic management tool. 2. painos. London: Economica.
- Hayes, S. C., Hayes, L. J. & Reese, H. W. 1988. Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's world hypothesis: A study in evidence. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* 50 (1), 97–111.
- Hietala, P., Koivunen, K. & Ropo, E. 2004. Analysis of student decision-making in online collaboration. *Journal of Information Technology Impact* 4 (2), 99–120. <http://www.jiti.com/v04/v4n2.099-120.pdf>. Luettu 12.8.2011.

- Kekäle, J. 2002. Johtaminen eri tieteenalakulttuureissa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 75–94.
- Knorr-Cetina, K. 1999. Epistemic cultures: how the sciences make knowledge. New York: Harvard University Press.
- Kolb, D. A. 1990 (1981). Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. W. Chickering (toim.) The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass, 232–255.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktioismin muodot. Kuopio: UNIPress.
- Kuusela, P. & Kuittinen, M. 2008. Toimijuuden ja muutoksen tarkastelun paradigmat organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 217–226.
- Mielonen, K. 2005. Pedagoginen johtaminen. Ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. London: Sage.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisötaidot. Kuopio: UNIPress.
- Pepper, S. C. 1942. World hypothesis: A study in evidence. Berkeley: University of California Press.
- Ramsden, P. 1998. Learning to lead in higher education. London: Routledge.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. & Martin, E. 2007. University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140–155.
- Rubin, A. 2006. Muuttuva korkeakoulu. Turun kauppakorkeakoulun opettajien tulevaisuuskuvat. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 4: 2006.
- Saarinen, T. & Välimaa, J. 2006. Muutos korkeakoulupolitiikan tutkimuksessa. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 91–114.
- Silver, H. 1990. A Higher Education. The Council for National Academic Awards and British Higher Education. 1964–1989. Basingstoke: The Falmer Press.
- Southworth, G. 2005. Instructional leadership in schools. Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.

- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsitteitä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektiin julkaisuja B:1, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työstä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 130.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Viitasalo, M. 2008. Opetustoiminnan johtaminen osana Helsingin yliopiston akateemisten johtajien työnkuvaa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2010. Yliopisto lumo. Teoksessa T. Tomperi (toim.) Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta. Tampere: Vastapaino, 83–92.

III

HYVINVOINTIA KORKEAKOULUSSA?

YLIOPISTO-OPETTAJAN IDENTITEETTIÄ JA TYÖKULTTUURIA HAHMOTTAMASSA

Vesa Korhonen & Sirpa Törmä

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opettajilta kootun haastatteluaineiston pohjalta yliopisto-opettajana kehittymistä ja opettajaidentiteettiä. Haastattelun kohteena on ollut yliopisto-opettajien pedagogisiin opintoihin osallistuneita opettajia sekä emeritusopettajia eri tieteenaloilta. Aineiston pohjalta on rakentunut opettajaidentiteettien tyyppittely, jossa tulevat esille opetustyötä tekevien suhteet opetustyöhönsä ja opettajana kehittymiseen uran eri vaiheissa. Tulosten mukaan hyvä opetus perustuu toisaalta vankkaan tieteenalan asiantuntemukseen ja toisaalta avoimeen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Kollegiaalinen yhteistyötä ja jakamista korostava kulttuuri tuli aineistossa esiin positiivisessa merkityksessä suhteessa opetustoimintaan, opettajana kehittymiseen ja suhteissa opiskelijoihin. Toisaalta työkuulttuurin erilaiset hallitsevat individualistiset piirteet, opetustyön ja uran epävarmuudet ja tutkimuksen arvostetumpi asema yliopistossa vaikuttavat vahvasti ja saattavat etäännyttää opetustyötä tekeviä opettajana kehittymisen polulta, varsinkin opettajauran alkuvaiheissa.

Johdanto

Yliopistossa opetustehtäviä hoitavat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän eri alueiden asiantuntijoita, joilla ei välttämättä ole yhteistä taustaa tai reittiä opettajan asemaan. Opetustehtäviä voivat hoitaa niin aloitteleva tohtoriopiskelija kuin vanhempi lehtori tai professori, jotka ovat keskittyneet opetustehtäviinsä jo vuosikymmeniä. Yliopisto-opettajien urapolut ovat vaihtelevia ja erilaisia. Lisäksi uraa määrittävät akateemiseen työhön ja kulttuuriin liittyvät piirteet ja arvostukset, mikä luo erityisen kontekstin yliopistossa toteutettaville pedagogisille prosesseille.

Yliopisto-opettajan suhde pedagogisiin tehtäviin ja opetustyöhön määrittää hänen toimintaansa ja minäkuvaansa opettajana. Mitä vahvemmin henkilö on motivoitunut opetustyöhönsä ja mitä realistisempi kuva hänellä on opettajuudestaan, sitä sitoutuneempi hän on ja sitä enemmän suoriutuminen työssä vaikuttaa omaan osaamiseen ja hallinnan tunteeseen (Lauriala 2004; Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005). Toisaalta yliopisto-opettajat joutuvat määrittämään opetustehtävänsä suhdetta muihin akateemisiin tehtäväalueisiin, esimerkiksi tutkimukseen (Ramsden 2003). On tyypillistä, että tutkijaura on paremmin artikuloitu ja selkeämpi valinta kuin opettajaura (Korhonen & Koivisto 2007).

Jos opettamisen ja oppimisen kulttuureja halutaan kehittää yhteisölliseen, osallistavaan ja hyvinvointia tukevaan suuntaan, on opettajana kehittymisen polkujen avaamisella ja näkyväksi tekemisellä merkitystä. Tämän artikkelin tavoitteena on luoda kuvaa opettajuudesta yliopistossa ja opetustyötä määrittävistä kulttuurisista piirteistä sekä samalla pohtia opetus- ja oppimiskulttuurin näkymättömiä reunaehtoja.

Opettajuus ja opettajana kehittyminen identiteettinäkökulmasta

Akateemisiin opetustehtäviin meritoituminen tapahtuu lähinnä oman alan tutkijakoulutuksen kautta (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003). Opetuksen kehittäminen ja pedagoginen kokemus on aliarvostetumpaa tutkijakokemukseen nähden, joten opetuksen ja tutkimuksen välille voi syntyä epäsuotuisa jännite. McCarthy (2008) tuo esille, että yliopisto-opettajat ovat sosiaalistuneet toimintakulttuuriin, jota esimerkiksi Shulman (1993) kutsuu pedagogisen yksityisyyden (pedagogical solitude) alueeksi. Kukin opettaja kantaa vastuunsa omasta alueestaan, johon muut eivät juuri puutu. Tutkimuksesta ja opetuksesta muodostuu helposti erilliset ja kilpailevat työn alueet. Opetuksen parissa vietetyn ajan ajatellaan olevan pois jostakin tärkeämmästä.

Identiteettiä voidaan tarkastella yksilön kehitysprosessina ja toisaalta sen suhteen, miten akateeminen yhteisö ja kulttuuri sosiaalistavat opettajia ja mahdollistavat kehittymisen. Keskeistä identiteettiprojektissa on joksikin tulemisen prosessi, jossa on kysymys tasapainon löytämisestä omassa toimijuudessa itsen ja ympäristön odotusten välillä (Kegan 1982, 1994, 2009). Ihminen tulkitsee kokemuksiaan, hahmottaa toimintaansa sekä jäsentää aktiivisesti suhdetta ympäristöönsä. Tämä liittyy tarpeeseen luoda minän integriteettiä ja eheyttä läpi muuttuvien kontekstien ja elämäntilanteiden (Mezirow 1991; Kegan 1982; 1994). Identiteetti kietoutuu oppimiseen ja kehitykseen sekä ihmisenä kasvamisen että ammatillisen kasvun näkökulmista.

Identiteettiä sosiaalisena projektina voidaan tarkastella yhteisön toimintaan osallistumisena eli johonkin kuulumisena. Sosiaalinen identiteetti on yhteisön kulttuuriperinnön omaksumista ja jakamista. Lave ja Wenger (1991; Wenger 1999) puhuvat käytäntöyhteisöistä (communities of practice). Osallistuessaan käytäntöyhteisöihin toimijat tulevat osallisiksi yhteisön tietämyksestä, uskomuksista ja käytänteistä, jotka edelleen muovaavat yksilöllisiä merkityksiä. Näin ymmärrettynä ammatillisen identiteetin, kuten opettajaidentiteetin, rakentuminen on yhteisöihin osallistumisen ja oppimisen tulosta. Wengerin (1999, 56,

145–153, 164–172) mukaan yksilön identiteetti jäsentyy ja muuttuu hänen osallistuessaan käytäntöyhteisöjen toimintaan. Identiteetti määrittyy osallistumisen prosessissa muodostuvien yhteyksien ja kokemusten tulkinnan kautta. Työyhteisön käytännöissä muodostuvat roolit ja asemat muokkaavat identiteettiä. Kokemus itsestä esimerkiksi yliopisto-opettajana jäsentyy sen pohjalta, miten yksilö näkee osaamisensa ja asemansa työyhteisön käytänteissä ja vastavuoroisissa suhteissa. Uusi tulokas voi aluksi toimia periferiassa, mutta toimivassa yhteisössä hän vähitellen laajentaa ja vahvistaa sosiaalisia sidoksiaan yhteisön ydinalueille. Osallistumisen ehdot vaikuttavat myös mahdollisuuksiin omaksua yhteisön hiljaista tietoa ja kehittää omaa asiantuntemusta. Marginaaliin jääminen ja epävarmuus yhteisön jäsenyydestä voi akateemisissa kontekstissa estää sekä asiantuntemuksen että ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Opettajuudessa on kyse myös omien opettamista koskevien teorioiden ja minäkäsityksen rakentumisesta yliopiston sosiaalisessa ja ammatillisessa kontekstissa (ks. Kleber 2010). Opettajaidentiteetin kehittymiselle yhteistoiminnan muodot ovat merkityksellisiä. Diaz-Maggiolin (2004) mukaan on näyttöä siitä, miten opettajan soveltamiin pedagogisiin toimintatapoihin vaikuttaa vahvasti se, millainen on hänen mielikuvansa opettajuudesta tai opettajan professiosta. Ne, jotka mieltävät opettajan toiminnan lähinnä traditioihin ja ulkoisiin normeihin pohjautuvana, ovat taipuvaisempia suhteellisen kaavamaisiin ja alakohtaisiin perinteisiin opetustyyliin. Ne, jotka näkevät itsensä dialogisisissa yhteistyösuhteissa toisten asiantuntijoiden kanssa työsten ammatillisia identiteettejään, soveltavat usein konstruktivistisempia ja opiskelijalähtöisempiä tyyliä (Diaz-Maggioli 2004). Kontaktipinnoilla opiskelijoihin, opettajakollegoihin ja tukiverkostoniin on merkitystä opettajuuden kehittymiselle.

Akateemisen työkultuurin piirteet ja sosiaaliset rakenteet

Tarkastelemme opetustyön kulttuurisia piirteitä yliopistossa sosio-kulttuurisen suuntauksen näkökulmasta (ks. Boreham & Morgan 2004; Trowler 2005). Hargreaves (1994, 2003) on identifioinut erilaisia opetustyön kulttuureja, jotka luonnehtivat opetustoiminnan ja opettajien yhteistoiminnan piirteitä. Tätä jäsennystä voidaan käyttää akateemisenkin opetustyön tarkasteluun. Ensimmäistä opetustyön kulttuuria hän nimittää individualistiseksi kulttuuriksi, jolle on ominaista opettajien työskentely itsenäisesti toisistaan erillään (ks. taulukko 1). Opettaja toimii luokassa tai luentosalissa yksin ja valmistee opetuksensa itsenäisesti. Osaamisen tai tiedon jakaminen ei kuulu tähän työkultuuriin, vaan se on pikemminkin keskinäistä kilpailua suosiva. Jos yhteisöön tulee uusi opettaja, hänen odotetaan aloittavan ikään kuin puhtaalta pöydältä.

Edellisen vastakohtana tai ulottuvuuden toisena ääripäänä on kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri. Tällöin opettajayhteisössä syntyy aitoja kehittämisorientoituneita yhteistyön muotoja. Tässä työkultuurissa toteutuvat tiimimäiset suunnitteluprosessit, yhteistyö opetuksessa ja yhteiset arvioinnit. Yhteistyö perustuu kollegiaaliseen toisia tukevaan ja arvostavaan ilmapiiriin. Tätä työkultuuria kutsutaan tässä yhteydessä kollegiaaliseksi kulttuuriksi (ks. taulukko 1). Uusi opettaja tai uudet innovaatiot tulevat luontevasti mukaan toimintaan ja kehittämiseen. Hargreavesin (1994, 2003) mukaan kollaboratiivisessa kulttuurissa aito yhteistyö on epämuodollista, vapaaehtoista, eikä se ole sidottua esimerkiksi säännöllisiin kokoontumisaikoihin.

Taulukko 1. Opetus- ja työkuulttuurin kaksi ääripäätä (mukaillen Hargreaves 2003, 17; ks. Korhonen 2007)

Individualistinen kulttuuri	Kollegiaalinen kulttuuri
Tiedon ja tietämyksen siirtäminen	Tiedon ja tietämyksen muuntelu ja luominen
Ennalta määritellyt vaatimukset	Jaettu tutkiva ote
Suoritusten ja tulosten ohjaamaa	Evidenssin ja palautetiedon hyödyntäminen
Oikein/väärin –tyyppinen varmuus	Tilannesidonnainen varmuus
Standardoidut menettelytavat	Paikalliset ratkaisut
Auktoriteettiusko	Jaettu vastuu
Intensiivinen (täydennys-)koulutus	Jatkuva oppiminen
Suorittava/toteuttava yhteisö	Professionaalinen oppiva yhteisö

Kahden ääripään – individualistisen ja kollegiaalisen työkuulttuurin – välillä on myös havaittavissa erilaisia variaatioita, joten ne harvoin esiintyvät puhtaasti sellaisinaan. Aidon kollegiaalisen kulttuurin lisäksi Hargreaves (1994, 2003) erottaa niin sanotun teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurin, joka saattaa näyttää kollaboratiiviselta toiminnalta, mutta syvemmin tarkasteltuna paljastuu ulkoapäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi. Kun aito kollegiaalisuus on kehittämisorientoitunutta, teennäinen kollegiaalisuus on toteuttamisorientoitunutta. Työyhteisö voi olla myös hyvin voimakkaasti jakaantunut eri leireihin. Tällaista opetustyön kulttuuria Hargreaves (1994) nimittää ”balkanisaatioksi”. Balkanisoituneessa opetuskulttuurissa esimerkiksi suurten yksiköiden eri aineiden opettajat eristäytyvät omiksi ryhmikseen ja muodostavat keskinäisiä kuppikuntia. Ryhmät muotoutuvat epävirallisesti ja niillä on taipumus muuttua vähitellen pysyviksi. Opetuksen kehittämisen kannalta tällainen klikkiytyminen voi olla hyvin haitallista. Eräänlaisena vastalääkkeenä balkanisoituneelle kulttuurille Hargreaves esittää viidennen kulttuurin, jota hän nimittää liikkuvaksi mosaiikiksi. Myös mosaiikissa toimii erillisiä alueita tai ryhmiä. Erona on kuitenkin se, että liikkuvassa mosaiikissa pyritään hyödyntämään fragmentoitunut kulttuuri ja luomaan ryhmittymistä projektiluontoisia ja vaihtuvia. Projektiryhmät muodostavat parhaimmillaan moniammatillisia ja monimuotoisia kollegiaalisia yksikkörajoja ylittäviä verkostoja, jotka ovat kehittämisorientoituneita ja tilannekohtaisesti muuttuvia.

Akateemisessa työkulttuurissa on monia esteitä vahvan opettajuuden ja identiteetin saavuttamiselle, kuten käytettävissä olevan ajan ja resurssien niukkuus, opetustyön heikko arvostus tutkimukseen verrattuna ja katkonaiset työsuhteet. Edellytykset kollegiaaliselle yhteistyön kulttuurille eivät ole välttämättä suotuisat. Opettajana kehittyminen on työyhteisön kulttuuristen käytäntöjen näkökulmasta sidoksissa reflektiiviseen osallistumiseen, olivat kanssatoimijat yhteisössä siten opiskelijoita tai toisia opettajia (Sachs 2003; Kleber 2010). Yliopisto-opettajat kamppailevat usein oppiainetta, yhteisöä ja rutiineja painottavien orientaatioiden välillä, jotka on tuotu esiin tyyppillisinä uraorientaatioiden muotoina (Huberman 1993; Huberman & Guskey 1995; Järvinen 1999; Korhonen & Koivisto 2007). Oppiaineorientaatio merkitsee substanssiosaamista ja kasvavaa asiantuntijuutta tietyllä tieteellisen toiminnan erityisalueella. Opetuskokeilut liittyvät tällöin lähinnä omien kurssien kehittämiseen. Rutinoidun työn orientaatio merkitsee autonomisen ja muista riippumattoman roolin omaksumista sekä tehokkaiden työruutiinien kehittelyä oman opetuksen tarpeisiin. (Ks. Korhonen & Koivisto 2007, 69–70.) Yhteisösuuntautunut orientaatio merkitsee sen sijaan kiinnostusta oman pedagogisen osaamisen kehittämisen lisäksi myös kollegoiden ja työyhteisön kehittymistä kohtaan. Se voi merkitä aktiivista osallistumista päätöksentekoon sekä tutkimus- ja kehittämisprojekteihin osallistumista. Yhteisösuuntautunut opettaja tekee mielellään yhteistyötä myös opiskelijoiden kanssa. (Korhonen & Koivisto 2007.)

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimustehtävänäme on jäsentää yliopiston opettajuutta ja erilaisia opettajaidentiteettejä huomioiden akateemisen työkulttuurin piirteet. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan korostunut yliopisto-opettajien oma kokemus opettajaidentiteetistään eikä kontekstin merkitys. Artikkelini pohjautuu yliopisto-opettajien pedagogisiin opintoihin osal-

listuneen kahdeksan opettajan sekä kahden emeritusopettajan haastatteluihin. Aineisto kerättiin Tampereen yliopistossa keväällä 2010 teemahaastatteluilla. Haastatellut pohtivat opettajauraansa, suhdettaan opetustyöhön sekä sitä, miten opetustyön työkuultuuri säätelee pedagogisia prosesseja ja opettajaidentiteetin suuntia yliopistotyössä. Useat haastatelluista olivat valmistautuneet kertomaan opettajuudestaan ja sen kehittymisestä kokonaisvaltaisena ja pohdittuna kertomuksena, kun taas osa vastasi kysymyksiin lyhyemmin ja ilman ennakkovalmistautumista. Haastatellut henkilöt edustivat yhdeksää eri oppiainetta ja ainelaitosta. Heidän työ- ja opetuskokemuksensa määrä yliopistolla oli hyvin vaihteleva, muutamasta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Tehtävänimikkeet vaihtelivat apurahatutkijasta professoriin.

Aineiston analysoinnissa sovellettiin laadullista sisällönanalyysiä (Boyatzis 1998; Miles & Hubermann 1999; Tuomi & Sarajarvi 2009). Valitsemaamme tutkimusotteeseen vaikutti Schutzin (1982) muotoilema teoria sosiaalisesta fenomenologiasta, joka tuo käytäntöjen ymmärtämisen lähtökohdaksi ihmisen elämismaailman (lifeworld) ja subjektiivisen kokemuksen merkityksen. Opettajuuden eri puolia ja suhdetta opetustyöhön analysoitiin aluksi haastattelupuheesta aineistolähtöisesti teemoitellen. Tämän pohjalta konstruoimme opettajaidentiteettien tyypikuvaukset, joissa kiteytyvät eri haastatteluissa ilmenevät opettajuuden ja työkuultuurin tyypilliset elementit. Tyypittelyn avulla tiivistimme aineistosta kokonaiskuvan. Näin teimme näkyväksi erilaisia opettajaidentiteettejä ja niiden suhdetta toisiinsa. Tulkitsimme opettajaidentiteettejä sekä niiden yhteyksiä työkuultuuriin myös taustateorioiden valossa. Sekä aineistolähtöinen että teoriaohjaava analyysi etenivät kuitenkin aineiston ehdoilla. Pelkistimme tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmauksia ja etsimme merkityksenantoja kokonaiseen haastattelutarinoihin suhteuttaen. Johtopäätökset konstruointiin aineiston ja taustateorioiden vuoropuhelun kautta. (Ks. Boyatzis, 1998; Miles & Hubermann 1999; Tuomi & Sarajarvi 2009, 110–115.)

Yliopisto-opettajan urakehitys – tasapainoilua tutkimuksen ja opetuksen ristipaineissa

Suhdetta opetustyöhön rakentamassa

Suhde opetustyöhön tuli aineistosta esiin teemana, joka kuvaa opettajan omaa työnsä hahmotustapaa ja määrittää yhtenä osatekijänä, millaiseksi opetustehtäviä hoitava kokee oman opettajaidentiteettinsä. Kokeeko hän olevansa lähinnä opettaja, tutkija vai akateeminen pätkätyöläinen? Aineistosta kävi ilmi, että opettajaidentiteetti on kypsynyt pitkällä aikajänteellä sekä käytännön opetustyön että oman tieteenalan sisällöllisen asiantuntijuuden kehittymisen kautta. Opetustyön määrä ja panostus siihen ovat vaihdelleet jaksoittain ja vuorotelleet tutkimusjaksojen kanssa. Toisinaan haastatellut olivat kokeneet hypänneensä kylmiltään opetustyön ”suuriin saappaisiin” ilman riittävää kokemusta työn monimuotoisuudesta. Opettajuuden kehitys ei tyypillisesti ole ollut pitkäjänteistä tai suunnitelmallista, vaan haasteet ovat tulleet vastaan vähitellen ja satunnaisesti. Useat haastatellut toivat esiin, että olisivat tarvinneet pedagogista koulutusta jo uran alkuvaiheessa, ettei kaikkea olisi tarvinnut oppia kantapään kautta. Aineisto vahvistaa kuvaa yliopiston opettajuudesta heikkona professiona, jota luonnehtii vapaaehtoinen pedagoginen koulutus ja vakiintumaton institutionaalinen sääätely.

Yliopisto-opettajan identiteetin kehittymisen kannalta olennaista näyttäisi olevan kulloisenkin akateemisen tehtäväkentän määrittely, eli odotetaanko työntekijältä ensisijaisesti tutkimusta vai opetusta. Lehtorin tehtävien hoitamiseen sisältyy yleensä paljon opetusta, ja se velvoittaa keskittymään omaan opetusajatteluun, mikä luo pohjaa opettajaidentiteetin kehittymiselle. Opetustehtävän vaatimukset saattavat toisaalta luoda negatiivista jännitettä tutkijaorientaation ja tehtävän vaatiman panostuksen välille. Opettajaidentiteetin syntyminen näyttäisi edellyttävän myös pitkäjänteisyyttä urakehityksessä. Työn jatkuvuuteen liittyvä epävarmuus koetaan selvästi uhkana identiteetin rakentumiselle. Ongelma konkretisoituu siinä, että opettajana ansioitumista ei koeta

merkityksellisenä tehtävien täyttöprosesseissa. Yliopisto-opettajan urasta puhuminen koettiin jopa huvittavana:

Toi ura-sana mua joskus vähän huvittaa kyllä tässä akateemisessa maailmassa – – sanotaan et tässä akateemisessa maailmassa hengissä säilymisessä se tutkimus kuitenkin on se – – ku mäkin oon koko ajan määrääaikasen – – niin, se paine tehdä tutkimusta ja julkasta ni, se on sillä taval kova, että kyl sitä väistämättä aina sitä ajankäyttöä joutuu miettimään. (1.)

Epävarma työtilanne herätti myös aggressiivisia tunteita ja pohdintaa yhteiskunnallisesta tilanteesta laajemminkin:

Nähdäkseni tässä nykyisessä – paitsi yliopistossa niin yhteiskunnassa – liian moni ihminen pelkää sitä, että se putoaa yhtäkkiä kaikenmaailman verkostojen ja verkkojen ulkopuolelle. – – Koko ajan pitää olla kaikkee kehittämässä ja kehittämässä mut silti saattaa olla yhtäkkiä, et sä putoot. – – Kuinka pitkään ihmiset jaksaa tehdä tän. Mä väitän, että tämä johtaa Suomen kilpailukyvyn heikkenemiseen. (3.)

Vaikka opetuksen nähtiin olevan marginaalisessa asemassa, jakoa opettajuuden ja tutkijuuden välillä kyseenalaistettiin haastattelupuheessa. Ne eivät sulje toisiaan pois, vaan niitä tulisi enemmänkin pyrkiä integroimaan.

Mä oon yleismies, jonka pitäis tietää monenlaisista asioista ja, pitäis tietää paljon enemmän kun mä pystyn tietämään. En voi jakaa sitä et, hyvä on, tutkija tai opettaja, minusta tää jaottelu ei oo relevantti, koska nykyisin vaaditaan molemmat. (3.)

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys nähtiin ihanteena, jossa molemmat palvelevat toisiaan ja osallistavat opettajia ja opiskelijoita yhteiseen prosessiin:

Akateeminen tutkija ei voi olla akateeminen tutkija, jos ei se opeta. – – Mulle on jotenki se jääny päähän, että sitä on pakko pystyä jollain tavalla sitä omaa tutkimusta ja tutkimustyötä hyödyntään myös opetuksessa. Ja sitten se reflektio mitä siitä saa opiskelijoilta, millä asteella nyt sitten onkaan, että se myöskin hyödyttää sitä tutkimusta. (1.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen ja opetuksen välinen arvostus sekä toisaalta työn ja urakehityksen reunaehdot koettiin paradoksaalisina.

Kyllä se on semmone realiteetti, että niitten välillä kilpailuasetelma on ihan jatkuva – – toisaalta tiedetään, että perusopetus on aivan välttämätöntä, se pitää olla hyvää ja korkeatasoista. Mutta – – tämän akateeminen meritoituminen perustuu selkeesti enemmän tutkimukseen. (5.)

Opettajaidentiteetin kehitystä aktiivisena prosessina valottaa Keganin (1994, 2009) näkemys, jonka mukaan identiteetti kehittyy itsen ja toiseuden rajojen etsimisen kautta. Aineistosta nousi esiin paitsi tutkijana toimimisen ja opettajuuden välinen jännite, myös yliopistoinstituutioon organisaationa liittyvät toiseuden kokemukset. Ammatilliselta identiteetiltään lähinnä tutkijoiksi identifioituvat saattoivat uransa alkuvaiheessa nähdä opettajuuden toiseutena, joka edellyttää itselle vieraita toiminnan sisältöjä, kuten jatkuvaa vuorovaikutusta eri tavoin motivoituneiden opiskelijoiden kanssa. Tällöin opettajan tehtävässä toimiminen edellyttää identiteettityöskentelyä – tasapainon etsimistä minän ja toiseuden välillä. Lähes kaikki haastatellut toivat esiin näkemyksiä, jotka voidaan tulkita toiseuden kokemuksiksi yliopiston organisaation suhteen. Pätkittäiset työsuhteet ja hallinnolliset muutospainet koettiin ammatillisen identiteettiin tasapainoa horjuttavina tekijöinä. Haastatellut olivat eri vaiheissa identiteettityöskentelyn ja ammatillisen kasvun prosessissaan ja heidän motivaationsa ja valmiutensa tunnistaa niitä ja kertoa niistä vaihteli.

Suhde opettajana kehittymiseen: kohti opiskelijälähtöistä opettajuutta

Opetustapojen kuvattiin kehittyneen uran aikana opiskelijakeskeisempään suuntaan. Erityisesti pedagogisen koulutuksen koettiin antaneen eväitä tunnistaa tätä muutosta, joka liittyy yleisempäänkin kulttuuriseen muutokseen yliopistolla. Opiskelijat ottavat entistä enemmän kontaktia opettajiin verkossa ja odottavat henkilökohtaista ohjausta ja joustoa. Toisaalta opiskelijoiden orientaatioiden ja sitoutumisen yliopistoyhteisöön koettiin vaihtelevan aiempaa enemmän. Motivoitumattomat ja heikosti sitoutuneet opiskelijat koettiin erityisen kuormittavina. Tämä tuli esiin kysyttäessä opetustyön muutoksesta. Varsinkin opettajaiden titeiltään vakiintuneimmat kuvasivat itseään helposti lähestyttävänä ja joustavina opettajina, joille huolenpito ja kiinnostus opiskelijoita kohtaan ovat tärkeitä. Toisaalta eräs aloitteleva opettaja katsoi tarpeelliseksi kehittää kykyä sanoa ”ei” sekä huolehtia omista rajoista ja jaksamisesta. Tähän ilmiöön liittyen haastatteluissa tuli esiin myös opiskelijoiden vastuullisuuteen kasvattaminen. Opettajat näkivät tärkeänä tavoitteena osoittaa opiskelijalle hänen oma vastuunsa opiskelun suhteen ja välttää liiallista tekemistä opiskelijan puolesta. Opiskelijoilta odotettiin sitoutumista ja vastuullisuutta eli Wengerin (1999) kuvaamia yhteisöllisyyden edellytyksiä. Opiskelijoiden sitoutuminen yhteiseen toimintaan motivoi opettajia vuorovaikutukseen ja opiskelijälähtöiseen opettajuuteen.

Haastatellut pitivät keskeisenä opiskelijapalautteen merkitystä opetuksen kehittämisen kannalta. Opiskelijoilta saadaan kiitosta ja toisinaan myös kehittämideoita. Myös negatiivisissävyisestä palautteesta oli mainintoja. Sen sijaan kollegoilta ei juurikaan saada palautetta opetustyöstä eikä sitä välttämättä osata edes odottaa. Tämän näkemuksen taustalla saattaa olla luokkahuone- ja sisältökeskeinen käsitys opetuksesta, jolloin esimerkiksi opetuksen suunnittelua ja arviointia ei sisällytetä opetustyöhön eikä sitä nähdä yhteisöllisenä työnä: ”Kollegat ei tiedä miten opetan” (2). Tässä näkyy kulttuurinen perinne, jossa yliopisto-opetus on nähty yksinäisenä puurtamisena ja tiedon välittä-

misenä asiantuntijalta opiskelijoille. Toisaalta aineistossa näkyi myös toive positiivisesta palautteesta kollegoilta.

Sit on olemassa ne tietynlaiset raamit, joitten puitteissa sitä opetustyötäkin on tehtävä. Opiskelijat niistä raameista ei välttämättä tiedä mitään, joten ne ei voi siinä suhteessa sellasta palautetta antaa. Ja sit taas toisaalta kollegat, eihän ne oo seuraamassa sitä, et miten mä opetan, ni ne ei voi siitä antaa palautetta. – – Jos työyhteisö kokee, että mä teen työni hyvin, niin siitähän tietysti olisi kiva kuulla. (2.)

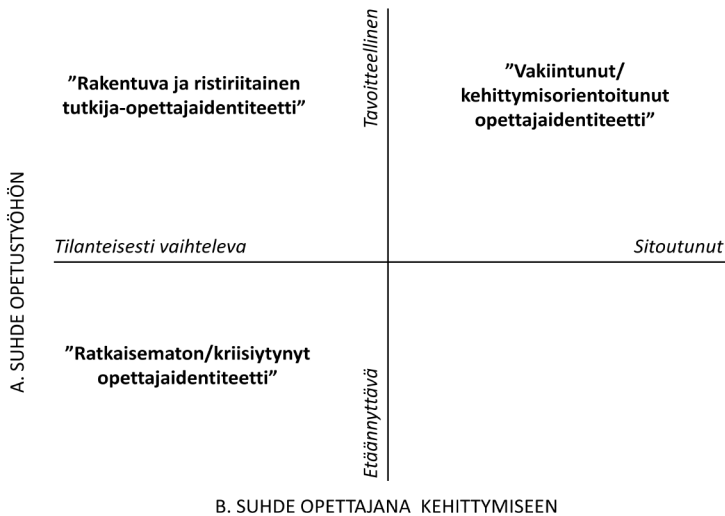
Parhaiten tutkimuksen ja opetuksen integroinnin nähtiin toteutuvan seminaarimuotoisilla syventävillä jaksoilla ja opinnäytetöiden ohjauksessa. Tällöin on mahdollista hyödyntää omaa asiantuntemusta ja opiskelijat ovat motivoituneempia kuin opintojen alkuvaiheessa. Perusopintojen massaluennot eivät houkuttelleet. Tosin poikkeuksena yksi uransa alkuvaiheessa oleva tutkija-opettaja katsoi, että seminaarityöskentely ei kehitä häntä itseään, kun taas luennon valmistaminen kehittää asiantuntemusta. Aineistosta kävi ilmi, että määräaikaiset työsuhteet koetaan ongelmallisina myös opetustyön kehittämisen suhteen. Sijaisuuksien hoitaminen sitoo opetuksen toteuttamista annettuihin raameihin, joita on vaikea lähteä muuttamaan. Mahdollisuudet tavoitteelliseen opettajana kehittymiseen ovat silloin rajalliset.

Opettajaidentiteettien tyypittelyä

Aineiston analyysin pohjalta rakentui opettajaidentiteettien tyypittely (kuvio 1), jossa välineenä toimivat edellä kuvatut kaksi pääteemaa siitä, millaiseksi yliopisto-opettajan orientaatio on rakentunut. Ensimmäinen pääteema kuvaa suhdetta opetustyöhön. Se vaihteli sen mukaan, oliko suhde tilanteisesti vaihteleva esimerkiksi opetustehtävien määrän mukaan, vai oliko suhde muuttunut tavoitteellisesti tietoiseksi opettajuudeksi, jota voi luonnehtia sitoutuneeksi asennoitumiseksi opetus-

työhön. Usein sitoutumiseen vaikuttaa opetuspainotteisen vakinaisen tehtävän saaminen, esimerkiksi kiinnitys lehtorin tehtävään, tai oman opettaja-aseman vakiinnuttaminen yksikössä. Sitoutuneessa suhteessa opetus ei ole vain muiden tehtävien ohella tai tutkimuksen varjossa hoidettavaa työtä, vaan opettajana toimiminen koetaan tärkeäksi ja luontevaksi tehtäväksi.

Toiseksi pääteemaksi muodostui suhde opettajana kehittymiseen, mikä kuvaa liikkumista tavoitteellisen ja etäännyttävän opettajana kehittymisen välillä. Ne, jotka olivat alkaneet tietoisesti pohtia omaa opettajuuttaan, olivat selvästi ottaneet askeleen kohti entistä tavoitteellisempaa opettajana kehittymistä. Tämän ilmentymänä voidaan aineistossa nähdä myös siirtymä kohti opiskelijalähtöistä toiminta- ja ajattelutapaa, toisin sanoen kohti opiskelijalähtöistä oppimiskäsitystä. Nelikentän tyhjiään lohkoon (kuvio 1) voisi potentiaalisesti sijoittua rutinoitunut opettajaidenteetti, jonka opettajuutta leimaisi sitoutuminen opetustyöhön, mutta etäännyttävä suhde opettajana kehittymiseen. Tällaista opettajatyyppejä ei aineistostamme kuitenkaan selkeästi hahmottunut.



Kuvio 1. Opettajaidenteettityyppejä kuvaava nelikenttä kahden pääteeman valossa

Vakiintunut ja kehitymisorientoitunut opettajaidentiteetti

Neljässä haastattelutarinassa tuli esille vakiintuneen ja kehitymisorientoituneen opettajaidentiteetin piirteet. Molemmilla emerituslehtoreilla ja kahdella muulla pitkään opetustehtäviä hoitaneella opettajaidentiteetti on uran aikana selkiytynyt ja vahvistunut. Opetus on muodostunut työn pääsisällöksi, jota tutkimuksen tuoma asiantuntemus tukee. Opettajuuden ja tutkijuuden välillä ei koettu suurta ristiriitaa, vaan tutkimustyö nähtiin tärkeänä ja siihenkin toivottiin enemmän resursseja. Opetustehtävien hoitaminen ja opetuksen määrän lisääntyminen olivat pääsääntöisesti vahvistaneet opettajaidentiteettiä, joka perustui tutkimuksen tuomaan teoreettiseen asiantuntemukseen. Näitä neljää haastateltavaa yhdistää pitkäaikainen ura (vähintään 14 vuotta) yliopiston erilaisissa tehtävissä. He ovat sitoutuneita opetustyöhön ja opettajana kehittymiseen. He pystyivät nimeämään monipuolisesti erilaisia kehitysteemoja, joissa painottuu itsensä kehittäminen. Silti he kokevat, että opettajana ei voi tulla valmiiksi. Pedagoginen koulutus ja opetuksen kehittäminen kollegiaalisesti nähdään tärkeänä. Nämä haastatellut toivat esiin, että työyhteisöissä tehdään opetuksen kehittämiseen tähtäävää yhteistyötä. He kuvasivat suhdettaan opiskelijoihin mutkattomana. Opiskelijat ovat heille yhteistyökumppaneita ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa koettiin voimavarana sekä arvokkaana myös oman opettajuuden kehittymisen kannalta. Ristiriitaa koettiin kuitenkin opetustyön arvostuksessa yliopistossa.

Rakentuva ja ristiriitainen tutkija-opettajan identiteetti

Viisi haastateltavista oli sijoitettavissa tähän tyyppikuvaukseen. Tähän identiteettityyppiin kuuluvat tyypillisesti määräaikaisessa virassa toimivat yliassistentit ja tutkijat, jotka ovat yliopistouransa alkupuolella tai joiden ura on toistaiseksi ollut tutkimuspainotteinen. He kokevat olevansa tutkijoita enemmän kuin opettajia, ja tämä jako näkyy myös

ajankäytössä. Tutkijana ansioituminen nähdään välttämättömänä uran jatkuvuuden kannalta. Toisaalta heille on rakentunut myönteinen suhde opiskelijoihin ja opettajana kehittymiseen. Heillä on pyrkimystä kehittyä, ja he pystyvät tunnistamaan kehitystarpeitaan ja tavoitteitaan opettajuuden suhteen. Opiskelijälähtöisyyden toteutuminen käytännön opetustyössä nähdään keskeisenä haasteena, joten he ovat matkalla opiskelijälähtöisyyden suuntaan. He kokevat ristiriitaa sinä, että opetukseen panostaminen jää liian vähäiseksi ja opetustyössä kehittyminen tapahtuu liiaksi ”kantapään kautta”. He reflektioivat työnsä reunaehdoja ja kehitystarpeitaan sekä pyrkivät sovittamaan yhteen tutkimus- ja opetustyötä. Työn resurssit ja muut reunaehdot eivät riittävästi edesauta tutkimuksen ja opetuksen integrointia.

Ratkaisematon tai kriisiytynyt identiteetti

Kaksi haastateltavista liikkui haastattelupuheessaan ratkaisemattoman tai kriisiytyneen opettajaidentiteetin alueella. Tähän identiteettityyppiin kuuluvat henkilöt kokevat oman opettajuutensa tällä hetkellä selvästi ongelmallisena. Heillä on vaikeuksia kuvata omaa opettajaidentiteettiään ja opetusajatteluaan. Molemmat ovat alansa asiantuntijoita, mutta tämän hyödyntäminen ja linkittäminen opetustyön monimuotoisuuteen ja opiskelijoiden erilaisiin orientaatioihin koetaan ongelmallisena. Heidän haastatteluissaan ilmeni vahvasti kokemus opetustyön yksin tekemisen kulttuurista. Yhteistyötä ei juurikaan tehdä opetuksen kehittämisen suhteen. Toisaalta opetus nähdään tärkeänä osana työtä ja siihen panostaminen tulevaisuudessa olisi tavoitteena. Toinen heistä on suhteellisen vähän aikaa ollut opetustehtävissä, eikä koe itseään opettajaksi. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa tuntuu kuormittavalta ja energiaa vievältä. Toisella on taustalla pitkä ura tutkimus- ja opetustehtävissä yliopistossa, mutta uhanalainen tilanne jatkon suhteen kyseenalaistaa opettajan urasta ja identiteetistä puhumisen. Oman opettajuuden kehitysteemat ovat kapea-alaisia, opetustyön konkretiaan liittyviä. Opetustyötä koetaan opitun kantapään kautta tai vanhemman kollegan mallia seuraamalla.

Kaikissa kolmessa opettajaidentiteettityypissä hyvän opetuksen nähtiin perustuvan toisaalta vankkaan tieteenalan asiantuntemukseen, toisaalta avoimeen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Nämä tekijät näyttävät luovan edellytyksiä opetuksen mielekkyyden kokemukselle ja motivaatiolle kehittyä yliopisto-opettajana.

Opetustyön yhteydessä hahmotettava työkuulttuuri

Opetustyötä tekevien haastattelupuheesta oli hahmotettavissa myös sellaisia työkuulttuurin piirteitä, jotka vaikuttavat opetustyöhön. Työkuulttuuri kertoo jotakin niistä opettajan lähiyhteisöistä, jotka vaikuttavat opetustoiminnan ja yhteisen kehittämistyön muotoutumiseen (Chapman & Pyvis 2005; Trowler 2005). Työkuulttuuri voidaan tiivistää aineiston perusteella kahden teoriasta johdetun päätyypin eli individualismi–kollegialismi erottelun avulla. Voidaan kysyä, painottuuko opetustyön kuulttuuri individualistisuuteen ja autonomiaan vai kollegiaalisuuteen, jolloin yhteistyötä ja yhteisvastuuta opettajien välillä on huomattavasti enemmän (ks. Hargreaves 2003).

Kollegiaalinen, yhteistyön ja jakamisen kuulttuuri

Kollegiaalisesti toimivassa yhteisössä on haastateltavien mukaan yhteinen idea hyvästä opetuksesta ja opetustoiminnan periaatteista. Opetustyön autonomian rajoja on ylitetty esimerkiksi tekemällä pariopetusta tai vastaamalla yhteisesti opinnäyteryhmien toiminnasta. Opinnäyteitä ovat saattaneet ohjata kokeneempi ja nuorempi kollega yhdessä. Kolme haastateltavista luonnehti yhteistyötä myös yksikössä vallitsevan keskustelukulttuurin kautta, jonka todettiin kehittyneen yhteisöllisempään ja avoimempaan suuntaan. Tässä viitattiin esimerkiksi omassa yksikössä tapahtuneeseen sukupolvenvaihdokseen, mikä on edistänyt uusien käytäntöjen kehittämistä. Opetusyksiköihin on muodostunut

tiimejä tai kehittämisryhmiä. Pedagoginen kehittäminen on yhteistyötä ja jakamista korostavassa kulttuurissa tavoitteellista ja yhteisöllistä. Opetustoiminta on yhteistyön kautta muuttunut myös julkisemmaksi ja avoimemmaksi. Haastateltavien mukaan kollegiaalisessa yhteisössä korostuu positiivinen työilmapiiri, toisten arvostus ja tunteminen.

Individualistinen, traditioihin tukeutuva tai autonomisen vastuun kulttuuri

Yliopiston todettiin olevan hyvin hierarkkinen järjestelmä, mikä monissa tapauksissa johtaa individualistisen kulttuurin hallitsevuuteen. Vaikka yksikössä olisi tavoitteellisesti kehitetty opetuksen kehittämisen mekanismeja ja rakenteita, palautteen hyödyntäminen jää tyypillisesti opettajatasolle, mikä liittyy autonomiaa korostavaan toimintatapaan. Kukin opettaja saattaa koota palautetta omalla tavallaan, omalla tahollaan. Kollegoilta tai johdolta ei juuri saada palautetta. Johdon ja yksikön mahdollinen taustatuki opettajana kehittymiselle tai pedagogisiin opintoihin osallistumiselle mainittiin, mutta opettajana kehittyminen jää yksilön omalle vastuulle. Traditioihin tukeutuvassa kulttuurissa on tyypillisempää se, ettei pedagoginen kehittäminen ole tavoitteellista eikä systemaattisesti tuettua. Opetustoiminnan käytänteet nojaavat tieteenalan ja akateemisen toiminnan perinteisiin. Vallitseva ajattelutapa saattaa olla, että opetukseen suhtaudutaan välttämättömänä pahana, osana muita tärkeämpiä tehtäviä, kuten tutkimustyötä. Individualistisen kulttuurin hengessä kukin vastaa opetuksestaan itsenäisesti toisistaan riippumatta.

Edellä kuvatuissa individualistisen ja kollegiaalisen kulttuurin eroissa tulee esille, miten opetusyksiköissä tai opettajien välillä muotoillaan näkemys opetuksen perustasta ja miten se heijastuu opetustoimintaan. Mielenkiintoisella tavalla yhteyksiä näytti löytyvän edellä esitettyihin opettajaidentiteettityyppeihin, sillä erityisesti niiden neljän opettajan puheesta, jotka olivat sijoitettavissa vakiintuneeseen opettajaidentiteettityyppiin, oli löydettävissä muita haastateltavia enemmän kollegiaalista

yhteistyötä ja opetuksen periaatteiden yhteistä sopimista korostavia teemoja. Opettajat tuovat mielellään yhteistyösuhteet esiin puhuessaan opettajana kehittymisestään. Kollegiaaliset toimintatavat ovat saattaneet kehittyä pienimuotoisena opettajien välisenä yhteistyönä sekä keskinäisenä innostuneisuutena ja jakamisena. Opettajien yhteistyön tasolla on siirrytty kohti kollegiaalisempaa kulttuuria, vaikka akateemisen kulttuurin individualistiset piirteet vaikuttaisivatkin edelleen taustalla.

Yhteenveto ja pohdinta

Opettajaidentiteetin rakentaminen on hyvin kokonaisvaltainen ja samalla uranmittainen prosessi, joka ei haastateltavien mukaan ole koskaan valmis. Aineistossa vahvistui kuva yliopiston kahden perustehtävän, tutkimuksen ja opetuksen, välisestä ristivedosta (McCarthy 2008; Kleber 2010), joka väistämättä vaikuttaa opettajauran eri vaiheissa. Haastatellut korostivat tutkimuksen kautta kehittyvän asiantuntemuksen ja laadukkaan opetuksen yhteyttä. Myös laaja yleissivistys nostettiin esiin akateemisen opettajan hyveenä.

Vahva oman alan asiantuntijuus ja sisältötietämys ei kuitenkaan näyttäisi itsestään selvästi heijastuvan eksperttitytenä tai joustavuutena opettajan työssä. Huippuasiantuntija saattaa kokea olevansa noviisi opetustyössä, ja vastaavasti opetuksen perustaidoissa havaittiin puutteita melko pitkänkin yliopistouran jälkeen. Oma suhtautumistapa opetukseen, muiden ehkä arvostetumpien yliopistotehtävien varjossa, vaikuttaa opetustyöhön sitoutumiseen ja panostamiseen. Suhde opetustyöhön näyttääkin tärkeimmältä erottavalta piirteeltä vakiintuneen opettajaidentiteetin saavuttaneiden ja niiden välillä, joiden opettajuus on ristiriitaista tutkijuuden suhteen tai opettajuus on vielä ratkaisemattomaa, jopa ongelmallista.

Analyysin tulokset tekevät näkyviksi sosiokulttuuris-konstruktivistista näkemystä identiteetin kehityksestä, jossa oman muuntumisen (Kegan 2009) eli joksikin tulemisen prosessin lisäksi painottuu sosi-

aalisen kontekstin merkitys (Wenger 1999) eli johonkin kuulumisen prosessi. Opettajaidentiteetiltään vakiintuneet kertoivat opettajuutensa rakentuneen erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja aktiivisen toimijuuden kautta. Merkittävänä toiminnan kenttinä nähtiin erityyppiset kollegiaaliset yhteisöt, opiskelijaryhmät ja henkilökohtaiset suhteet opiskelijoihin sekä yhteydet työelämään. Pedagogista koulutusta yliopisto-opettajille pidettiin tärkeänä, ja useat haastatellut toivat esiin sen, että koulutusta olisi pitänyt saada systemaattisemmin jo uran alkuvaiheessa. On kuitenkin muistettava, että yliopisto-opettajien koko kirjo on monimuotoisempi kuin aineistomme toi esiin. Tämä koskee erityisesti opetuksen arvostuksen ja opetustyöhön sitoutumisen kysymyksiä.

Ammatilliselta identiteetiltään ristiriitaiset henkilöt kokivat epävarmuutta tai irrallisuutta yhteisöllisyyden suhteen. Esimerkiksi vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa haluttiin rajata tai työyhteisöä ei koettu omaa opettajuutta tukevana. Myös epävarmuus työsuhteen ja työyhteisön jatkuvuudesta näyttäytyi ongelmana opettajaidentiteetistä puhumiselle ja oman ammatillisen identiteetin eheydelle. Yliopisto-opettajan työ on yhä useammin epävarmaa ja epäjatkuvaa, lyhyitä työjaksoja sisältävää. Kauaskantoisempien omien tai yhteisöllisten kehittymistavoitteiden asettaminen on tällaisessa kontekstissa kovin hankalaa. (Korhonen & Koivisto 2007.) Akateemisen opetuksen kehittämisen yhdeksi avainkysymykseksi muodostuukin, kuinka opettajan urapolkuja voitaisiin tehdä näkyvämmiksi, luontevammiksi ja arvostetummiksi, samalla tavalla kuin tutkijan urapolut ovat olleet. Tämä voisi luoda kasvualustaa vakiintuneelle ja kehittämisorientoituneelle opettajaidentiteetille. Toiseksi avainkysymykseksi aineiston perusteella nousee, kuinka yhteistyötä ja jakamista korostavaa kollegiaalista kulttuuria voidaan edistää, jotta opetuksen ja oppimisen kulttuurit kehittyisivät osallistavaan suuntaan. Jos opetustehtäviä hoitavat kokevat asemansa heikoksi ja irralliseksi akateemisessa yhteisössä, on oletettavaa, että tämä heijastuu opiskelijoiden kokemuksiin ja arvostuksiin.

Lähteet

- Boreham, N. & Morgan, C. 2004. A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, 30 (3), 307–325.
- Boyatzis, R. 1998. *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. *International Journal of Educational Development*, 25 (1), 39–52.
- Diaz-Maggioli, G. 2004. *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work culture in the postmodern age*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.
- Huberman, M. 1993. *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. & Guskey, T. R. 1995. The diversities of professional development. Teoksessa M. Huberman ja T. R. Guskey (toim.) *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 269–272.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asian-tuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kegan, R. 1982. *The Evolving Self: Problems and Processes in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. 1994. *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. 2009. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words*. Abingdon: Routledge, 35–54.
- Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 67–83.
- Kleber, C. 2010. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 171–194.
- Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopisto-yhteisössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa*. Tampere: Tampere University Press, 25–40.

- Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M.-L. Husso & T. Wallandingham (toim.) Teacher as researcher – pictures and perspectives of professionalism. Jyväskylä: Tuope, 20–39.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 468–478.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1999. Qualitative data analysis. 2. painos. London: Sage.
- McCarthy, M. 2008. The scholarship of teaching and learning in higher education: an overview. Teoksessa R. Murray (toim.) The Scholarship of teaching and learning in higher education. Buckingham: Open University Press, 6–15.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramsden, P. 2003. Learning to teach in higher education. New York: Routledge.
- Sachs, J. 2003. The Activist Teaching Profession. Buckingham: Open University Press.
- Shulman, L. 1993. Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change* 25 (6), 6–7.
- Schutz, A. 1982. Life forms and meaning structure. London: Routledge & Kegan Paul.
- Trowler, P. R. 2005. A sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education. *Revista de sociologia* 76, 13–32.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Wenger, E. 1999. Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

MONIAMMATILLINEN OHJAUS JAETTUNA OSAAMISENA

Anna Raija Nummenmaa¹

Artikkelissa käsitellään moniammatillisen yhteistyön ja verkostoyhteistyön käsitteitä sekä niitä määrittäviä ominaisuuksia. Lisäksi esitetään näkökulmia korkea-asteen ohjaukseen. Moniammatillinen yhteistyö on vaativa työorientaatio sekä organisaatioiden että yksittäisten toimijoiden näkökulmasta. Se edellyttää yhteistä tahtotilaa, strategista työskentelyä, toimivia rakenteita sekä moniammatillisen toimintakulttuurin kehittämistä yhteisissä työssä oppimisen prosesseissa. Tämän orientaation jäsentämiseksi esitetään ajatuksia käytäntöyhteisöistä sekä moniammatillisen ohjauksen kehittämisprosessista. Moniammatillisen ohjauksen kehittäminen nähdään usein organisaation ja ohjauksen toimijoiden ominaisuutena. Artikkelin lopussa esitetään korkea-asteen kontekstiin soveltuva näkökulma moniammatillisesta ohjauksesta tarjoutumana.

1. Anna Raija Nummenmaan postuumisti julkaistavan artikkelin on viimeistellyt Tiina Soini.

Mistä moniammatillisuudessa on kysymys?

Moniammatillisuus on käsite, jota käytetään arkikeskusteluissa ja asiantuntijapuheessa erilaisissa merkityksissä. Sillä saatetaan viitata yksilöön, joka toimii erilaisissa tehtävissä ja asiantuntijaroleissa. Yleisimmin moniammatillisuus määritellään työyhteisön, tiimien tai asiantuntijaryhmien ominaisuudeksi (Linden 1999, 122–128). Tällöin moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä tai verkostoissa, joissa valta, tieto ja osaaminen jaetaan.

Moniammatillisen yhteistyön rakentamisessa tarkoituksena on saavuttaa jotakin, johon yksi ihminen ei pysty yksin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 143–144). Moniammatillisessa toimintakulttuurissa työntekijöiden ajatellaan pystyvän paitsi ratkaisemaan monimutkaisempia ongelmia, myös täydentämään ja laajentamaan omaa osaamistaan (ks. myös Nummenmaa & Karila 2003; Isoherranen 2005).

Erilaisten organisaatioiden ja toimijoiden arjessa moniammatillisuus ilmenee ja toteutuu sekä sisäisinä että ulkoisina yhteistyösuhteina. Sisäinen moniammatillisuus tarkoittaa samassa organisaatiossa tai työyhteisössä työskentelevien eri ammattiryhmien jaettua ammatillista toimintaa yhteisen perustehtävän tai tavoitteen toteuttamiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi. Ulkoisella moniammatillisuudella tarkoitetaan eri organisaatioiden asiantuntijoiden yhteistyötä kulloinkin ratkaistavana olevan kysymyksen tai asiakkaan ongelman selvittämiseksi (Karila & Nummenmaa 2001, 146–147). Sekä sisäinen että ulkoinen moniammatillisuus voivat toteutua yhden hallinnonalan (esim. opetustoimi) sisällä tai eri hallinnonalojen välisenä, poikkihallinnollisena yhteistyönä (esim. opetustoimi, työvoimahallinto, terveydenhoito, sosiaalitoimi).

Ohjauksen yhteydessä puhutaan myös monitoimijaisesta yhteistyöstä. Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi korkeakoulun sisällä ohjaustehtäviä sisältyy monien eri toimijoiden työhön ja työprosesseihin (Vanhalakka-Ruoho 2007). Korkea-asteella ohjausta ja neuvontaa antavat siis monet tahot, ammattilaiset ja asiantuntijat. Alalla on myös

paljon epävirallisia toimijoita ja verkostoja (ks. taulukko 1). Helposti voi käydä niin, että toiminta ei ole kovin hyvin koordinoitua. Samoin eri toimijoiden tulkinnat ohjauksen ja neuvonnan perustehtävistä ja tavoitteista eivät välttämättä ole selkiintyneitä, ja tämä tekee myös työnjaosta hankalaa ja epäselvää. Korkea-asteen ohjausta kehitettäessä tarvitaankin toimintojen koordinoitua, strategista kehittämistä sekä ohjauksen moniammatillisen osaamisen ja ammattikäytäntöjen kehittämistä.

Taulukko 1. Ohjauksen toimintakokonaisuudet sekä neuvontaa ja ohjausta antavat tahot (Moitus ym. 2001)

Ohjauksen toimintakokonaisuus	Neuvontaa ja ohjausta antavat henkilöt
Oppiminen ja opiskelun ohjaus	Opettaja Opettajatutor/oma opettaja Opinto-ohjaaja Opintoneuvoja Neuvonta-assistentti Tiedekuntasihteeri/päällikkö Opintosihiteeri/opintoasiainpäällikkö Professori Amanuenssi Laitoksen kansliahenkilökunta Opiskelijatutorit/vertaistuki Harjoittelunohjaaja/mentor/opintotoimiston henkilöstö Kansainvälisten asiain henkilöstö Kirjaston henkilöstö Atk-henkilöstö
Uravalinnan ohjaus	Opettajat Ura- ja rekryointipalvelujen henkilöstö Uraohjaaja Urapsykologi Opintosihiteeri Työvoimaneuvoja Alumni Mentori
Henkilökohtaisen kehityksen ja kasvun ohjaus	Opettaja Opinto-ohjaaja Opettajatutor YTHS:n psykologi Opiskelijapappi

Riippuen siitä, mistä näkökulmasta ja miltä tasolta (hallinnonalat, organisaatiot, toimintayksiköt vai asiantuntijayksilöt) moniammatillista yhteistyötä lähestytään, se määrittyy ja toteutuu erilaisena. Se voi olla esimerkiksi strategia kehittää palveluita, verkostomainen organisaatio yhteisen tavoitteen tai asiakkaiden palvelujen järjestämiseksi tai tapa hyödyntää erilaista ammatillista tietoa ja osaamista sekä kehittää yksilöiden ja ryhmien ammatillista osaamista yhteisissä ammattikäytännöissä. Seuraavassa luvussa pohdin erilaisia lähestymistapoja moniammatilliseen yhteistyöhön ja niiden näyttäytymistä erityisesti korkea-asteen kontekstissa.

Erilaisia tulokulmia moniammatillisuuteen

Moniammatillisuus strategiana

Strategialla tarkoitetaan niitä toimintaperiaatteita, joiden katsotaan olevan edullisia tai mieluiten optimaalisia jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Moniammatillinen yhteistyö mainitaankin usein keskeisenä kehittämisvälineenä erilaisissa strategioissa, jotka käsittelevät esimerkiksi ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämistä.

Ohjauspalveluiden kehittämiseen liittyvää strategista kehittämistyötä on tehty monissa kansainvälisissä ja kansallisissa kehittämishankkeissa liittyen esimerkiksi nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn. Nämä ovat keskittyneet enemmän keskiasteen kuin korkea-asteen ohjaukseen (esim. Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007). Strategiat ja visiot edustavat ideoiden maailmaa. Ollakseen onnistunut strategialta edellytetään sekä strategian luomista että sen toteuttamista. Strategiat, visiot ja muu informaatio-ohjaus ovat välttämätön osa kehittämistyötä, mutta niiden implementaatio eli jalkauttaminen toimiviksi moniammatillisiksi käytännöiksi juuri tietyn kontekstin hyödyksi on kuitenkin edelleen mittava haaste organisaatioiden ja työyhteisöjen toiminnassa. Korkeakoulujen kehittämisessä ollaan vaiheessa, jossa entistä konkreet-

tisemmin aletaan oivaltaa strategian jalkauttamisen merkitys ja haasteet myös ohjauksen kehittämisen osalta.

Moniammatilinen yhteistyö verkostorakenteena

Moniammatilliseen yhteistyöhön liitetään yleensä verkostoituminen ja verkostomainen yhteistyö. Helakorpi (2001, 9) määrittelee verkostoitumisen eri aloilla, alueilla ja tasoilla tapahtuvaksi yhteistyöksi, joka voi tapahtua organisaatioiden välillä, samankaltaista tehtävää suorittavien tiimien yhteistyönä tai yksittäisten asiantuntijoiden muodostamana yhteistyöverkkona. Verkostoyhteistyössä samojen asiakkaiden kanssa yhdessä työskentelevät, eri organisaatioiden edustajat, luovat virallisia tai epävirallisia yhteistyömuotoja jakaakseen ja hyödyntääkseen erilaista osaamistaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi tai asiakkaan ongelman ratkaisemiseksi.

Moniammatillista yhteistyötä ja verkostoyhteistyötä käytetään usein toistensa synonyymeina. Moniammatillisen yhteistyön yhteydessä verkosto on nähtävä yhteistyön mahdollistavana rakenteena. Edelleen verkostoyhteistyö liitetään yleisemmin eri asiantuntijoiden ja organisaatioiden projektityyppiseen työskentelyyn, kun taas moniammatillisessa asiantuntijatyytässä on yleensä kyse pysyväisluontoisesta toimintakulttuurin ja toimintarakenteiden luomisesta organisaation sisälle tai niiden välille (esim. Helakorpi 2001; Jalava & Virtanen 1995). Korkea-asteen ohjauksessa kyse voi olla sekä tiettyyn kehittämishaasteeseen vastaavasta projektista että pidempijänteisestä ohjauksen rakenteiden kehittämisestä.

Ohjauksen verkostotyötä kuvataan usein myös solmutyönä. Solmulla viitataan niihin keskeisiin liitoskohtiin, joihin yhteistyösuhteet rakennetaan. Solmut voidaan rakentaa erilaisten verkostoitumistarpeiden ympärille. Tällaisia voivat olla esimerkiksi ohjattavan tarpeet tai aiheen mukainen (esim. hops:in ohjauksen käytännöt; koulutusverkosto, yritysverkosto). Ohjauksen verkostot ovat monitasoisia ja usein näkymättömiä (Nykänen ym. 2007, 33). Ohjauksen hahmottaminen

korkeakouluissa eri toimijoiden yhteistyöverkostona onkin haasteellista, sillä verkoston erilaisten toimijoiden ammatillisen osaamisen pitäisi olla näkyvää ja myös eri toimijoiden tiedossa. Tällä hetkellä ohjaus- ja neuvontapalvelujen moniammatillinen verkosto ei korkea-asteella täytä näkyvyyden kriteeriä; opiskelijat eivät tunnista – eivätkä usein työntekijäkään – ohjauksen eri toimijoita ja palveluita. Ohjauksen yhteistyöhön kaivataan myös lisää yhteisiä toiminta-areenoita sekä organisaatioiden yhteistoiminnan estävien raja-aitojen purkamista.

Verkostotutkimuksen puitteissa (esim. Stakes) on kehitetty asiakkaiden ja työntekijöiden yhteistyötä tukevia dialogisia verkostotyön menetelmiä. Tarkoituksena on hyödyntää sekä palveluverkoston että asiakkaan läheisverkoston tukea ja osaamista. Näitä dialogisia menetelmiä on käytetty sekä yksilöllisessä asiakastyössä että moniammatillisessa asiakastyössä. Menetelmät ovat asiakaslähtöisiä, voimavara- ja ratkaisukeskeisiä ja myönteiseen vuoropuheluun kannustavia (Arnkil, Eriksson & Arnkil 2000; Eriksson, Arnkil & Rautava 2006; Kokko 2006; Seikkula & Arnkil 2005). Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen voisi hyötyä näistä dialogisen verkostotyön periaatteista esimerkiksi pyrkiessään hyödyntämään opiskelijoiden vertaisryhmien toimintaa ohjauksen ammatillisten tukipalvelujen rinnalla.

Ko-operaatiota ja kollaboraatiota

Moniammatillisuuden ideaan kuuluu keskeisesti yhteistyön käsite. Yhteistyö voi olla luonteeltaan ko-operaatiota tai kollaboraatioita. Walshin, Brabeckin ja Howardin (1999) mukaan ko-operaatiossa on kyse yhteistyöstä tai työnjaosta. Toisin sanoen eri ammattiryhmillä tai organisaatioilla on yhteinen tavoite tai ongelma, mutta yhteistyö hoidetaan työnjaon puitteissa tai yhteistyö on yksisuuntaista kuten esimerkiksi konsultaatiossa. Tässä yhteistyössä toisella osapuolella on usein enemmän valtaa ja asiantuntijatietoa suhteessa toiseen osapuoleen. Kyseessä on usein vakiintuneet esimerkiksi työnjakoon perustuvat yhteistyökäytännöt organisaatioiden tai asiantuntijoiden välillä. Ko-

operatiivisesta yhteistyöstä puuttuu uutta tietoa ja osaamista luova elementti (ks. myös Engeström 1993, 1998).

Roschelle ja Teasley (1995) määrittelevät kollaboraation sellaiseksi yhteiseen tavoitteeseen ja arviointiin perustavaksi toiminnaksi, jossa yhteistoiminnan kautta rakennetaan yhteistä ymmärrystä ja luodaan uutta tietoa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Moniammatillisen toiminnan yhteydessä kollaboraatiolla tarkoitetaan pitkäaikaista yhteistyösuhdetta organisaatioiden ja asiantuntijoiden kesken. Kollaboraatio on prosessi, jossa organisaatiot ja niiden asiantuntijat vaihtavat tietoa, arvioivat vaihtoehtoisia toimintatapoja, jakavat resursseja ja parantavat vastavuoroisesti palvelujen tai asiakkaiden tarpeiden mukaista toimintaa. Kollaboraatio perustuu vallan ja vastuun jakamiseen, tavoitteena vastavuoroinen ja tasa-arvoon perustuva tiedon vaihtaminen sekä ymmärryksen ja osaamisen lisääminen (Einbinder, Robertson, Garcia, Vuckovic & Patti 2000; Walsh ym. 1999).

Moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen hyödyntämisessä ja kehittämisessä on kyse organisaatioiden ja eri asiantuntijuuden rajapinnoilla tapahtuvasta, ja myös rajat ylittävästä toiminnasta. Ohjaus- ja neuvontapalveluverkoston ja toiminnan kehittämiseen esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevien opiskelijoiden voimavaraistamisessa tarvitaan sekä työnjakoon perustuvaa ko-operaatiota että kollaboraatiota. Työnjaossa on kysymys muun muassa ohjauksen eri sisältöihin (psykososiaalinen tuki, opiskelun ja oppimisen ohjaus, uran ja elämänkulun suunnittelun ohjaus) liittyvästä vastuun jakamisesta palvelujärjestelyjen suunnittelussa, koordinoinnissa sekä asiakaspalvelujen järjestämisessä (Nykänen ym. 2007, 44). Työnjakoa syvällisempää kollaboraatiota tarvitaan kokonaan uudenlaisten ohjauksen muotojen ja niissä tarvittavan osaamisen rakentamiseen.

Moniammatillisuus osaamisena ja uuden tiedon luomisena

Moniammatillinen yhteistyö rakentuu yhteistyökumppaneiden – sekä organisaatioiden että yhteistyössä toimivien ammattilaisten – erilaisu-

delle. Yhteistyön taustalla onkin uudenlainen käsitys asiantuntijuuden olemuksesta, jossa tämä erilaisuus otetaan käyttöön. Asiantuntijuutta ja osaamista on lähestytty tutkimuksessa kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Ensinnäkin asiantuntijuus ja osaaminen on nähty yksilöllisenä ominaisuutena (kognitiivinen, mielen sisäinen näkökulma). Toiseksi asiantuntijuutta on kuvattu osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin (osallistumisnäkökulma). Tämä näkökulma korostaa asiantuntijuudessa ja osaamisessa osallistumisen ja yhteistyön merkitystä. Kolmas näkökulma (luomisnäkökulma) korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina. Nämä kolme näkökulmaa liittyvät eri tutkimustraditioihin ja tarkastelevat asiantuntijuutta erilaisten käsitteiden avulla. Ne nähdään usein kilpailevina teorioina, vaikka pikemminkin ne tarjoavat toisiaan täydentäviä lähestymistapoja, jotka auttavat muodostamaan kuvaa moniammatillisen asiantuntijuuden olemuksesta. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002; Tynjälä & Collin 2000.)

Moniammatillisessa asiantuntijuudessa ja osaamisessa ei ole kyse pelkästään erilaisen osaamisen käyttöönotosta, vaan myös uuden tiedon ja osaamisen luomisesta. Ohjauksen moniammatillista yhteistyötä kehitettäessä onkin tärkeä tunnistaa yhteistyötä tekevien ydinosaamisen alueiden ja vahvuuksien lisäksi se uusi elementti ja lisäarvo, joka toimintaan voidaan saada kun erilaiset toimijat (organisaatiot ja ammattilaiset) tekevät yhteistyötä saman tavoitteen saavuttamiseksi tai saman asiakkaan auttamiseksi. Konkreettisissa yhteistyötilanteissa on yleensä kyse vuorovaikutustilanteissa tapahtuvasta ongelmanratkaisusta tai uuden tiedon luomisesta (Nummenmaa 2004). Näissä vuorovaikutustilanteissa eri ammattilaiset tuovat ja luovat omista lähtökohdistaan tarjoumia: käsitteitä, kokemuksia, osaamistaan, jotka avaavat muille mahdollisuuksia toisin näkemiseen ja tekemiseen.

Korkea-asteella ohjaus- ja neuvontatyötä tekevät toimivat hyvin erilaisissa työtehtävissä ja ammattiasemissa (ks. taulukko 1). Opiskelijajohtajan, rekrytointipalvelun neuvontatyöntekijän, ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön psykologin, tiedekunnan opintoasiainpäällikön, oppinäytetyötä ohjaavan professorin tai laitoksen amanuenssin työ

muodostuu erilaisista työprosesseista. Ohjaus sijoittuu yleensä osaksi muuta työn kokonaisuutta, sillä varsinaisia ohjauksen päätoimisia asiantuntijoita korkea-asteella on vähän.

Eri työtehtäviin ja ammatteihin liittyvät työprosessit ovat hahmotettavissa työn perusideoita tai perustavia työtapoja kuvaaviin toimintakokonaisuuksiin. Ydintoiminnat puolestaan kuvaavat niitä ammatin keskeisiä toimintaprosesseja tai toimintamalleja, jotka ovat olennaisia ammatin hallinnan kannalta. Esimerkiksi yliopisto-opettajan keskeisiin perustehtäviin kuuluu tutkimus ja tutkimukseen perustuva opetus, johon puolestaan liittyy opiskelijoiden oppimisen ja eriateisten opin-
näytetöiden ohjaus. Opintoneuvojan, hallintopäällikön tai harjoittelun ohjaajan ydintoiminnat ja opiskelijoiden ohjaus osana heidän työnsä kokonaisuutta näyttäytyvät ja sijoittuvat eri tavoin näiden erilaisissa työtehtävissä toimivien ammattilaisten työprosesseihin. Oman perustyön edellyttämä ydinosaaminen on erilaista, mutta silloin kun ohjaus jossakin muodoissa sisältyy osaksi työprosessia, asiantunteva ohjaus- ja neuvontatyö edellyttää myös sen perusosaamista.

Moniammatillinen yhteistyö pääomana

Moniammatillinen yhteistyö edellyttää monia asioita: yhteisen perustehtävän tunnistamista ja siihen sitoutumista, toimivia ja joustavia verkostorakenteita, kollaboraatiolle sekä ko-operaatiolle perustuvaa yhteistyötä, mutta myös työnjakoa, tiedon ja osaamisen jakamista sekä moniammatillisen toimintakulttuurin kehittymistä. Honkanummi (2005) analysoi moniammatillisen verkostoyhteistyön onnistumisen edellytyksiä pääoma-käsitteen kautta. Yhteistyö itsessään edellyttää erilaista pääomaa: taloudellista, sosiaalista, kulttuurista, inhimillistä, intellektuaalista ja henkistä pääomaa sekä osaamis-, rakenne-, luottamus- ja suhdepääomaa. Osa näistä liittyy yksilön osaamiseen ja asiantuntijuuteen, osa taas organisaation rakenteeseen ja toimintaan ja osa molempiin. Moniammatillisessa yhteistyössä nämä kietoutuvat toisiinsa monimutkaisella tavalla.

Moniammatillisen yhteistyön keskiöön sijoitetaan usein inhimillinen pääoma, joka liittyy yhdessä työskentelevien yksilölliseen asiantuntijuuteen ja osaamiseen sekä heidän motivaatioonsa ja sitoutumiseensa yhteistyöhön. Oman alan substanssiosaamisen ja yksilöllisen tiedon lisäksi tarvitaan vuorovaikutustaitoja ja kykyä toimia yhteistyössä toisten toimijoiden kanssa sekä asettua toisten toimijoiden asemaan (ks. Nummenmaa 2004; Nummenmaa ym. 2007). Inhimillinen pääoma on Honkalammien (2005) mukaan sidoksissa muun muassa luottamus-, rakenne- ja suhdempääomaan. Moniammatillisessa työskentelyssä, jossa valta ja tieto jaetaan, tarvitaan erityisesti luottamuspääomaa. Yksilön tasolla luottamisesta toisen osaamiseen, kykyä nähdä erilaisen ammatillisen osaamisen arvo ja sen yhteistyölle tuottama lisäarvo. Luottamuspääomassa on myös kyse organisaatioiden välisestä luottamuksesta. On löydettävä yhteinen motiivi ja odotus siitä, että kaikki osapuolet hyötyvät yhteistyöstä – tälle koko ulkoinen moniammatillisuus rakentuu. Yhteistyömotiivien tulee edustaa samansuuntaisia arvoja ja tavoitteita. Suhdepääoma on olennainen osa verkostoyhteistyötä ja moniammatillisen toimintakulttuurin rakentamista. Se muodostuu suhteista yhteistyökumppaneihin, asiakkaisiin ja oman organisaation jäseniin.

Moniammatillisessa yhteistyössä tarvitaan myös rakennepääomaa, jonka Honkanummi (2005) sijoittaa organisaatiokulttuuriin, muun muassa johtamisen ja tiedonkulun rakenteisiin sekä ilmapiiriin. Moniammatillinen yhteistyö on mahdollista sillä edellytyksellä, että siihen osallistuvilla on aikaa sen edellyttämiin toimintoihin ja että se on organisaation työnjaon puitteissa määritelty osaksi toimijoiden työtehtäviä. Moniammatillinen yhteistyö ei myöskään toteudu ilman sitä rakentavaa johtajuutta ja johtamista. Moniammatillisuus asettaa haasteita organisaatioiden johtamiskulttuurille (Nummenmaa ym. 2007). Korkea-asteella ohjauksen johtamisen kysymys muodostaa aivan erityisen haasteen monestakin syystä, esimerkiksi ohjauksen kokonaisuuden hahmottaminen on haasteellista, ja ohjausvastuut jakautuvat hyvin erilaisten toimintakulttuurien (esimerkiksi akateemisen ja hallinnollisen toimintakulttuurin) alueille.

Moniammatillinen ohjaus toimintakulttuurina

Korkea-asteella ohjauksen moniammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen voidaan määritellä sellaiseksi korkeakoulujen työyhteisöjen tai organisaatioiden sisäiseksi tai väliseksi toimintakulttuuriksi, jossa erilainen ohjauksen osaaminen otetaan integroidusti käyttöön ja jonka tavoitteena on palvelujärjestelmän kehittäminen ja sekä opiskelijoiden että saman asian äärellä toimivien kollegojen tukeminen (Nummenmaa 2004). Kyse on uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämisestä erilaisten ammattilaisten ja organisaatioiden välille. Kulttuurin kehittyminen kuvataan yleensä yhteisön yhteisille kokemuksille rakentuvana oppimisena, joka omaksutaan sosiaalisissa suhteissa ja josta rakentuu osa yhteisön ja yksittäisen jäsenen minuutta (Alasuutari 1999). Engeströmin (1998) mukaan kulttuuri sisältää myös yhteisössä olevaa osaamista ja tietoa sekä omaksuttuja käytäntöjä. Kulttuuri syntyy, mutta myös muuttuu oppimisen tuloksena.

Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittymistä voidaan tehdä ymmärrettäväksi Wengerin (2003) käytäntöyhteisöjä käsittelevän teorian käsitteistön avulla. Wenger (2003, 5) erottelee käytäntöyhteisöksi kehittämisessä neljä erilaista oppimisprosessia, joita ovat oppiminen kuulumisena (yhteisö), oppiminen joksikin tulemisena (identiteetti), oppiminen kokemuksena (merkitys) ja oppiminen tekemisenä (käytäntö). Yhteisöllä tarkoitetaan ihmisten ymmärrystä niistä sosiaalisista muodostelmista, joissa heidän toimintansa ja hankkeensa määrittälään tekemisen arvoisiksi ja joissa heidän osallistumisensa tunnustetaan osaamiseksi. Identiteetillä viitataan puolestaan oppimisen vaikutukseen siihen, keitä ihmiset ajattelevat olevansa. Oppiminen muuttaa ihmisiä ja luo samalla henkilökohtaisia ”joksikin tulemisen” historioita yhteisöjen kontekstissa. Merkityksellä viitataan ihmisten tapaan ymmärtää asioita tai tapahtumia yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Käytäntö nähdään tapana keskustella yhteisesti jaetuista historiallisista ja sosiaalisista resurssista, viitekehyksistä ja näkökulmista. Yhteiset käytännöt ylläpitävät eri osapuolten sitoutumista toimintaan.

Moniammatillisen käytäntöyhteisön kehittämisessä ja toiminnassa on kyse näiden neljän sosiaalisen oppimisen osatekijän vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi ohjauksen moniammatillisten yhteistyön käynnistyessä yksittäisillä toimijoilla on usein omat käsityksensä, arvostuksensa ja uskomuksensa siitä, mitä ohjaus on, mitä sillä tavoitellaan ja millaista on hyvä ohjaus. Kohtaamisen kautta yksittäiset toimijat liittyvät moniammatillisen ryhmän jäseniksi. Ryhmän jäsenyys sellaisenaan ei kuitenkaan tuo mukanaan yhteistä ymmärrystä ja yhteisöllisiä toimintatapoja, sillä ryhmän jäsenet kantavat mukanaan henkilökohtaisia merkityksenantoja ja opittuja tapoja toimia. Yhteiseen toimintaan osallistuminen ja merkityksistä neuvottelu rakentavat toimijoiden keskuuteen yhteisöllisiä piirteitä ja luovat pohjan yhteisten käytäntöjen syntymiselle.

Käytäntöyhteisön kohenrenssin luomisessa ja jäsenyyden syntymisessä on siten kyse keskinäisestä sitoutumisesta, mikä puolestaan edellyttää yhteisön jäsenten mukaan ottamista yhteisön kannalta keskeisiin ja merkittäviin toimintoihin. Vähitellen tämä sitoutuminen ja yhteinen tavoitteenasettelu johtavat käytäntöihin, jotka heijastavat sekä toimintojen tavoitteita että näihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Näin syntyneistä ja yhdessä muodostetuista käytännöistä tulee yhteisön omaisuutta, joita yhteisö käyttää hyödykseen yhteisesti jaetun tavoitteen saavuttamiseksi (Wenger 2003, 5–6). Yhteisön jäseniltä ei kuitenkaan vaadita samankaltaisuutta. Moniammatillisuudessa nimenomaan erilaisuus on yhteistyön voimavara. Osaamiseltaan erilaisissa, moniammatillisissa käytäntöyhteisöissä onkin keskeisempää tietää, keneltä kysyä neuvoa kuin tietää kaikkea itse (Wenger 2003).

Toisena yhteisön yhteenkuuluvuutta ja koherenssia luovana tekijänä voidaan pitää yhteisestä, jaetusta hankkeesta tai tavoitteesta neuvottelemista. Eri työorganisaatioiden sisältämistä käytäntöyhteisöistä on mahdollista löytää monenlaisia hankkeita ja tavoitteita. Hanke tai tavoite ei kuitenkaan ole jaettu eikä yhteinen ennen kuin siitä neuvotellaan yhteisesti. Hankkeita ja tavoitteita voidaan käytäntöyhteisölle antaa ulkoapäin, mutta vain yhteisten neuvottelujen kautta tilanteet, resurssit ja vaatimukset muokkaavat käytäntöä. Tämä on tärkeää huomata

esimerkiksi johtamisen näkökulmasta, sillä yksilöiden, määrittelyjen tai instituutioiden valta yhteisöjen käytäntöihin välittyy aina yhteisön tuottaman käytännön kautta. Ulkoisilla voimilla ei ole suoraa valtaa käytäntöjen muodostamiseen, sillä yhteisö neuvottelee hankkeensa ja tavoitteensa viime kädessä itse (Wenger 2003, 77–78, 80.).

Kolmas käytäntöyhteisön koherenssia lisäävä tekijä on jaettu välineistö. Ajan kuluessa yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen luo välineitä merkityksistä neuvottelemiseksi. Välineet voivat olla hyvin moninaisia. Ne vaihtelevat käytäntöyhteisön yhteisestä kielestä, toimintavoista ja rutiineista symboleihin sekä artefakteihin. Jaetun välineistön yhtenäisyys muodostuu kyseisen välineistön kuulumisesta niihin käytäntöihin, joita tietty yhteisö käyttää pyrkiessään haluamaansa tavoitteeseen. Kyse on jostakin, jota yhteisö on tuottanut tai omaksunut olemassaolonsa aikana ja joista on lopulta muodostunut osa yhteisön käytäntöä. (Wenger 2003, 82–83.)

Moniammatillisuus mahdollisuutena

Moniammatillinen yhteistyö nähdään tärkeänä strategisena tavoitteena sekä välineenä. Tämän vuoksi on tärkeä myös analysoida sen etuja sekä mahdollisia rajoituksia (ks. Wallenius 2004). Yksinkertaisesti määriteltynä moniammatillinen yhteistyö on tehokasta silloin, kun yhteistyössä saavutetaan parempia lopputuloksia, kuin mihin yksittäinen organisaatio tai yksittäinen asiantuntija pystyisi itse, tai mikäli yhteistyöllä saavutetaan yhdessä ennalta asetutut tavoitteet (Ansari & Phillipsin 2001; Lasker ym. 2001). Organisaatioiden tai sen erillisten toimintayksiköiden välisen yhteistyön edellytyksiä tutkittaessa on nostettu esiin neljä vaikutuskategoriaa: 1) yhteistyöhön liittyvät kannustimet, 2) halu yhteistyöhön, 3) kyky yhteistyöhön sekä 4) mahdollisuus yhteistyön toteuttamiseen (Einbinder ym. 2000).

Yhteistyöhön liittyvät kannustimet liittyvät sekä organisaation että yksilön tasolla siihen, että eri osapuolet voivat kokea yhteistyön

tuottavan jotakin lisäarvoa olemassa olevaan työhön. Lähtökohtaisesti on usein kysymys siitä, että yhteistyö palvelee yhteisten tavoitteiden toteutumista, kuten esimerkiksi opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisemistä. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää kuitenkin yhteistä tahtotilaa ja halua toimia yhdessä. Jos tämä puuttuu tai tätä tilaa ei saada luoduksi, edellytykset yhteisen tavoitteen toteuttamiseksi ovat heikot.

Moniammatillinen osaaminen edellyttää monenlaista yksilöllistä osaamista, jota edellä tarkasteltiin inhimillisen ja suhdapäöman käsitteillä. Koska moniammatillinen toimintamalli rakentuu yleensä verkostomaiselle työskentelylle, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen ovat ydinosaamista, joiden varassa sitä rakennetaan. (Helakorpi 2001.) Verkostoissa toimiminen edellyttää yksittäiseltä asiantuntijalta uudenlaista työorientaatiota ja organisaatiolta verkostoyhteistyöhön suuntautunutta toimintakulttuuria.

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on saada aikaan synergiaa. Näin ollen yhteistyön tehokkuuden kriteerinä on myös saavutettu synergia ja sen laatu (Lasker ym. 2001). Tämä voi ilmetä monella tasolla, kuten tavoitteiden saavuttamisena tai yhteistyöhön osallistuneiden henkilöiden oman osaamisen kehittymisenä. Tehokkaassa moniammatillisessa työskentelyssä toimijoiden erilainen osaaminen ja orientaatio yhdistyvät yhteisissä työprosesseissa (Nummenmaa 2001; Nummenmaa ym. 2007, 118–120). Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijuus ja osaaminen ilmenevät myös uuden tiedon luomisena. Yhteistä ongelmanratkaisua, jossa luodaan uutta tietoa ja ymmärrystä pidetäänkin onnistuneen moniammatillisen yhteistyön tärkeimpänä seurauksena (Hakkarainen ym. 2002).

Moniammatillisuus on vaativa työorientaatio, jossa joudutaan ylittämään sekä yksilöllisiä että organisaation rajoja. Näistä rajat muodostavat usein myös keskeiset esteet moniammatillisen yhteistyön toteutumiselle. Yksilöistä käsin asettuvat rajat liittyvät inhimilliseen pääomaan: yhteistyössä olevien toimijoiden erilaiseen käsitteelliseen tapaan hahmottaa yhteistyön kohteena olevaa ilmiötä, kykenemättömyyttä löytää yhteistä kieltä, sitoutumattomuutta, kykenemättömyyttä tai haluttomuutta toimia yhteistyössä toisten osapuolten kanssa. Walsh,

Brabeck ja Howard (1999) ryhmittelevät moniammatillista yhteistyötä rajoittavat tekijät käsitteellisiin ja käytännöllisiin. Käsitteelliset esteet liittyvät erilaiseen teoreettiseen tietoperustaan (mm. ihmiskäsitykset, tietokäsitykset, oppimiskäsitykset), professionalismiin ja statuskysymyksiin (Karila & Nummenmaa 2001; Nummenmaa ym. 2007). Moniammatillisessa yhteistyössä toimivien erilainen sosiaalinen asema voi tuottaa myös rajoja yhteistyölle esimerkiksi siten, että halukkuus yhteistyöhön ja yhteistyön merkitys koetaan erilaisissa sosiaalisissa asemissa toimivien keskuudessa eri tavoin. Valta liitetään yleensä sosiaaliseen asemaan, ja eri ammatit kiinnittyvät eri tavoin ammattien sosiaaliseen hierarkiaan. Moniammatillisen yhteistyön olemukseen kuuluu vallan, vastuun ja tiedon jakaminen. Tällöin eri ammattiryhmien edustajat joutuvat kohtaamaan ja käsittelemään valtakäsityksiään sekä suhdettaan valtaan (Mostert 1996).

Organisaatioiden tasolla moniammatillisen yhteistyön rajoja ja rajoituksia synnyttävät monet käytännölliset kysymykset. Näitä ovat ammattilaisten kulttuuri, johtaminen ja rakenteet (Walsh ym. 1999). Yksi keskeisistä rakenteellisista tekijöistä on aika – miten löytää yhteistä aikaa moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi ja toteuttamiseksi. Yhteisen ajan löytäminen on usein vaikeaa jo yhden organisaation sisäiseen kehittämistyöhön (Nummenmaa ym. 2007). Erityisen haasteellista ajan ja yhteistyön areenoiden löytäminen on organisaatioiden välisessä toiminnassa. Nämä käytännölliset kysymykset ovat varsin perustavanlaatuisia ehtoja moniammatillisen yhteistyön ja käytäntöyhteisöjen kehittämiseksi myös korkea-asteen ohjauksen kontekstissa.

Moniammatillinen ohjaus tarjoumana

Otan lopuksi esiin yhden, perinteisestä poikkeavan tavan hahmottaa moniammatista yhteistyötä ohjauksen kontekstissa: moniammatillisuus tarjoumana (affordance). Tarjouman käsite sinänsä ei ole uusi, vaan se on lähtöisin ekologisesta havaintopsykologiasta, jossa sillä tarkoitetaan

niitä fyysisten toimintojen mahdollisuuksia ja rajoituksia, joita tietty toimiva eliö havaitsee tietyssä ympäristössä (Gibson 1979). Tarjouman käsitettä on laajennettu tarkoittamaan myös emotionaalisia ja sosiaalisia sekä sosiaalkulttuurisia mahdollisuuksia ja rajoituksia, joita ympäristö voi yksilölle tarjota (Kyttä 2003; Vähämöttönen 1998).

Tarjouman sisältää sen perusajatuksen, että moniammatillista ohjausta ei nähdä sen enempää organisaation palvelujärjestelmän kuin organisaatiossa toimivien eri yksilöiden ominaisuutena, vaan se on näiden välimaastoon sijoittuva mahdollisuus. Ympäristössä on jotain, jonka yksilö voi havaita mahdollisuutena, mutta havainto syntyy vain jos yksilön ominaisuudet – kuten tarpeet – löytävät mahdollisuutensa ympäristössä. Esimerkiksi hyvinvoinnin kokemukseen liittyy pikemminkin potentiaalisten resurssien olemassaolo kuin niiden käyttö. Ohjauksen kannalta tämä voisi tarkoittaa sitä, että korkeakoulun toimintaympäristössä on olemassa ja tarjolla erilaisia ohjauksen palveluita sekä sosiaalisia ja emotionaalisia tarjoumia, jotka mahdollistavat yksilölle omien mahdollisuuksiensa havaitsemisen. Kyse on näin ollen ohjauksen mahdollisuuden kokemuksellisesta läsnäolosta ja havaitsemisesta. Tämän näkökulman omaksuminen moniammatillisen ohjauksen kehittämiseksi korkea-asteella edellyttää uudenlaista ajattelua, joka perustuu ohjausympäristön ja -palvelujen sekä niiden käyttäjien transkationaaliseen, molemminpuoliseen vuorovaikutukseen rakentuvalla suhteella.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Arnkil, T., Eriksson, E. & Arnkil, R. 2000. Kunnallisten palveluiden dialoginen kehittäminen. Ylisektorinen lastensuojelu, vanhustenhuolto ja kaupunkipoliittika. Palmuke-raportti. Työpapereita 11.
- Ansari, W. E. & Phillips, C. J. 2001. Interprofessional collaboration: A stakeholder approach to evaluation of voluntary participation in community partnerships. *Journal of Interprofessional Care*, 15 (4), 351–368.
- Einbinder, S. D., Robertson, P. J., Garcia, A., Vuckovic, G. & Patti, R. J. 2000. Interorganizational collaboration in social service organizations: A study of the prerequisites to success. *Journal of Children & Poverty*, 6 (2), 119–140.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus (2. painos). Helsinki: Edita.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Oppinen ja ongelmanratkaisumonomitkaisissa työprosesseissa. *Aikuiskasvatus* (1), 14–27.
- Erikson, E., Arnkil, T. & Rautava, M. 2006. Ennakointiallogeja huolten vyöhykkeellä. *Stakes työpapereita* 29/2006.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. London: Houghton Mifflin.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, K. 1999. Tutkiva oppiminen: älykään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulma asian-tuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37 (6), 448–464.
- Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Honkanummi, E. 2005. Pääomat pääosassa kehittämistyössä. *Sosiaalipsykologi* 1/2005
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1995. *Moniammatillinen projektitoiminta. Avain hyvinvointipalvelujen tulevaisuuteen*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen – kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Kokko, R. 2006. *Ennakointiallogit asiakkaiden kokemana*. Helsinki: Stakes.
- Kyttä, M. 2003. *Children in outdoor context. Affordances and independent mobilitys in the assessment os enviromental child friendliness*. Aalto University Schools of Technology – electronic academic dissertations A28. <http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/>. Luettu 1.7.2011.

- Lasker, R. D., Weiss, E. S & Miller, R. (2001). Partnership synergy: A practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage. *The Millbank Quarterly*, 79 (2), 179–205.
- Linden, M. 1999. Terveysthuollon sosiaalityö moniammatillisessa toimintaympäristössä. Helsinki: Stakes.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. *AmmatINVALINNANOHJAUksen vuosikirja*. Helsinki: Työministeriö, 58–68.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – Opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A. R. 2005. Ohjaus moniammatillisena osaamisena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 221–23.
- Nummenmaa, A. R. 2008. Moniammatillinen yhteistyö – rakenteita ja prosesseja. Teoksessa *Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvontakäytännössä*. Joensuu: Optio, 44–59.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. *Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita* 34.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. E. O'Malley (toim.) *Computer-supported collaborative learning*. Berlin: Springer-Verlag, 69–197.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Ohjauksen monitoimijainen yhteistyö ja kehittämisen sanastot. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) *CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counselor-client negotiations. University of Joensuu: Publications in Social sciences 34.

- Wallenius, L. 2004. Psykososiaaliset palvelut ja moniammatillinen yhteistyö – kohti toimivaa palvelukokonaisuutta. Psykologian pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & Howard, K. A. 1999. Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's Services: Social Policy, Research & Practice*, 2 (4), 183–208.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

OPISKELUHYVINVOINNIN JÄLJILLÄ – TYÖTYTYVÄISYSTEORIOIDEN ANTI OPISKELUHYVINVOINTITUTKIMUKSEEN

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Artikkelissa kuvataan työtyytyväisyysteorioita ja sovelletaan niiden tyytyväisyyden käsitteitä opiskeluhyvinvointitutkimuksen käsitteiksi. Lähtökohtana on ajatus, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos on opiskelijan työpaikka. Tämä analogia on monien tutkijoiden mielestä mielekäs, mutta ei ongelmaton. Artikkelissa tarkastellaan työtyytyväisyys-käsitteen kehityshistoriaa. Siinä käsitellään ihmissuhdekoulukuntien näkemyksiä ja teorioita työtyytyväisyydestä eri aikoina. Tekstissä luodaan analogia työtyytyväisyyden ja opiskelutytyväisyyden välille. Opiskelutytyväisyys ymmärretään opiskeluhyvinvoinnin yhtenä tekijänä, mutta myös rinnakkaisilmionä. Yhteenvetona todetaan, että opiskelutytyväisyyden syntyyn vaikuttavat useat tekijät, kuten psykologiset tarpeet, kognitiiviset prosessit, sosiaalinen verkosto, opiskelun motivaatiotekijät ja hallinnan tunne sekä organisaation johdon luomat opiskelutytyväisyyden edellytykset. Monien teorioiden valossa opiskelutytyväisyyden keskeiseksi vaikuttavaksi tekijäksi muotoutuu pedagoginen joustavuus ja kokonaisnäkemys.

Johdanto

Opiskeluhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä alettiin Suomessa tarkastella 2000-luvun vaihteessa opiskelukyky-käsitteen viitekehyksestä. Lähtökohtana oli ajatus, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos on opiskelijan työpaikka. Useiden tutkijoiden (Kunttu 2009, 2008; Kurri 2006; Lounamaa, Tuori, Kunttu & Huttunen 2004; Luukkonen & Liuska 2000; Sulander & Romppanen 2007; Säntti 1999) mukaan työelämän tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja mallit ovat sovellettavissa formaaliin opiskeluun. Esimerkiksi Kurri (2006) sovelsi Työterveyslaitoksen työkyvyn talomallia sekä Sulander ja Romppanen (2007) käyttivät Työterveyslaitoksen työkyvyn tetraedri-mallia opiskelukyvyn arvioinnissa.

Opiskelun ja työelämän välillä on yhteisiä piirteitä, kuten ajatus työssä oppimisesta ja oppimisesta työnä, mutta niiden välillä on myös eroja. Opiskelu ymmärretään prosessina, jossa panostetaan ensisijassa inhimillisen pääoman kerryttämiseen, mutta työelämässä panostuksen ensisijaisuus vaihtelee. Sekä opiskeluun että työelämään liittyy huomattava määrä erilaisia variaatioita, jolloin ääripäissä erot saattavat olla selkeitä, mutta erityistapauksissa tuskin huomattavia. Yliopisto-opiskelua voidaan karkeasti yleistäen verrata haastavaan, vuorovai- kuttaiseen asiantuntijatyöhön. Toisaalta, mitä enemmän opiskeluun sisältyy työelämäharjoittelua, sitä enemmän kyseisen alan koulutuksen ja työelämän erityispiirteet korostuvat ja yhtenäistyvät. Erityisesti ammatilliseen tutkintoon johtavassa koulutuksessa tavoitellaan opiskelua, jossa opitaan työelämäosaamista. Esimerkiksi opiskelun pelisääntöjä pidetään analogisina työelämän pelisäännöille, kuten myös opiskelu- ja työmoraaalia, vastuunkantoa ja niin edelleen. Tätä vahvistetaan työelämäharjoittelussa.

Ehkä selkein ero on siinä, että opiskelussa korostuu opetuksen ja ohjauksen merkitys koko opiskeluprosessin ajan (Kurri 2006; Sulander & Romppanen 2007; Säntti 1999), ja että formaali opiskelu ymmärretään määräaikaisena ajallisesti huomattavasti lyhyempänä, rajallisena kokonaisuutena kuin työelämässä työskentely. Toinen ero

koskee ansiotuloa ja siihen liittyvää eläkekertymää. On opiskelijan toimeentulo turvattu opintorahalla ja opintolainalla tai ei, näistä ei synny eläkekertymää.

Tämän artikkelin pohjalla on ajatus siitä, että jos työelämän tutkimuksen mallit ja teorit olisivat varauksin sovellettavissa opiskeluun, ne voisivat kertoa jotain opiskelua hahmottavan tutkimuksen hyödyksi. Tässä liikutaan työhyvinvointi- ja erityisesti työtyytyväisyystutkimuksen käsitteistössä.

Työhyvinvointi (job well-being) ja työtyytyväisyys (job satisfaction) ovat arkipäivän termejä ja niitä määritellään hyvin moninaisesti. Lähteestä riippuen esimerkiksi työhyvinvoinnin determinantit (Anttonen & Räsänen 2009; Manka 2006; Ojala & Ahonen 2005, 2003) voidaan määritellä hyvin lähelle työtyytyväisyyden determinanteja: työ, yksilö, työyhteisö ja arvot (George & Jones 1999); tai etäämmäksi: työ, työyhteisö, kehittyminen työssä, asenne, ohjaus ja palkka (Lussier 1999). Alustavasti määriteltynä työtyytyväisyydellä tarkoitetaan yksilön hyvää tai huonoa kokemusta työstään (Schermerhorn 2002; Spector 1997). Ero työhyvinvointiin tulee esille siinä, että työhyvinvoinnilla viitataan positiivisiin kokemuksiin suhteessa kulloinkin määritelyihin determinantteihin (Anttonen & Räsänen 2009). Monissa lähteissä työhyvinvointi ymmärretään yläkäsitteenä, joka sisältää työkyvyn (Anttonen & Räsänen 2009) tai työtyytyväisyyden (George & Jones 1999).

Työelämän kielessä on liu'uttu työkyky-käsitteestä työhyvinvointikäsitteeseen ilman muuttunutta teoria- tai menetelmäperustaa (Mäkitalo 2010). Työtyytyväisyys- ja työhyvinvointi-käsitteiden liukuminen yhteen on mahdollista, koska niiden determinantit määritellään samankaltaisiksi, termejä käytetään diskurssiivisesti ja molempia on Spectorin (1997) mukaan alettu tarkastella asenteellisina muuttujina. Tämän artikkelin kannalta on kuitenkin keskeistä, että työtyytyväisyys- ja työkykytutkimuksen historialliset taustat ovat erilaiset. Työkyky-käsitteen ja työkykytutkimuksen tausta liittyy työssä selviytymisen mahdollisuuksien ja ehtojen kuvaamiseen ja lääketieteelliseen arviointiin osana työsuojelua (Anttonen & Räsänen 2009; Mäkitalo 2010). Työtyytyväisyystutkimuksen tausta puolestaan liittyy Taylorin tieteel-

lisen liikkeenjohdon kritiikkiin. Kritiikin mukaan siinä ylenkatsottiin työntekijöitä. (Asp & Peltonen 1991.) Täten voidaan puhua erilaisista tutkimusperinteistä ja reiteistä kohti työhön liittyvän hyvinvoinnin ymmärrystä.

Tässä artikkelissa tarkastelu rajataan työtyytyväisyysteorioihin. Työtyytyväisyysteorioiden keskeisiä ajatuksia sovelletaan opiskelumaailmaan kysymällä, mikä niiden mukaan synnyttää opiskelutytytyväisyyttä tai -tyytymättömyyttä, ja mitä opiskelutytytyväisyys olisi.

Lähtökohtana tuottavuus vai yksilön eksistenssi?

Ennen toista maailmansotaa voidaan erottaa työntekijäpainotteinen ja tuotantolähtöinen linjaus suhteessa työtytytyväisyyteen. Marxilaista teoriaa ei voi ensisijassa pitää työtytytyväisyysteorianana. Se kuitenkin sisälsi sosialistisen mallin työtytytyväisyyteen. Mallissa yksi keskeinen tutkimussuunta on ollut työssä turhautuminen ja työstä vieraantuminen. Suuntauksen tutkimuksissa painottui yhteiskunnallinen kritiikki yksilön alistamisesta tuotannolle. Vastakkaista, tuotantolähtöistä näkemystä edusti taylorilainen tieteellinen liikkeenjohto. Siinä kyllä ymmärrettiin, että työantajan menestys voi rakentua vain työntekijöiden menestykseen ja päinvastoin. Tähän päästään soveltamalla tiedettä johtamiseen, rationalisoimalla työprosessit sekä työilykkeillä, jotka kohottavat sekä palkkaa että tuotantoa. Tieteellisen liikkeenjohdon periaate merkitsi kuitenkin lopulta sitä, että heikot ja huonokuntoiset työntekijät eivät menestyneet ja menettivät työpaikkansa. (Asp & Peltonen 1991.)

Taylorismin kritiikille syntyi saksalainen ja yhdysvaltalainen työtytytyväisyyteen liittyvä perinne. Yhteistä näille perinteille oli tuotannon kohottaminen sekä se, että ne eivät suhtautuneet suopeasti taylorismiin. Kritiikin mukaan taylorismissa väheksyttiin työntekijöitä ihmisinä. Saksalaisen perinteen tavoitteena oli työntekijöiden ihmisarvoisen elämän mahdollistaminen, siis hyvinvointi laajemmassa merkityksessä kuin vain työhön liittyvänä tytytyväisyytenä. (Asp & Peltonen 1991.)

Yhdysvaltalainen perinne muotoutui Elton Mayon ja hänen työryhmänsä tutkimusten myötä Chicagon Western Electric Companyn Hawthornen tehtailla 1920-luvun puolivälin jälkeen. Mayon tutkimukset painoutuivat työhön liittyviin inhimillisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja epäviralliseen organisaatioon. (Mullins 2007.) Saksalainen perinne näivettyi toisen maailmansodan myötä, mutta yhdysvaltalainen alkoi kukoistaa.

Tänään yliopistoja ja korkeakouluja tarkastellaan yhä lisääntyvässä määrin yritysmaailman termein ja kriteerein. Se herättää laajemman kysymyksen opiskeluun liittyvän tutkimuksen taustalla olevista intresseistä ja tutkimusaiheen eettisistä lähtökohdista. Liittyykö tutkimuksen intressi ensisijassa tuottavuuteen – kaikkien on valmistuttava – vai ihmisyyksikysymyksiin, yksilön eksistenssiin? Oletettavasti näidenkin tutkimusten kokonaisuudella pyritään kaikkia hyödyttävään tulokseen, mutta ei ole syytä jättää pohtimatta esimerkiksi, ohjaako tutkimusta myytti siitä, että vain opiskelu ja tutkintotodistus voisivat mahdollistaa yksilön hyvän elämän, tai mitä useampi sisään otetuista opiskelijoista valmistuu, sitä paremmin koulutus on täyttänyt tehtävänsä.

Työtyytyväisyyden teoreettinen tarkastelu

Työtyytyväisyysteorioita ja malleja on kymmeniä (Jackson & Corr 2002; Locke 2004; Mullins 2007) kuten niiden luokittelurunkojakin (Asp & Peltonen 1991; George & Jones 1999; Spector 1997). Tässä tarkastelu aloitetaan yhdysvaltalaisen perinteen ensimmäisestä edustajasta, niin sanotusta ihmissuhdekoulukunnasta. Mukana on lisäksi viisi muuta tunnettua teoriaa esimerkkeinä työtyytyväisyyden eri aspekteja korostavista teorioista (Asp & Peltonen 1991; George & Jones 1999; Spector 1997): Psykologiset tarpeet ja motivaatio (Herzberg 1968), johtamiskulttuuri (McGregor 1960), (implisiittiset) sopimukset (Mumford 1991), yksilön arvot (Locke 2004) ja työn hallinta (Karasek & Theorell 1990).

Elton Mayon työryhmän (teoksessa Asp & Peltonen 1991) työ avasi varsinaisesti työtyytyväisyysteorioiden ja tutkimuksen perinteen. Heidän työnsä perusteella syntyi niin sanottu ihmissuhdekoulukunta. Sen vaikutus oli erittäin laaja etenkin 1940- ja 1950-luvuilla. Mayon keskeisiä näkemyksiä olivat muun muassa, että yksittäinen työntekijä on aina nähtävä osana työyhteisöään, epävirallisella yhteisöllä on vahva vaikutus ryhmän käyttäytymiseen, yksilölle on tärkeämpää kuulua ryhmään kuin palkkaedut ja työolosuhteet ja että johtajien on ymmärrettävä nämä sosiaaliset tarpeet, jotta työntekijät tekisivät enemmän yhteistyötä yrityksen hyväksi kuin sitä vastaan. Ihmissuhdekoulukunnan painottaman ajatuksen mukaan sosiaalinen asema tuo sosiaalisen arvostuksen ja henkilökohtaisen arvonnannon lisäksi varmuuden tunteen. Nämä ovat merkittäviä työntekijälle, ehkä jopa merkittävämpiä kuin korkea palkka.

Mayon työryhmän päätelmät eivät menestyksestään huolimatta saaneet yksiselitteistä empiiristä tukea. Esimerkiksi väite, jonka mukaan tyytyväinen työntekijä on myös tuottava, ei osoittautunut tutkimuksissa aina validiksi. Osin Mayon päätelmiin, mutta myös niiden kritiikkiin nojautuen, syntyi 1950- ja 1960-luvulla yksilöpsykologisesti tarpeen tyydyttämiseen ja motivaatioteoreettisesti orientoitunut koulukunta (Asp & Peltonen 1991). Tämän koulukunnan tunnetuimmat edustajat ovat Mullinsin (2007) mukaan Frederick Herzbergin kaksifaktoriteoria (1959) ja Douglas McGregorin X- ja Y-teoria (1960). Herzbergin teoriassa korostuu motivaatio ja McGregorin X- ja Y-teoriassa (1960) johtajuus.

Herzbergin (1968) mukaan työtyytyväisyyttä ja työhön tyytymättömyyttä aiheuttavat eri tekijät. Ne ovat toisistaan riippumattomia; tyytyväisyyttä aiheuttavien tekijöiden puuttuminen ei välttämättä tuota tyytymättömyyden tunnetta. Teoriassa puhutaan kannuste- eli motivaatiotekijöistä ja toimeentulo- eli hygienia- eli tekijöistä. Motivaatiotekijät, kuten menestyminen työssä, tunnustus, työn sisältö, vastuu ja virikkeisyys, vaikuttavat työtyytyväisyyteen myönteisesti. Jos työntekijä ei koe näitä työssään, hän ei myöskään koe työtyytyväisyyttä, eikä tee työtään täydellä innolla. Toisaalta sellaiset hygienia- eli tekijät, kuten

työympäristö, henkilöstöpolitiikka, palkkaus, työpaikan ihmissuhteet, työnjohto ja hallinto, eivät vaikuta juurikaan työtyytyväisyyteen, mutta puutteet niissä saavat aikaan työtyytymättömyyttä. Toisin sanoen se, että hygieniatekijät on hyvin hoidettu, vain estää tyytymättömyyttä. Vasta motivaatiotekijöiden kuntoon saattaminen luo työtyytyväisyyttä ja työmotivaatiota. Työtyytyväisyys ja tyytymättömyys eivät ole saman jatkumon eri päitä, vaan eri ulottuvuuksia.

Herzbergin (1968) ajatus työn rikastuttamisesta johtamisen jatkuvana haasteena saa periaatteellisen hyväksynnän McGregorin (1960) teoriassa, mutta hänen mukaansa työtyytyväisyyden pohja lepää johtamista ohjaavassa ihmiskäsityksessä. Hän konkretisoi tätä teoriassaan, joka nojaa ajatukseen kahdesta vaihtoehtoisesta ihmiskäsityksestä. Toinen, X-teoria, on niin sanotun perinteisen johtamistavan mukainen. Siinä työntekijää pidetään laiskana, passiivisena ja vastuuttomana. Näkemyksen mukaan työntekijä on vailla kunnianhimoa, vastustaa uudistuksia ja on välinpitämätön organisaation tavoitteiden suhteen. Työ ei suju, ellei johto taivuttele, palkitse, rankaise ja valvo. Vaihtoehtoisen Y-teorian mukaan työntekijä on yhteistyökykyinen, ahkera ja vastuullinen. Työ sujuu, koska työntekijä on oma-aloitteinen, pyrkii maksimoimaan omat kykynsä, kasvamaan ja kehittymään tehtävissään. Näkemyksen mukaan työtehtäviä pitää laajentaa, rikastuttaa ja tarjota osallistumismahdollisuuksia päätöksentekoon ja niin edelleen. Näiden vaihtoehtoisten ihmiskäsitysten soveltaminen merkitsee erilaisia työolosuhteita ja erilaisia edellytyksiä työtyytyväisyyden kokemiseen. (McGregor 1960; ks. taulukko 1.)

Taulukko 1. McGregorin X- ja Y-teorian yhteenvedo

	X-teorian mukaan	Y-teorian mukaan
Oletukset	Ihmiset eivät luonnostaan halua tehdä työtä ja pyrkivät välttämään työntekoa kaikin keinoin.	Ihmiset pitävät työtä yhtä luonnollisena kuin leikkiä ja lepoa. Ihmiset käyttävät saman määrän fyysisiä ja henkisiä ponnisteluja työssään kuin yksityiselämässään.
	Koska ihmiset eivät halua tehdä työtä, johdon pitää pakottaa heidät työhön ja valvoa, että työntekijät työskentelevät riittävästi.	Ihmiset ovat motivoituneita. He haluavat suuntautua organisaation tavoitteisiin. Valvonta ja rangaistukset eivät ole ainoita mekanismeja, joilla ihmiset saadaan tekemään työtä.
	Tavallinen työntekijä haluaa tulla ohjatuksi.	Työtyytyväisyys kiinnittää työntekijät yritykseen ja varmistaa heidän sitoutumisensa.
	Ihmiset eivät halua vastuuta.	Ihmiset oppivat ottamaan vastuuta. Tavallinen ihminen ei vain hyväksy vaan hakee luonnollisesti vastuuta.
	Tavallinen ihminen on kunnianhimon ja tarvitsee työssään turvaa.	Ihmisillä on mielikuvitusta ja he ovat luovia. Heidän älykkyyttään tulee käyttää ongelmien ratkaisuun työssä.
Johtamistyyli	Autoritaarinen, kova johtaminen.	Osallistava, pehmeä johtaminen.

McGregorin johtamisajatusta on kehitetty eteenpäin Enid Mumfordin työtyytyväisyysmallissa (1972). Molemmat perustuvat yksilön psykologisille tarpeille, mutta Mumfordin malli ei perustu johtamista ohjaaville ihmiskäsityksille. Mallissa (Legge & Mumford 1978) organisaatio asettaa työntekijöille vaatimuksia, jotka liittyvät organisaation toimintaan ja tuotannolliseen menestykseen. Toisaalta työntekijöillä on tarpeita ja toivomuksia suhteessa organisaatioon. Työtyytyväisyydessä haetaan yhteensopivuutta organisaation tavoitteiden ja yksilön tarpeiden välille viidellä osa-alueella: tiedollinen, psykologinen, suoritusta ja valvontaa koskeva sekä tehtävärakenteen mukainen että arvoihin ja etiikkaan liittyvä (taulukko 2). Mallissa korostuu pyrkimys yhteisiin sopimuksiin ja näiden sopimusten merkitys työntekijän työtyytyväisyydelle. Koska

prosessi on usein implisiittinen, puhutaan eräänlaisesta sanattomasta sopimuksesta näillä viidellä osa-alueella (Asp & Peltonen 1991). Kuten McGregorin myös Mumfordin mallissa erilaiset työolosuhteet luovat erilaisia edellytyksiä työtyytyväisyyden kokemukseen.

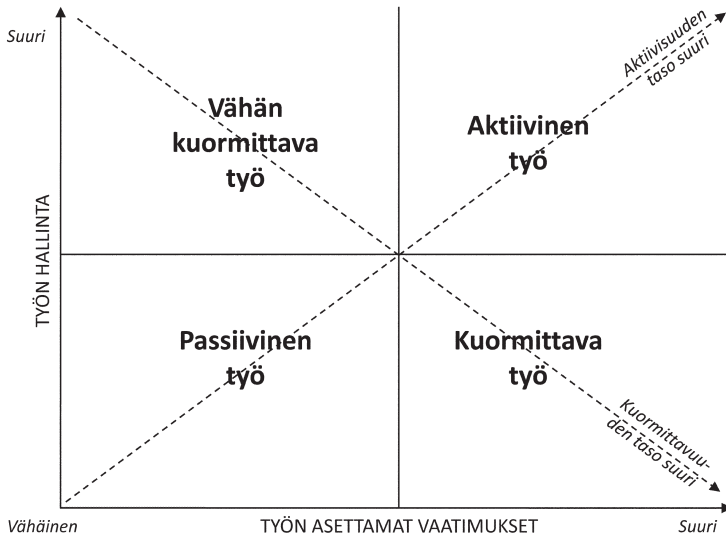
Taulukko 2. Työtyytyväisyyden osa-alueet (Mumford 1991, 14)

	Yritys	Yksilö
Tiedollinen	Tarvitsee työntekijöitä, joiden tieto- ja taitotason pitää olla tietyllä tasolla, jotta yritys toimisi tehokkaasti.	Toivoo, että hän voi käyttää tietojaan ja taitojaan tarkoituksenmukaisesti, ja että hänellä on mahdollisuus tietojensa ja taitojensa kehittämiseen.
Psykologinen	Tarvitsee työntekijöitä, jotka ovat motivoituneita työskentelemään yrityksen tavoitteiden mukaisesti.	Hakee etuja itselleen kuten esimerkiksi tunnustusta, kunnioitusta, statusta.
Suoritusta ja valvontaa koskeva	Tarvitsee yleiset toimivat tehokkuuskriteerit, laatustandardit ja palkkiojärjestelmän.	Hakee persoonallisia suorituspalkkioita, jotka erottuvat muista, mutta ovat hyväksyttäviä.
Arvoihin ja etiikkaan liittyvä	Tarvitsee työntekijöitä, jotka hyväksyvät yrityksen eettöksen ja arvot.	Hakee työnantajaa, jonka arvot eivät ole ristiriidassa omien arvojen kanssa.
Tehtävä-rakenteen mukainen	Tarvitsee työntekijöitä, jotka hyväksyvät tekniset ja muut rajoitteet, ja jotka tuottavat tehtäväkohtaista spesialiteettia tai erilaistamista.	Hakee sellaista tehtäväkokonaisuutta, joka vastaa hänen vaatimuksiaan tehtäväkohtaisesta erilaistamisesta, siis joka on monimuotoinen, kiinnostava, tavoitteellinen, siitä saa palautetta, se tukee yksilön identiteettiä ja on itsenäinen.

Myös Edwin A. Locken työtyytyväisyysteoria (1976) kuuluu kolmen edellä mainitun kanssa yksilöpsykologiseen, motivaatio-orientoituneeseen perinteeseen. Se edustaa osin Mumfordin mallin eteenpäin kehittelyä tuomalla esille yksilön tavoitteen tai päämäärien asettelun suhteessa työhön. Locken (1968, 2004) mukaan työtyytyväisyys on henkilön työlle asettamien vaatimusten ja hänen havaitsemiensa työn

todellisten piirteiden välisen suhteen funktio. Hän korostaa Mumfordia painokkaammin yksilön tavoitteiden arvosidonnaisuutta. Teorian mukaan keskeistä on, miten yksilö arvottaa työtään, esimerkiksi työn itsenäisyyttä. Se määrittää kuinka tyytyväinen tai tyytymätön hän on, jos arvo-odotukset täyttyvät tai eivät täyty. Kyse on myös siitä, että työtyytyväisyys ei ole yleinen vakio. Eli jos yksilö arvostaa työnsä jotain yksityiskohtaa, hänen tyytyväisyytensä lisääntyy, jos odotukset täyttyvät. Tyytyväisyys vähentyy, jos odotukset eivät täyty. Näin tapahtuu myös suhteessa henkilöön, joka ei arvosta kyseistä työn yksityiskohtaa. Teorian mukaan on myös niin, että mitä enemmän jokin työn piirre aiheuttaa tyytymättömyyttä, sitä enemmän sitä aletaan arvostaa. Siis työtyytyväisyyttä koetaan eri perustein, koska yksilöt ja ryhmät asettavat odotuksensa ja vaatimuksensa työlle hyvin erilaisilla. Tämä johtaa siihen, että myös työsuorituksissa näkyy vastaavia eroja. Työtyytyväisyyden aste viittaa lähinnä subjektiivisesti koettuun työhön sopeutumiseen. (Locke 1968, 2004.)

Kuudes tässä artikkelissa esille tuleva työtyytyväisyyttä kuvaava malli on Karasek ja Theorellin (1990) työn vaativuus–hallinta–sosiaalinen tuki -malli (Job Demand–Control–Support Model; JDSCModel), jonka lähtökohta on terveellinen työ. Malli edustaa ajattelua, joka korostaa kognitiivisia prosesseja, ja tarve-ajattelu jää vähälle huomiolle (Spector 1997). Suomessa mallista on käytetty muun muassa nimityksiä ”Työn kuormittavuuden malli” (Antti-Poika, Kurppa & Korhonen 1993) tai ”Työn hallinnan malli” (Martimo & Aro 2006) riippuen siitä, mitä näkökulmaa on kulloinkin haluttu korostaa. Joka tapauksessa mallissa yhdistetään työn hallinta ja työn vaativuus. Niihin liittyy työn kuormittavuus- ja aktiivisuuskomponentit. Kuormittavuudessa on kyse työn ali- tai ylikuormituksesta, ja se liittyy työn vaativuuteen. Aktiivisuus puolestaan osoittaa millaisessa tasapainossa työn vaativuus ja työn hallinta ovat. Näiden muuttujien avulla on luotu neljä työtyyppiä: vähän kuormittava työ, kuormittava työ, passiivinen työ ja aktiivinen työ (Karasek & Theorell 1990; ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Neljä työtyyppiä (mukaillen Karasek & Theorell 1990; käännös Antti-Poika ym. 1993)

Karasek ja Theorell (1990) ovat pyrkineet selittämään työelämän olojen välittymistä ihmisen hyvinvoinnin tasolle kahden perustavanlaatuisen kokemuksen, kykyjen käytön ja hallinnan tunteen, näkökulmasta. Mallin mukaan työnhallinnan tunne on työn piirteistä riippuva ominaisuus. Työn vaatimusten ja työmäärän vaikutus yksilön hyvinvointiin riippuu hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa työnsä sisältöön. Puhutaan huonosta ja hyvästä työstä, jossa erottelu perustuu yksilön kokemaan työn vapausasteeseen. Kyse on yksilön työnsä hallinnan tunteesta, joka liittyy kokemukseen säädellä työtään (Martimo & Aro 2006). Toisin sanoen työn vaativuuden negatiivisia vaikutuksia voidaan vähentää lisäämällä työn hallinnan tunnetta.

Karasek ja Theorellin (1990) mukaan työn hallinnan tunteen ja vaativuuden tasapaino siten, että vaativuus on yksilön osaamisen ylärajoilla, pitää yllä aktiivista työtettä. Jos työn koettu vaativuus nousee liian suureksi tai laskee liian alhaiseksi, työ pitää muotoilla ja organisoida

uudelleen. Herzberg (1968) ja Mc Gregor (1960) viittaavat hieman samaa ajatukseen puhuessaan työn rikastuttamisesta työtyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä.

Työtyytyväisyysteorioiden lähtökohtana 1900-luvulla oli kritiikki taylorismia kohtaan – halu löytää ihminen tuotannon keskeltä. Ihminen myös löydettiin. Yhteenvetona voidaan todeta, että esitellyt teoriat ja mallit eivät ole yhteismitallisia, vaikka ne kaikki puhuvat työtyytyväisyydestä. Artikkelissa on karkeasti eroteltu kolme pääsuuntausta, ihmissuhteet, psykologiset tarpeet ja kognitiiviset prosessit, joiden kautta työtyytyväisyyttä on historiallisesti lähestytty. Ne selittävät työtyytyväisyyden syntyä eri näkökulmista: epävirallinen sosiaalinen verkosto, työn motivaatiotekijät, johtamiskulttuuri, yksilön ja yrityksen tavoitteiden ja odotusten kohtaaminen, yksilön arvojen täytyminen sekä työn hallinta. Linjauksissa ja yksityiskohdissa eri teorioiden välillä on havaittavissa samankaltaisuuksia, mikä kertoo työtyytyväisyysajattelun genesiksestä. Kuvatut aspektit ovat toisiaan täydentäviä ja auttavat osaltaan ymmärtämään työtyytyväisyyden kompleksista luonnetta.

Työtyytyväisyysteoriat ja opiskelutytytyväisyystutkimus

Taulukossa 3 on tehty yhteenvetoa siitä, miten opiskelutytytyväisyys voitaisiin ymmärtää tutkimuksen lähtökohtana, jos työtyytyväisyysteorioita sovelletaan opiskelun maailmaan. Historiallista tarkastelua soveltaen opiskelutytytyväisyyttä voitaisiin tutkimuksellisesti lähestyä kolmesta eri suunnasta: ihmissuhteista, yksilöpsykologisista tarpeista tai yksilön kognitiivisten prosessien kautta.

Taulukko 3. Yhteenveto – työtyytyväisyysteorioiden soveltaminen opiskelutyytyväisyyden arviointiin

Alkuperäinen työtyytyväisyysteoria tai malli	Opiskelutyytymättömyys syntyy kun	Opiskelutyytyväisyyden syntymiseen vaikuttaa	Opiskelutyytyväisyys
Ihmissuhde-koulukunta	Opiskelu ja opiskeluun liittyvä ei vastaa epävirallisen sosiaalisen verkoston arvoja tms.	Epävirallisen sosiaalisen verkoston arvot tms.	Opiskelu ja opiskeluun liittyvä vastaa epävirallisen verkoston arvoja tms.
Herzbergin kaksifaktorteoria	Opiskelun hygieniatekijät (mm. opiskeluympäristö) eivät ole kunnossa.	Opiskelun motivaatiotekijät (mm. oppiminen, palaute jne.)	Opiskelun hygieniatekijät ja motivaatiotekijät ovat kunnossa.
Mcgregorin X- ja Y-teoria	Opiskelija kokee, että järjestelmässä ei ole edellytyksiä luoda opiskelutyytyväisyyttä.	Opiskelutyytyväisyyden edellytysten luominen, mm. opiskeluun vaikuttaminen, opiskelun rikastuttaminen.	Kokemus opiskelutyytyväisyyden edellytysten olemassa olosta.
Mumfordin malli	Järjestelmän ja opiskelijan arvot ja tarpeet toisilleen vieraita.	Järjestelmän ja opiskelijan joustavuus.	Järjestelmän ja opiskelijan arvot ja tarpeet kohtaavat.
Locken teoria	Yksilö ei sopeudu opiskelun todellisiin piirteisiin.	Opiskelijan omien vaatimusten ja opiskelun todellisten piirteiden kohtaaminen.	Yksilön opiskeluun sopeutumisen aste.
Karasek & Theorellin malli	Opiskelun hallinnan tunne on vähäinen tai puuttuu kokonaan.	Opiskelun hallinnan tunteen tukeminen, opiskelun ja oppimisen uudelleen muotoilu.	Opiskelun hallinnan tunne.

Opiskelijat ovat yksilöitä, mutta ihmissuhdekoulukunnan mukaan aina myös luomiensa sosiaalisten verkostojen jäseniä ja statuksen haltijoita. Näissä verkostoissa luodaan epävirallisia arvoja, jotka saattavat olla opiskelijalle merkittävämpiä kuin koulutuksen julkilausutut arvot. Opiskelutyytyväisyydessä on kysymys siitä, että opiskelu ja kaikki opiskelua koskeva vastaavat opiskelijan epävirallisten verkostojen arvoja. Tutkimuksellisesti painopiste on epävirallisten verkostojen ja niiden merkitysten tunnistamisessa.

Herzbergin (1968), McGregorin (1960), Mumfordin (1991) ja Locken (2004) teorioiden soveltaminen opiskelutyytyväisyyteen kääntää tarkastelun suunnan eri tavoin painottuneisiin yksilöpsylogisiin kysymyksiin. Herzbergia (1968) soveltaen opiskelutyytyväisyyttä ja -tyytymättömyyttä aiheuttavat eri tekijät. Opiskelun hygieniatekijät, kuten opiskeluympäristö, opiskeluun liittyvät ihmissuhteet, oppilaitoksen hallinto tai se, miten opettajat kohtelevat opiskelijoita, eivät vaikuta paljoakaan opiskelutyytyväisyyden kokemukseen. Jos ne ovat hyvällä mallilla, ne lähinnä estävät opiskelutyytymättömyyttä, mutta eivät lisää opiskelutyytyväisyyttä. Esimerkiksi, jos opiskelija menestyy opinnoissaan, saa tunnustusta opinnoissaan tekemästään työstä, kokee opiskelun sisällön mielekkäänä ja virikkeisenä, hänen opiskelutyytyväisyytensä sekä motivaationsa opiskella lisääntyvät. Se, että opiskelutyytyväisyys ja -tyytymättömyys ovat eri ulottuvuuksia tarkoittaa tutkimuksen näkökulmasta sitä, että ei ole syytä keskittyä vain toiseen ulottuvuuteen.

McGregorin teoria sovellettuna opiskelumailmaan alkaa kiteyttää kahdesta edellisestä nousevia kysymyksiä. Ensisijassa kysymys on koko koulutusorganisaatiota ohjaavasta hallinnollisesta mallista, ja sen mahdollistamista pedagogisista ratkaisuista. Viime kädessä kysymys on koulutusta ohjaavasta pedagogisesta ideaalista ja sen toteutuksesta. Jälkimmäinen on lähinnä opiskelijan kokemusmaailmaa. McGregorin sovelluksen mukaan koulun hallinto ja opettajat ikään kuin etukäteen päättävät, millaisia oppijoita opiskelijat ovat. Tutkimuksellisesti kyse olisi siitä, kokeeko opiskelija, että koulutusorganisaatio luo edellytyksiä opiskelutyytyväisyyden kehittymiselle vai ei.

Mumfordin mallin ja Locken teorian sovellukset lisäävät edelliseen sen, että kyse ei ole yksinomaan organisaatiokohtaisista hallinnollisista ratkaisuista ikään kuin ylhäältä tulevina lahjoina, vaan myös opiskelija hakee vastaavuutta omille toiveilleen. Mumfordin näkemyksessä kyse on koulutuksen, opettajien sekä opiskelijan löytämästä yhteisymmärryksestä koulutuksen kokonaisratkaisuisissa. Yhteisymmärrys liittyy muun muassa opiskelun rakennetta, opiskelusuorituksia ja valvontaa sekä arvoja koskeviin kysymyksiin. Toisaalta Locken näkemystä soveltaen keskeistä on yksilöiden arvot suhteessa opiskeluun liittyviin yksityiskohtiin. Arvotetut yksityiskohdat luovat opiskelun kokonaisuuden. Tämä joko tukee tai ei tue yksilön tyytyväisyyttä riippuen siitä, miten yksityiskohtiin ladatut odotukset täyttyvät. Yksityiskohdat määräytyvät yksilöllisesti, eikä niihin pääse käsiksi yleisinä muuttujina. Tutkimuksellisesti kiinnostus kohdistuu koulutusorganisaation ja yksilön arvojen kohtaantumiseen.

Karasek ja Theorellin mallin sovellus opiskelutyytyväisyyteen painottaa sitä, miten opiskelija kokee hallitsevansa opiskeluaan. Mallin mukaan voidaan erotella neljä opiskelutyyppiä opiskelun hallinnan kokemuksen ja opiskelun vaativuuden kokemuksen suhteena. Mallin mukaan opiskelun huono hallinnan kokemus aiheuttaa tyytymättömyyttä. Toisaalta hyväkään hallinnan kokemus ei synnytä tyytyväisyyttä, jos opiskelua ei koeta vaativana. Tutkimuksellisesti keskeiseksi muodostuu opiskelun vaativuuden ja hallinnan kokemuksen suhde.

Jos oletetaan, että opiskelutyytymättömyys on yksi tekijä, joka vaikuttaa opiskelusta syrjäytymiseen, voidaan edellä kuvattujen sovellusten avulla tarkastella muun muassa syitä, jotka saattaisivat olla opiskelusta syrjäytymisen takana. Yhdestä näkökulmasta on perusteltua kysyä, kertooko syrjäytyminen esimerkiksi pelosta joutua epävirallisten verkostojen ja statuksen ulkopuolelle vai ajautumisesta näiden ulkopuolelle? Toisesta näkökulmasta voidaan pohtia muun muassa sitä, kuinka paljon syrjäytymistä selittää opiskelijan keskinkertainen opiskelumotivaatio, mutta tyytymättömyys opinahjoon, tai että hän ei ole tyytymätön, mutta motivaatio puuttuu? Kolmannessa näkökulmassa kiinnostus syrjäytymiseen kohdistuu siihen, onko opiskelija löytänyt

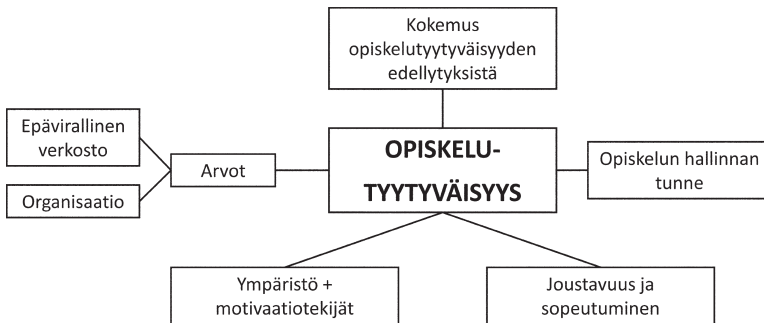
itseään koulutuksen ideaalista? Neljäs näkökulma asettaa opiskelijan tavoitteiden ja tarpeiden sekä viides arvojen täyttymättömyyden syrjäytymistä selittäväksi tekijäksi. Kuudennen näkökulman mukaan syrjäytymisen keskeisin syy liittyy siihen, että opiskelijalla ei ole tai hän menettää opiskelun hallinnan tunteen. Toisaalta myös kokemus aivan liian helposta opiskelusta saattaa johtaa opiskelusta syrjäytymiseen.

Yhteenvetoa opiskelutyytyväisyyden osatekijöistä

Yhteenvetona voidaan sanoa, että työtyytyväisyysteorioiden soveltaminen opiskelumailmaan tukee ensisijassa näkemyksiä, joiden mukaan opiskelutyytyväisyydessä ei lopulta ole keskeistä se, millä tavalla koulutusorganisaatio kuvaa toimintaansa, vaan miten toiminta aktualisoituu opiskelijan kokemusmaailmassa. Ihmissuhdekoulukunnan näkökulmasta opiskelutyytyväisyys syntyy epävirallisissa sosiaalisissa verkostoissa ja liittyy niiden tuottamiin arvoihin, arvostuksiin tai muihin sellaisiin. Esimerkiksi pedagogisilla ratkaisuilla tai oppimisella ei ole juurikaan merkitystä tyytyväisyyteen, elleivät ne ole näiden verkostojen arvostamia. Pedagogiseksi haasteeksi muodostuu, miten saada epävirallisen verkoston arvot palvelemaan opiskelijan oppimista, eikä toimimaan sitä vastaan. Herzbergiläisestä näkökulmasta pedagogiset ratkaisut synnyttävät opiskelutyytyväisyyttä, kunhan muun muassa opiskeluympäristö ja ihmissuhteet ovat kunnossa. Siis opiskelutyytyväisyys liittyy siihen, että organisaation pedagoginen kokonaisnäkemys toimii. McGregoria (1968) soveltaen pedagogiikka, joka mahdollistaa opiskelijan osallistumisen muun muassa oman opiskelunsa ja oppimisensa rikastuttamiseen, synnyttää opiskelutyytyväisyyttä. Mumfordia (1991) tulkiten opiskelutyytyväisyys syntyy pedagogisten ratkaisujen ja opiskelijan keskinäisestä joustavuudesta. Locken näkökulma korostaa individuaalisuutta. Opiskelutyytyväisyys kuvastaa lopulta yksilön sopeutumista vallitseviin pedagogisiin ratkaisuihin. Karasek ja Theorellin mallin mukaan opiskelutyytyväisyyden aste liittyy kokemukseen oman

opiskelun hallinnasta. Opiskelun uudelleen muotoilulla voidaan poistaa opiskelutytyttömyyttä ja samalla synnyttää tyytyväisyyttä. Ei ole mitenkään yllättävää, että monien teorioiden valossa opiskelutytyttömyydestä puhuttaessa keskeiseksi vaikuttavaksi tekijäksi tulkkiiutuu pedagoginen joustavuus ja kokonaisnäkemys. Toisaalta opiskelutytyttömyyttä voidaan vähentää rikastuttamalla tai muotoilemalla opiskelua uudelleen.

Kuviossa 2 on kuvattu tarkasteltujen teorioiden pohjalta opiskelutytyttömyyteen vaikuttavia tekijöitä. Yksi keskeinen tekijä on arvot. Kyse on toisaalta epävirallisen verkoston ja toisaalta organisaation arvojen kohtaamisesta opiskelijan arvomaailmassa. Muita tekijöitä ovat opiskelun hallinnan tunne, kokemus opiskelutytyttömyyden edellytyksistä, motivaatiota synnyttävät ja ylläpitävät tekijät yhdistettynä hyvään opiskelu-ympäristöön sekä organisaation ja opiskelijan joustavuus ja sopeutuminen. On kuitenkin syytä huomata, että tarkastellut kuusi teoriaa kuvaavat vain osittain sitä, mitä työtytyttömyydestä on kirjoitettu, joten kuvio 2 ilmentää sovelluksena vain osin opiskelutytyttömyyden ilmiötä. Tämän tarkastelun pohjalta voidaan kuitenkin osoittaa, että kyse on kompleksisesta ilmiöstä.



Kuvio 2. Opiskelutytyttömyisyys tarkasteltujen teorioiden mukaan

Lopuksi

Tämän artikkelin lähtökohtana oli oletus, että työelämän käsitteitä ja teorioita voitaisiin soveltaa opiskelumailmaan. Oletus perustuu suomalaisten ja kansainvälisten (Aamodt & Raynes 2001) tutkijoiden näkemyksiin. Näkemyksissään tutkijat painottavat analogian ongelmallisuutta. Esimerkiksi opiskelukykytutkimuksissa korostetaan yhtenä työelämän ja opiskelun erona opetuksen ja ohjauksen puuttumista työelämästä (Kunttu 2009; Kurri 2006; Sulander & Romppanen 2007; Sääntti 1999). Korostus johtuu sovelletuista malleista, mutta kun ajatellaan tämän päivän työelämää, kyseinen ero ei tunnu kovin suurelta erottavalta tekijältä. Esimerkiksi työhyvinvointimalleissa (Manka 2006; Ojala & Ahonen 2005) työntekijän opetus ja ohjaus on huomioitu työelämän yhtenä tekijänä. Toisaalta myös esimerkiksi Herzbergin (1968) mukaan se, että työntekijää opetetaan ja ohjataan työssä, on eräs hänen työtyytyväisyyteensä vaikuttava motivaatiotekijä.

Opiskelutyytyväisyys- ja opiskelukykytutkimusten taustalla ei ole vastaavaa historiallista eroa kuin työtyytyväisyys- ja työkykytutkimuksilla. Toisaalta näiden käsitteiden liukuminen yhteen ja luisuminen opiskeluhyvinvoinnin sisään on suomalaisessa opiskelua koskevassa tutkimuksessa yleistä. Tähän on vaikuttanut osaltaan sekä näiden ilmiöiden tarkastelu asenteellisina muuttujina että determinanttiavusteinen lähestymistapa. Esimerkiksi Lavikainen ja Nokso-Koivisto (2009) rinnastavat opiskeluhyvinvoinnin ja -tyytyväisyyden, ja toisaalta he tarkastelevat opiskelutyytyväisyyttä osin työkykymallin viitekehyksestä. Kaikkiaan tässä artikkelissa tarkasteltujen työtyytyväisyysteorioiden terminologia on tunnistettavissa muun muassa opiskelukykytutkimusten käsitteistössä ja tutkimusten kysymyksissä. Esimerkiksi Sääntin (1999) opiskelukykytutkimuksessa on havaittavissa tarkasteltujen työtyytyväisyysteorioiden yksilöpsykologinen painotus – ajatus opettajalähtöisestä mallista, ehdotus organisaation joustavuudesta ja oletus omia teitään kulkevista opiskelijoista. Myös näkemykset opiskelijan autonomiasta ja opiskelun vaativuudesta tulevat esille. Sääntin (1999) tutkimukseen vedoten muun muassa Kurri (2005), Sulander ja Romppanen (2007)

sekä Kunttu (2009) viittaavat enemmän tai vähemmän painokkaasti samoihin asioihin, vaikka he rakentavat opiskelukykymallinsa Sän-tistä ja myös toisistaan poikkeaviin malleihin. Se, mitä ei löydy, on opiskeluympäristön kiinnittäminen motivaatiotekijöihin yhtenäisenä muuttujana.

Sulander ja Romppanen (2007) puhuvat toisaalta opiskeluky-vystä ja -hyvinvoinnista synonyymeinä. Toisaalta he erottelevat ne siten, että opiskelukyky on osa opiskelijan kokonaishyvinvointia. Tässä tarkasteltujen teorioiden näkökulmasta opiskelutyytyväisyys ilmiönä käsittää osia, kuten sosiaaliset verkostot, koulujärjestelmä ynnä muita, jotka kuuluvat Sulander ja Romppasen (2007) mukaan opiskelijan kokonaishyvinvointiin. Voidaan siis sanoa, että on perusteltua puhua opiskelutyytyväisyydestä osin opiskelukykyä laajempänä käsitteenä, vaikka ne sisältävät paljon samoja elementtejä. Lisäksi opiskelutyytyväisyys on mahdollista ymmärtää opiskeluhuvinvoinnin rinnakkais-käsitteenä, mutta rinnastamisen ehtona on tarkistaa, kuinka avarana opiskeluhuvinvointi kulloinkin määritetään. Jos opiskeluhuvinvoinnin tekijöiksi asetetaan myös laajempia hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, esimerkiksi yleisiä elämänhallintaan kuuluvia tekijöitä tai hyvinvointi-palvelut yleisellä tasolla, opiskelutyytyväisyys on opiskeluhuvinvointia suppeampi käsite. Tällöin sitä voidaan tarkastella opiskeluhuvinvoinnin alakäsitteenä.

Tämä katsaus kuten myös opiskelukykytutkimukset tuovat esille, että tyytyväisyys koskien työelämää tai opiskelua määräytyy histori-allisesti, ja se pitää määritellä uudelleen, kun historialliset olosuhteet muuttuvat. 2010-luvun opiskelijan kokemus opiskelutyytyväisyydestään muotoutuu hyvin eri maailmassa kuin 1970-luvulla.

Lähteet

- Aamodt, M. G. & Raynes, B. L. 2001. Human relations in business. Developing interpersonal and leadership skills. Belmont: Wadsworth.
- Anttonen, H. & Räsänen, T. (toim.) 2009. Työhyvinvointi – uudistuksia ja hyviä käytäntöjä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Antti-Poika, M., Kurppa, K. & Korhonen, O. 1993. Sydänsairaudet. Kirjassa M. Antti-Poika (toim.) Työperäiset sairaudet. Helsinki: Työterveyslaitos. 306–318.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Aavaranta-sarja nro 23. Helsinki: Otava.
- George, J. M. & Jones, G. R. 1999. Understanding and managing organizational behavior. 2. painost. New York: Addison-Wesley.
- Herzberg, F. 1968. Work and the nature of man. London: Crosby Lockwood Staples.
- Jackson, C. J. & Corr, P. J. 2002. Global job satisfaction and facet description: The moderating role of facet importance. *European Journal of Psychological Assessment* 18 (1), 1–8.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. 1990. Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life. New York: Basic Books.
- Kunttu, K. 2008. Myös opiskelijan työkykyä on tuettava. *Suomen Lääkärilehti* 63 (37), 3018-3021.
- Kunttu K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. *Työterveyslääkäri* 27 (1) 21–24.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujuttamommuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.
- Lavikainen, E. & Nokso-Koivisto, A. 2009. ”Pitää vain yrittää pärjätä.” Selvitys Helsingin yliopiston opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta ja hyvinvoinnista keväällä 2009. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus ry.
- Legge, K. & Mumford, E. 1978. Designing organisations for satisfaction and efficiency. Fairborough: Grover.
- Locke, E. A. 1968. What is job satisfaction? Washington DC: American Psychological Association. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED023138.pdf>. Luettu 1.7.2011.
- Locke, E. A. (toim.) 2004. The Blackwell handbook of principles of organizational behaviour. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lounamaa, J., Tuori, M.-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opsikelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) Oirei-

- levan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta. KELA Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: KELA, 161–191.
- Luissier, R. N. 1999. Human relations in organizations. Applications and skill building. 4. painos. Boston: Irwin McGraw-Hill Co.
- Luukkonen, J. & Liuska, H. (toim.) 2000. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000. Oulu.
- Manka, M.-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Martimo, P.-K. & Aro, A. 2006. Psykososiaaliset tekijät työssä. Kirjassa M. Antti-Poika, K.-P. Martimo & K. Husman (toim.) Työterveyshuolto. Helsinki: Duodecim, 105–115.
- McGregor, D. 1960. The human side of enterprise. New York: McGraw-Hill.
- Mullins, L. J. 2007. Management and organisational behaviour. Essex: Pearson Education Limited.
- Mumford, E. 1991. Job satisfaction. A method of analysis. *Personal Review* 20 (3), 11–19.
- Mäkitalo, J. 2010. Työkyvyn ulottuvuudet. Teoksessa K.-P. Martimo, M. Antti-Poika & J. Uitti (toim.) Työstä terveyttä. Helsinki: Duodecim, 162–169.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Espoo: Bookwell Oy.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2005. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.
- Schermerhorn, jr, J. R. 2002. Management. 7. painos. New York: Sage Publ.
- Spector, P. E. 1997. Job satisfaction. Application, assessment, causes and consequences. California: Sage Publ.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijan hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Tutkimuksia 15/1999.

IV

OSALLISUUTTA OPPIMISEEN

AKATEEMISET TEKSTITAIDOT JA NIIDEN OHJAAMINEN YLIOPISTOSSA

Carita Kiili & Marita Mäkinen

Artikkelissa esitellään akateemisten tekstitaitojen malli, jota yliopisto-opettajat voivat hyödyntää opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Malli jäsentää tekstitaitojen moninaisia ulottuvuuksia, jotka ovat keskeisiä niin akateemisten yhteisöiden jäseniksi kiinnittymisessä kuin työelämän asiantuntijatehtävissä toimimisessa. Kehitetty malli koostuu viidestä toisiinsa limittyneestä tekstitaidosta, joita ovat tieteenalakohtaiset, argumentatiiviset, tieto- ja viestintätekniiset, yhteisölliset ja innovatiiviset tekstitaidot. Yhteenvedon todetaan, että yksittäisten tilanteesta toiseen siirrettävien taitojen sijaan tekstitaidot tulisi nähdä tilannesidonnaisina sosiaalisina toimintoina, joiden avulla luodaan merkityksiä erilaisissa akateemisissa tilanteissa. Opiskelijoille tulee luoda mahdollisuuksia osallistua monipuolisiin tekstikäytänteisiin, jotka yhdistyvät tiiviisti opiskeltavan tieteenalan sisältöihin.

Johdanto

Suomessa lukutaitoa pidetään peruskouluopetuksen itsestään selvänä tuloksena. Saatetaan ajatella, että hyvä koulussa opittu lukutaito automaattisesti avaa portit kaikkien tekstien äärelle (Rayner & Pollatsek 1994). Korkea-asteen opinnoissa vaadittavat akateemiset tekstitaidot¹ poikkeavat kuitenkin varsin paljon toisen asteen koulutuksen aikana karttuneista taidoista (Wingate & Dreiss 2009).

Opiskelijoiden akateemisten tekstitaitojen kehittymistä on tärkeä tukea etenkin yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on nimittäin havaittu, että yhä useampi opiskelija kokee vaikeaksi siirtymän lukio-opinnoista yliopistoon (mm. van Schalkwyk, Bitzer & van der Walt 2010; Wingate 2006; Wingate & Dreiss 2009). Opiskelijat eivät aiemmissa opinnoissaan ole useinkaan harjaantuneet tieteelliseen diskurssiin ja kirjoittamiseen (Winch & Wells 1995; Lillis 2001; Wingate 2007). Suomessa yliopistoihin valikoidaan keskimäärin alle viidennes (17 %) hakijoista (Kota-tietokanta 2010). Tästä huolimatta ei voida olettaa, että kaikilla opiskelijoilla on riittävät tekstitaidolliset valmiudet opinnoissa menestymiseen, sillä opiskelijoiden taustat, kyvyt ja oppimiskokemukset voivat vaihdella melkoisesti. Osalla opiskelijoista saattaa olla suuria vaikeuksia kohdata korkea-asteen akateemiset vaatimukset (ks. Marttunen 1994).

Viime aikoina yliopistot ovatkin alkaneet aktiivisesti etsiä keinoja kartuttaa opiskelijoiden akateemista kulttuuripääomaa (Bourdieu 1998), viestintätaitoja (EU 2010) ja geneerisiä, niin sanottuja siirrettäviä taitoja (Bennett, Dunne & Carré 2000). Opiskelijoita on haastettu ja innostettu vaatimaan akateemiseen diskurssiin, kriittiseen ajatteluun, argumentointiin ja vaihtoehtoisten näkökulmien etsintään (mm. Kuh 2008; Wingate & Dreiss 2009). Peruste yleisten akateemisten taitojen vahvistamisen tarpeelle kumpuaa myös niistä yhteiskunnallisista muutok-

1. Käsitteelle *literacy* ei ole suomenkielistä vastinetta, mutta viime aikoina suomenos *tekstitaidot* on vakiintunut koulutusta koskevaan kielenkäyttöön. Käsite viittaa puhuttuihin ja kirjoitettuihin teksteihin sekä ei-lineaarisiin teksteihin. Viimeksi mainittuihin luetaan niin kuvalliset, äänelliset kuin graafiset tekstit. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

sista (Badcock, Pattison & Harris 2010), jotka ovat herättäneet vaateen luoda koulutuksen ja työelämän välille aiempaa kiinteämpiä yhteyksiä.

Tässä artikkelissa esittelemme mallin akateemisten tekstitaitojen ulottuvuuksista. Mallia tarvitaan yliopisto-opiskelun erityispiirteiden ja edellytysten ymmärtämiseksi.

Akateemiset tekstitaidot yliopistossa

Arkipuheessa akateemisilla tekstitaidoilla viitataan lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittaviin kognitiivisiin kykyihin. Jotta akateemisista tekstitaidoista voitaisiin saada kattava kuva, tulisi niitä kuitenkin lähestyä useista näkökulmista. Geen (2010) mukaan kognitiivisen näkökulman lisäksi tekstitaitoja tulisi tarkastella myös sosiaalisesta, kulttuurisesta, historiallisesta ja institutionaalista näkökulmasta. Tässä artikkelissa ymmärrämme tekstitaidot asiantuntemusta kartuttavina taitoina, kyttemme ne yliopiston moninaiisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin sekä pohdimme, miten tekstitaitojen oppiminen voidaan sitoa tieteenalakohtaiseen oppimiseen.

Yleisesti akateemisilla tekstitaidoilla viitataan lukemiseen, kirjoittamiseen, keskusteluun, kriittiseen ajatteluun ja teknologian hyödyntämiseen. Lisäksi yliopisto-opiskelijoiden akateemisiin tekstitaitoihin liitetään tiedonhalu ja rohkeus osallistua akateemiseen diskurssiin. (Intersegmental Committee of the Academic Senates 2002, 2.) Akateemiset tekstitaidot on määritelty myös valmiudeksi opiskella ja tehdä tutkimusta sekä viestiä tutkimustuloksia ja uutta tietoa (University of Western Australia 2005; artikkelissa Murray 2010).

Luukka ja Leiwo (2004, 21) kytkevät tekstitaidot yhteisöllisiin tekstikäytänteisiin. He tähdentävät, että tekstitaidot eivät ole yleinen, tilanteesta toiseen siirrettävissä oleva kyky, vaan ne ovat kontekstisidonnaisia ja siten tiiviisti yhteydessä eri tekstilajeihin. Hendersson ja Hirst (2007) painottavat sitä, ettei ole yhtä yleistä akateemista tekstitaitoa vaan useita akateemisia tekstitaitoja, jotka juontuvat erilaisista sosiaali-

sista ja kulttuurisista käytänteistä (ks. myös Gee 2010; van Schalkwyk ym. 2010). Yliopisto-opiskelijoiden akateemiset tekstitaidot tulee siten nähdä osana asiantuntijuuden kehittymistä eikä vain erillisten taitokomponenttien hallitsemisena.

Opiskelijat osallistuvat päivittäin lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin. Se, miten tekstejä luetaan tai miten niitä tuotetaan, riippuu tiede- ja koulutusyhteisöjen arvoista, normeista ja traditioista (Geisler 1994). Tällöin yliopiston tekstikäytännöt tulevat ilmi tilannesidonnaisina ja sosiaalisina kielen käytön tapoina, joihin soosialistutaan toimimalla yliopistoyhteisössä (Hendersson & Hirst 2007). Tietealan tekstilajeja opitaan siten arvostamaan ja käyttämään osallistumalla tietyn tiedeyhteisön toimintaan (Gee 2010). Yliopistossa opiskelu ei kuitenkaan vielä itsestään luo opiskelijoille relevantteja tekstitaitoja akateemisen yhteisön erilaisiin tekstikäytänteisiin (ks. Pascarella & Terenzini 1991; van Schalkwyk ym. 2010).

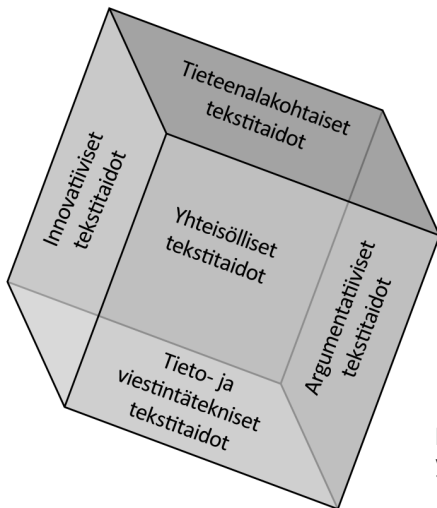
Malli akateemisista tekstitaidoista

Tässä artikkelissa esittelemme mallin yliopistoyhteisössä tarvittavista tekstitaidoista. Tekstitaitoja tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin tekstitaidot linkittyvät yliopistoyhteisön tekstikäytänteisiin. Akateemisilla tekstikäytänteillä tarkoitamme lukemiseen, kirjoittamiseen ja keskustelemiseen liittyviä tilannesidonnaisia toimintoja eli sitä, miten tekstien kanssa toimitaan eri tilanteissa (Tarnanen ym. 2010; van Schalkwyk ym. 2010). Akateemisilla tekstitaidoilla viitataan puolestaan siihen asiantuntijuuteen, jota näihin käytänteisiin osallistuminen tuottaa. Hyvät akateemiset tekstitaidot ovat opinnoissa menestymisen, yliopistoyhteisöön kiinnittymisen ja asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksiä.

Akateemisten yhteisöjen toiminta perustuu tiedon jäsentämisen, luomisen, artikuloimisen ja kriittisen arvioinnin käytänteisiin. Oppiminen, omaa tieteenalaa koskevan tiedon rakentaminen ja asiantuntijaksi kasvaminen vaativat tieteenalakohtaisen kielellisten käytänteiden hallintaa (Lemke 1988; Geisler 1994). Argumentatiivisten tekstikäytänteiden

avulla rakennetaan tieteellistä tietoa ja arvioidaan kriittisesti tiedeyhteisössä esitettyjä väitteitä (Driver, Newton & Osborne 1998). Tieto- ja viestintätekniset tekstikäytänteet ovat puolestaan keskeinen tapa luoda tietoa ja kommunikoida asiantuntijayhteisöissä ja -verkostoissa nyt ja erityisesti tulevaisuudessa (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu 2008). Tänä päivänä ilmiöt ja ongelmat tiedeyhteisöissä ja työelämässä ovat niin monimutkaisia, että niiden hahmottaminen ja ratkaiseminen vaatii monitieteellistä lähestymistä ja yhteisöllisiä tekstikäytänteitä (Luke & Freebody 1999). Innovatiiviset tekstikäytänteet ovat osa yliopistokulttuuria, sillä yliopistolla on perinteisesti ollut tärkeä rooli uuden tiedon tuottamisessa. Yliopistokoulutuksen tulisi valmistaa asiantuntijoita työelämään, joissa monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseen vaaditaan uuden tiedon ja uudenlaisten käytäntöjen tuottamisen kulttuuria (ks. Engeström & Sannino 2010).

Yliopisto-opiskelijoiden akateemiset tekstitaidot koostuvat 1) tieteenalakohtaisista, 2) argumentatiivisista, 3) tieto- ja viestintäteknisistä, 4) yhteisöllisistä ja 5) innovatiivisista tekstitaidoista. Kuviossa 1 nämä viisi tekstitaitoa on kuvattuna kuution seinämiin. Tällä haluamme tähdentää tekstitaitojen moni-ilmeisyyttä. Vaikka tekstitaidot limittyvät kiinteästi toisiinsa, katsomalla kuviota eri suunnilta voimme



Kuvio 1. Akateemiset tekstitaidot yliopistoyhteisössä

tarkastella akateemisessa yhteisössä tarvittavia tekstitaitoja yhtä tekstitaitoa kerrallaan ja suhteessa toisiinsa. Akateemisten tekstitaitojen malli ei ole kartoitus yliopistojen nykyisistä käytänteistä vaan se pyrkii huomioimaan myös tulevaisuuden työskentely-ympäristöissä vaadittavia tekstitaitoja. Seuraavaksi tarkastelemme kutakin näistä tekstitaidoista tarkemmin.

Tieteenalakohtaiset tekstitaidot

Shanahan ja Shanahan (2008) pitävät tieteenalakohtaisia tekstikäytänteitä (disciplinary literacy) keskeisinä koulutus- ja tieteenalaan kiinnittymisessä ja asiantuntijaksi kasvamisessa. Myös van Schalkwykin työryhmä (2010) on havainnut, että kriittisintä yliopisto-opinnoissa menestymiselle on se, miten opiskelijat onnistuvat ottamaan haltuunsa omalle tieteenalalleen ominaiset tekstitaidot. Tieteenalakohtaisilla tekstitaidoilla tarkoitetaan eri tieteenaloille ominaisten kielenkäyttötapojen, diskurssien, metodien ja päättelyn mekanismien hallintaa (Geisler 1994; van Schalkwyk ym. 2010).

Geisler (1994) erottelee neljä tieteenalakohtaisten tekstikäytänteiden tasoa: a) genre näkyy siinä, millaisia tekstejä tieteenalalla tuotetaan ja miten niitä tulkitaan, b) kognitiotason voi tunnistaa lukijoiden ja kirjoittajien tavoista ja strategioista työstää tekstejä, c) opetuksen käytänteet kertovat siitä, miten tekstikäytänteet sidotaan opetukseen niin, että ne edistävät opiskelijoiden asiantuntemuksen kasvua ja d) opetussuunnitelma paljastaa, miten instituutiossa yhdistetään tieteenalan tekstikäytänteiden ja asiantuntijuuden kasvu.

Eri tieteenaloilla tekstejä tuotetaan ja tulkitaan tieteenalalle tyyppillisten traditioiden ja genrejen mukaisesti. Genret näkyvät tietyille tiedeyhteisölle avautuvina tekstien rakenteina, ilmaisutapoina ja viestinnällisinä malleina. Samalla ne ilmentävät tieteenalan sosiaalisia käytänteitä ja merkityksiä (mm. Geisler 1994; Roz & Lea 2006). Tämä aiheuttaa sen, että toisen tieteenalan tekstien ymmärtäminen saattaa

olla vaikeaa. Opiskelijoilta genren hallinta edellyttää, että he ovat oppineet tieteenalalle ominaisen tavan ajatella. Geisler (1994) kritisoi genre-perustaista näkökulmaa tieteenalakohtaisten tekstitaitojen opetuksessa. Hänen mielestään pitäytyminen tieteenalan genreissä tuottaa ongelmia silloin, kun työskennellään monitieteisissä yhteisöissä tai kun tieteellistä tietoa sovelletaan käytäntöön. Newswanderin ja Borregon (2009) mukaan parhaat oppimisen oivallukset syntyvät monitieteisissä yhteisöissä, kun opiskelijat etsivät neuvotellen yhteyksiä eri tieteenaloilla vallitsevien paradigmojen ja tietorakenteiden välille.

Shanahan ja Shanahan (2008) ovat tunnistaneeet lukemisen kognitiivisiin prosesseihin liittyviä eroja tieteenaloittain. Tutkiessaan eri tieteenalojen eksperttien lukemista he havaitsivat, miten eri tieteenalojen normit ja odotukset ohjaavat asiantuntijoiden lukemista. Matemaattisten tekstien lukeminen vaatii täsmällistä merkitysten määrittelyä, ja matemaatikkojen lukemisessa korostuikin huolellinen lukeminen ja uudelleen lukeminen. Kemisteille vaihtoehtoisten visuaalisten esittämistapojen (diagrammit, kaaviot, kuvat) tarkastelu oli tärkeää käsitteellisen ymmärryksen saavuttamiseksi. He paneutuivat myös teksteissä esitettyjen kokeiden toteuttamiseen (instrumentointi, design ja tilastolliset menetelmät). Sen sijaan historioitsijat tukeutuivat lukiessaan dokumenttien analyysiin kiinnittäen erityistä huomiota lähteisiin ja tekstin kirjoittajaan. He tarkastelivat tekstiä tulkintana tietystä historiallisesta tapahtumasta ja pohtivat tulkinnan luotettavuutta arvioimalla kirjoittajan näkökulmaa.

Opetuksen ja opetussuunnittelun näkökulmasta tieteenalakohtaisia tekstikäytänteitä on tarkasteltu pohtimalla tiedon ja akateemisen toiminnan yhteyttä työelämävalmiuksiin (mm. Barnett & Coate 2005; Bennett, Dunne & Carré 2000). Useat tutkijat esittävät, että tehokkain tapa vahvistaa akateemisia tekstitaitoja on nivoa niiden opetus kiinteäksi osaksi tutkinto- tai koulutusohjelmien opetussuunnitelmia. Tällöin tekstitaitoja myös ohjataan ja arvioidaan pitkäjänteisesti (mm. Gibbs 1994; Cottrell 2001; Wingate 2006; Wingate & Dreiss 2009).

Argumentatiiviset tekstitaidot

Petragalian (1997) mukaan tieteelliselle tiedolle on ominaista se, että siitä neuvotellaan jatkuvasti. Opiskelijoiden tulee ymmärtää tämä tieteellisen tiedon ominaispiirre, jotta he pystyvät osallistumaan täysipainoisesti yliopiston argumentatiiviseen kulttuuriin (Graff 2003, 13). Valitettavasti opiskelijoiden edeltävät opinnot eivät välttämättä valmista heitä tähän riittävän hyvin (Schmoker 2007, 70). Marttunen (1994) havaitsi, että suomalaisilla yliopisto-opiskelijoilla on vaikeuksia argumentoinnissa eli selkeiden väitteiden muodostamisessa, niiden perustelemisessa ja johtopäätösten tekemisessä. Myös muualla tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että yliopisto-opiskelijoilla on ongelmia tekstien argumentatiivisten elementtien tunnistamisessa (Larson, Britt & Larson 2004).

Vaikka argumenttien tunnistamista teksteistä (Larson, Britt & Larson 2004; Chambliss 1995), argumentatiivista kirjoittamista (Crammond 1998; Felton & Herko 2004), keskustelujen argumentatiivisuutta (Reznitskaya ym. 2001; Marttunen & Laurinen 2007) sekä argumenttien arviointia (Brem, Russell & Weems 2001; Twardy 2004) on tutkittu paljon, on argumentatiiviset tekstitaidot käsitteenä varsin vähän käytetty (Graff 2003; Schmoker 2006). Argumentatiiviset tekstitaidot on hyödyllinen käsite, sillä argumentointi liittyy kiinteästi kielen käyttöön (Oostdam & Emmelot 1990) ja kriittiseen ajatteluun (Marttunen 1993). Käyttämällä argumentatiiviset tekstitaidot -käsitettä haluamme korostaa, että argumentointi on tärkeää niin lukemisessa, kirjoittamisessa kuin keskustelussakin.

Argumentatiivisilla tekstitaidoilla tarkoitetaan kykyä analysoida, muodostaa ja arvioida argumentteja yksilöllisissä ja yhteisöllisissä tilanteissa (Newton, Driver & Osborne 1999, 556; Oostdam & Emmelot 1990). Argumentatiivisten tekstitaitojen avulla opiskelija pystyy huomioimaan vaihtoehtoisia näkemyksiä, tekemään informaatiosta synteesejä, kehittämään vasta-argumentteja sekä muokkaamaan omaa ajatteluaan (Morocco, Aguilar & Bershad 2006).

Lähteiden pohjalta käytävä akateeminen dialogi on tärkeä osa yliopistokoulutusta. Argumentatiivisia tekstitaitoja tarvitaan erityisesti keskusteluissa, joissa nousee esille kiistanalaisia näkökulmia. (Schmoker 2006, 66–71.) Myös lukiessaan opiskelijan tulee kyetä punnitsemaan tekstissä annettua evidenssiä ja kirjoittajan näkökulmaa sekä tekemään tekstien pohjalta hypoteeseja (Schmoker 2006, 66). Tieteellisen kirjoittamisen tavoitteena on puolestaan laatia johdonmukainen, useita eri lähteitä syntetisoiva argumentatiivinen teksti (Wingate 2007). Tuomalla esiin vastakkaisia näkemyksiä taitava kirjoittaja luo tekstin, jossa erilaiset näkökulmat keskustelevat keskenään. Erityisesti opinnäytetyössään opiskelijan on perusteltava aiheen ja teoreettisen lähestymistavan valintansa sekä metodologiset ratkaisunsa. Tämä voi olla joillekin opiskelijoille vaikeaa ja sen vuoksi argumentatiivisten tekstitaitojen kehittymistä tulisi tukea opintojen alusta lähtien.

Tieto- ja viestintätekniset tekstitaidot

Digitaaliset, monimediaiset toimintaympäristöt muuttavat lukemisen, kirjoittamisen ja vuorovaikutuksen käytänteitä (*Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tärnanen & Keränen* 2008), joiden hallitseminen on edellytys täysipainoiselle toimimiselle tietoyhteiskunnassa (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu 2008; Panel I. C. T. L. 2007). Myös merkittävä osa tulevaisuuden työstä tullaan tekemään verkkoympäristössä, jolloin muun muassa verkkolukeminen ja verkossa tapahtuva yhteisöllinen ongelmanratkaisu tulevat olemaan keskeisimpiä työn tekemisen tapoja (Smith, Mikulecky, Kibby, Dreher, & Dole 2000; PIAAC Expert Group on Problem Solving in Technology-Rich Environments 2009). Uusien käytänteiden hallitsemiseksi tarvitaan tieto- ja viestintäteknisiä tekstitaitoja, joilla tarkoitetaan digitaalisen teknologian, digitaalisten kommunikaatiovälineiden ja verkostojen käyttöä niin tiedonhakuun kuin informaation hallintaan, integroimiseen, arvioimiseen ja luomiseen (Panel I. C. T. L. 2007).

Joidenkin tutkijoiden mielestä (Barzilai & Zohar 2008; Wingate & Dreiss 2009) tieto- ja viestintäteknisiä taitaitoja ei pitäisi nähdä erillisinä taitaitoina, vaan teknologia tulisi pikemminkin nähdä muiden taitaitojen kontekstina. Leu tutkimusryhmineen (2009) korostaa kuitenkin sitä, että pedagogisissa konteksteissa internet tulisi nähdä nimenomaan taitaitoihin liittyvänä ilmiönä. Näkemystään he perustelevat tutkimuksilla, jotka osoittavat, että internetin synnyttämät uudenlaiset taitokäytänteet vaativat perinteisten tekstien lukemisesta ja kirjoittamisesta poikkeavia taitoja (esim. Coiro 2007; Leu ym. 2007). Korostamalla tieto- ja viestintäteknisten taitaitojen ainutlaatuisuutta voidaan varmistaa, että oppilaat ja opiskelijat saavat riittävät taitaitolliset valmiudet digitaalisissa ympäristöissä toimimiseen.

Tämän päivän yliopisto-opiskelijoiden ajatellaan kuuluvan niin sanottuun nettisukupolveen (Tapscott 2009), jonka jäsenet ovat kokeneita ja taitavia tieto- ja viestintäteknikan käyttäjiä. Tämän lisäksi nettisukupolven ajatellaan asennoituvan positiivisesti tieto- ja viestintäteknikan käyttöön. Viimeaikaiset tutkimukset (Kennedy, Judd, Dalgarno & Waycott 2010; Oliver & Goerke 2007) kuitenkin osoittavat, että yliopisto-opiskelijat eroavat toisistaan melkoisesti siinä, miten he hyödyntävät tieto- ja viestintäteknikkaa. Vain pieni osa opiskelijoista hyödyntää uusia tieto- ja viestintäteknisiä työkaluja ja edistyneempää teknologiaa. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään lähinnä informaation hankkimiseen ja sosiaaliseen verkostoitumiseen. Tiedon jakamiseen ja luomiseen teknologiaa käytetään sen sijaan vähemmän. Jones tutkimusryhmineen (2010) havaitsi, että englantilaisten opiskelijoiden (N = 596) luottamus omiin taitoihinsa teknologian käytössä vaihtelee. Yli kolmannes opiskelijoista ei luottanut omiin taitoihinsa virtuaalisten oppimisympäristöjen käytössä tai Wikipediaan tai blogiin kirjoittamisessa.

Erityisesti internet on muuttanut ihmisten tapoja hankkia ja välittää informaatiota sekä heidän tapojaan olla vuorovaikutuksessa (Coiro ym. 2008). Myös tieteellistä keskustelua käydään yhä enenevässä määrin internetissä (Groth & Gurney 2010; Kouper 2010). Toki tämä keskustelu liittyy usein perinteiseen tieteelliseen diskurssiin, sillä esimerkiksi blogeissa kommentoidaan viimeisimpiä tieteellisiä artikkeleita (Groth

& Gurney 2010). Opiskelijat hyödyntävät internetiä melko paljon tiedonlähteenään (Metzger, Flanagin & Zwarun 2003). Koska internetissä julkaistun materiaalin laatu vaihtelee, opiskelijoiden tulisi suhtautua löytämäänsä informaatioon erityisen kriittisesti. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että yliopisto-opiskelijat lukevat internetin tekstejä melko kriittittömästi (Grimes & Boening 2001; Metzger, Flanagin & Zwarun 2003). Myös suomalaiset lukiolaiset arvioivat melko vähän informaation luotettavuutta lukiessaan internetissä (Kiili, Laurinen & Marttunen 2008).

Tarnanen ym. (2010) havaitsivat, että suomalaisessa yläkoulussa perinteiset tekstikäytänteet korostuvat ja uudet, monimediaiset tekstikäytänteet ovat vielä vähäisiä. Heidän mukaansa tämä osoittaa, että pedagoginen kulttuuri muuttuu melko hitaasti. Vaikka vastaavanlaista tutkimustietoa ei suomalaisten yliopistojen tekstikäytänteistä ole, voidaan olettaa, että myös yliopistoissa uusmediaisten toimintaympäristöjen käytössä on kehitettävää. Kuten yllä mainitut tutkimukset yliopisto-opiskelijoiden tekstikäytänteistä ja -taidoista osoittavat, monipuolista tieto- ja viestintätekniisten tekstitaitojen hallintaa ei voida pitää itsestäänselvyytenä.

Yhteisölliset tekstitaidot

Vaikka yhteisölliset tekstitaidot sisältyvät kiinteästi muihin tekstitaitoihin, ovat ne mukana mallissamme omina tekstitaitoinaan. Tällä haluamme korostaa tekstitaitojen yhteisöllistä luonnetta yksilökeskeisen yliopistotyöskentelyn sijaan. Onhan tieteen tekeminen pohjimmiltaan kielellistä ja kognitiivista toimintaa, joka ankkuroituu sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin (ks. Vygotsky 1978). Asiantuntijuus ymmärretään enemmän yhteisöjen kuin yksilön ominaisuutena ja tieto on useimmiten yhdessä tuotettua (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004). Yhteisöllisillä tekstitaidoilla viitataan siten moninaisten sosiaalisten käytänteiden hallintaan, joiden avulla opiskelijat osallistuvat oppimisyhteisöjen toimintaan (Luke & Freebody 1999).

Yhteisöllinen lukeminen ja kirjoittaminen voivat parhaimmillaan olla tiedon rakentamista silloin, kun tekstien merkityksistä neuvotellaan (Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu 2011; Suthers 2006, 317) ja kun luettua ja kirjoitettua tarkastellaan kriittisesti (Reznitskaya, Anderson, Dong, Li, Kim & Kim 2008). Yhdessä lukeminen ja kirjoittaminen eivät kuitenkaan automaattisesti aikaansaa mielekästä oppimista (Dillenbourg 1999), vaan opiskelijoiden on harjaannuttava tuottavaan yhteisölliseen toimintaan. Esimerkiksi sellainen lukeminen, jossa lukijat vain kokoavat faktoja teksteistä, toimii pelkästään raaka-aineena, jonka avulla tietoa voidaan rakentaa (Volet, Summers & Thurman 2009). Opiskelijat tarvitsevat mielekkäitä oppimistilanteita, jotka vaativat heiltä neuvottelemista ja kriittistä pohdintaa. Tällaisia voivat olla erilaisten ongelmien ratkaiseminen, selitysten pohtiminen ilmiöille ja toimintatavoista päättäminen (Wells 2007).

Yhteisöllisen tiedon rakentamisen lisäksi yhteisöllinen työskentely voi olla opiskelijoille hyödyllistä silloin, kun he tutustuvat akateemisiin tekstikäytänteisiin. Kun opiskelijat työstävät tekstejä yhdessä he eivät ainoastaan rakenna merkityksiä teksteistä, vaan myös ymmärrystä siitä, miten merkityksiä luodaan teksteistä (Kucan & Beck 1997). Luke ja Freebody (1999) ovat esittäneet mallin, jossa opiskelijat tutustuvat oman tieteenalansa tekstikäytänteisiin yhteisöllisen työskentelyn avulla. Samalla he harjaannuttavat yhteisöllisiä tekstitaitojaan. Mallissa opiskelijat neuvottelevat teksteistä ja näiden neuvottelujen tarkoituksena on avata tekstin koodi, kartoittaa tekstin merkityksiä ja pohtia sen käyttötarkoituksia sekä analysoida tekstiä kriittisesti.

Luken ja Freebodyn (1999) mukaan tekstin koodi avataan (coding practices) selvittämällä tekstin rakennetta, sen etenemisen logiikkaa sekä niitä olennaisia sopimuksia, jotka liittyvät tiettyyn tekstilajiin. Merkityksiä työstettäessä (text-meaning practices) pohditaan yhdessä, millaisia viestejä tekstistä voi lukea, miten ne liittyvät toisiinsa ja millaisia vastakkainasetteluja tekstissä on. Kun opiskelijat tarkastelevat tekstin käyttötarkoitusta ja sen tehtävää (pragmatic practices), he pohtivat sitä, minkälaisena tekstikokonaisuus kullekin osallistujalle hahmottuu, mitä tekstissä oletetaan sen lukijasta, millaisia tarkoituksia

teksti palvelee ja miten kukin voi sitä käyttää. Tekstin kriittinen analysointi (critical practices) on neuvottelua muun muassa siitä, mitkä ovat tekstin syvämerkitykset, miten teksti vaikuttaa lukijoihin ja mistä näkökulmasta teksti on kirjoitettu. Tärkeää on pohtia kriittisesti myös sitä, millaisia positioita ja ääniä teksti viestittää.

Innovatiiviset tekstitaidot

Yksi yliopiston tärkeimmistä tehtävistä on tuottaa uutta tietoa. Luovuudella ja innovaatioilla on myös tärkeä merkitys globaalissa kilpailutaloudessa (Heiskanen 2010). Euroopan komission (EU 2010) tavoitteena onkin nykyaikaistaa korkeakoulutusta nivomalla koulutus, tutkimus ja innovointi toimivaksi kokonaisuudeksi. Voidaankin puhua tietointensiivisestä taloudesta, jonka mukaan talouden tärkein resurssi on tieto ja elinikäinen oppiminen. Tietointensiivisessä työssä korostuu luovuus, yhteistoiminta ja viestintä (EU 2010; Garraway 2006). Luovuuden kytkeminen pelkästään taloudellisiin tekijöihin ja kilpailuun on kuitenkin kapea-alainen näkemys, sillä luovuus voidaan liittää myös jokapäiväisiin ongelmanratkaisutilanteisiin (Collin & Billet 2010). Esimerkiksi opiskelussa luovuus voi tarkoittaa uusien, vaihtoehtoisten ja sosiaalisesti hyväksytyjen näkemysten esittämistä oppimistehtävässä annettuihin ongelmiin (Eteläpelto & Lahti 2008).

Innovatiiviset tekstitaidot voidaan ymmärtää uuden tiedon ja uudenlaisten käytäntöjen luomisen välineenä. Gregory ja Kuzmich (2005) määrittelevät innovatiiviset tekstitaidot sellaiseksi lukemiseksi, kirjoittamiseksi ja keskustelemiseksi, jonka tavoitteena on ratkaista monimutkaisia ongelmia, keksiä tai tuottaa jotain uutta. He liittävät innovatiivisiin tekstitaitoihin muun muassa informaation joustavan hyödyntämisen, elinikäisen oppimisen sekä käytännöllisen ja joustavan ajattelun. Yliopistopedagogiikan tulisi korostaa tiedon vastaanottamisen sijaan opiskelijoiden osallisuutta tiedon luomisen kulttuurissa. Pelkkä tiedon luomisen kompetenssien kehittäminen ei ole riittävää, vaan opiskelijoi-

den tulisi nähdä itsensä ja oma työskentelynsä laajempänä pyrkimyksenä edistää globaalia kehitystä (Scardamalia & Bereiter 2006). Haasteellista innovatiivisten tekstitaitojen tukemisessa on se, että luova toiminta vaatii emotionaalisesti turvallista ympäristöä. Tutkiessaan opettajaopiskelijoita, jotka työskentelivät ja toimivat samoissa pienryhmissä, Eteläpelto ja Lahti (2008) havaitsivat, että luovan yhteistoiminnan keskeisin este oli turvattomaksi koettu ilmapiiri. Tilanteita, jotka olivat vähiten luovia, luonnehti kiistelevä puhetapa ja vastakkaisten näkemysten kumoaminen. Sen sijaan luovimmissa tilanteissa ryhmän jäsenet täydensivät toisiaan hyödyntäen toistensa näkemyksiä omilla puheenvuoroillaan.

Tekstitaitojen opetus yliopistossa

Akateemisten tekstitaitojen opetus keskittyy opintojen alku- ja loppuvaiheeseen. Silmäys Suomen yliopistojen verkkosivuille kertoo, että lähes kaikissa yliopistoissa tekstitaitojen ohjaus sisältyy opiskelutaitoja käsitteleviin orientoiviin opintoihin. Huomio kiinnitetään useimmiten ajanhallintaan, tiedonhankintaan, muistiinpanojen tekemiseen, tenttilukemiseen, esseen kirjoittamiseen ja suulliseen esittämiseen. Orientoivia opintoja tarjoavat tieteenalayksiköt, opiskelijapalvelut, ylioppilaskunta tai erityispalvelut. Opintojen loppuvaiheessa joissakin yliopistoissa opinnäytetyön tekemistä tuetaan tieteellisen kirjoittamisen kursseilla, mutta suurimman vastuun tieteellisen kirjoittamisen ohjaamisesta kantaa opinnäytetyön ohjaaja. Orientoivien opintojen ja opinnäytetyön tekemisen välistä saattaa akateemisia tekstitaitoja kartuttava opetus puuttua kokonaan.

Heikosti menestyville tai opinnoissaan viivästyneille opiskelijoille saatetaan tarjota opetussuunnitelman ulkopuolista erityisohjausta opiskelun ongelmiin. Wingate (2006; ks. myös Ivanic & Lea 2006) nimittää tällaista käytännettä korjaavaksi ohjaukseksi (deficit model). Hänen mukaansa korjaava ohjaus keskittyy yleensä tekstikäytäntöjen pintatason kielellisiin piirteisiin, kuten tekstirakenteen hahmottamiseen,

luetun mieleen painamisen strategioihin ja kirjoittamisen teknisiin sopimuksiin. Tällöin saatetaan vahvistaa opiskelijoiden tavanomaisia tapoja nähdä tieto kiistattomina ja erheettöminä faktoina, jotka heidän tulee omaksua ja raportoida kirjoittamalla.

Wingaten (2006, 2010) mukaan tekstitaitoja ei kuitenkaan pitäisi opettaa pelkästään erillisillä kursseilla ja erillisissä yksiköissä, vaan tekstitaitojen opetusta tulisi integroida myös sisältöopintoihin. Hän perustelee näkemystään sillä, että akateeminen diskurssi on tieteenalakohtaista ja sidoksissa tekstilajiin ja että erityisesti kirjoittaminen on oleellinen osa tiedon rakentamista. Tämän lisäksi tekstitaitojen kehittymisen ymmärtäminen osana oman tieteenalan asiantuntijaksi kasvua puoltaa tekstitaitojen johdonmukaisen opetuksen sisällyttämistä sisältöopetukseen. Tällöin pintatason kielellisten käytänteiden opettamisen lisäksi opiskelijoille tarjotaan oivalluksia siitä, miten tieto kehittyy kyseenalaistamalla ja neuvottelemalla (Biggs 2003; Marttunen 1993).

Tekstitaitoja on sisällytetty oman tieteenalan opintoihin muun muassa Hirstin työryhmän (2004) ja Wingaten (2010) interventioidissa. Hirstin ryhmän opetuskokeilussa tekstitaitojen opetus sisäänrakennettiin tieteenalayksikön sisällöllisiin tavoitteisiin ja sosiaalisiin toimintakulttuureihin. Opetuskokeilussa tieteellisiä tekstejä työstettiin yhteistoiminnallisten menetelmien avulla. Wingaten (2010) ohjelmassa opiskelijat saivat puolestaan palautetta kirjoittelustaan kirjoittamisprosessin aikana, jolloin he pystyivät hyödyntämään saamaansa palautetta lopullisissa kirjoitelmissaan.

Myös tässä artikkelissa esiteltyä akateemisten tekstitaitojen mallia voi hyödyntää tekstitaitojen opetuksen integroinnissa sisältöopetukseen. Yliopisto-opettaja voi käyttää mallia apunaan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Suunnitellessaan opetusta opettaja voi pohtia, millaisin tehtävänannoin hän voisi painottaa yhtä tai useampaa akateemista tekstitaitoa. Opetuksen aikana opiskelijat voivat pohtia yhdessä sitä, mikä merkitys tietyllä tekstitaidolla on yliopistoyhteisössä ja asiantuntijatyössä. Arvioinnilla ja arviointikriteerien avaamisella opettaja voi tietoisesti suunnata opiskelijoiden huomion oppimistehtävien työstämisessä johonkin tiettyyn tai tiettyihin tekstitaitoihin.

Kentältä saadun opiskelijapalautteen mukaan ainakin osa opiskelijoista kaipaa aikaisempaa enemmän ohjausta tekstitaitojensa kehittämiseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa on parhaillaan menossa opetuskokeilu, jossa mallia sovelletaan tekstikäytänteiden ja tekstitaitojen näkyväksi tekemiseen, tekstitaitojen ohjaamiseen ja niiden arviointiin. Opetuskokeilussa (Oppimista edistävä lukeminen ja uudet tekstitaidot -kurssi) oppimistehtävään integroitiin kaikki mallissa esitetyt tekstitaidot. Opiskelijoiden tehtävänä oli luoda pienryhmissä (yhteisölliset tekstitaidot) multimodaalinen esitys (tieto- ja viestintätekniset tekstitaidot), jossa he pyrkivät perustelevaan jonkin tekstitaitoihin liittyvän pedagogisen uudistuksen tarpeellisuutta valitsemalleen kohderyhmälle (argumentatiiviset tekstitaidot). Tämän lisäksi opiskelijoiden tuli sisällyttää esitykseensä ehdotus siitä, miten uudistus voitaisiin toteuttaa. Esityksessään opiskelijat käyttivät kasvatustieteellistä käsitteistöä, lähdekirjallisuutta ja esitystapoja merkitysten rakentamiseksi. Lisäksi opiskelijat kirjoittivat lähdeviitteenä taustapaperin (tieteenalakohtaiset tekstitaidot). Opiskelijoita rohkaistiin myös innovatiivisuuteen, mikä voi näkyä esimerkiksi teeman valinnassa, perusteluissa, ratkaisuehdotuksissa tai esityksen toteutuksessa. Kevään koontiseminaarissa opiskelijaryhmien tekemät multimodaaliset esitykset katsotaan yhdessä ja samalla keskustellaan siitä, miten ja millaisin keinoin multimodaalisissa esityksissä on luotu merkityksiä.

Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme esitelleet akateemisten tekstitaitojen mallin, joka kiteyttää yliopistoyhteisössä tarvittavat tekstitaidot viiteen, toisiinsa limittyneeseen näkökulmaan. Malli pyrkii korostamaan tekstitaitojen merkitystä yliopisto-opinnoissa menestymisen perustana, laajentamaan yliopistoyhteisön tekstitaitokäsitystä (ks. myös Luukka 2010) ja osoittamaan tekstitaitojen systemaattisen harjaannuttamisen tärkeyden yliopisto-opinnoissa. Malli painottaa myös niitä funktioita,

joihin teksteillä yliopistoyhteisössä ylipäätään pyritään, sekä niitä toimintaympäristöjä, joissa nyt ja tulevaisuudessa toimitaan. Sen sijaan, että puhuisimme yleisesti lukemisesta, kirjoittamisesta ja keskustelusta, puhumme tieteenalakohtaisista, argumentatiivisista, tieto- ja viestintäteknisistä, yhteisöllisistä ja innovatiivisista tekstitaidoista. Tällä pyrimme siihen, että tekstitaidot nähtäisiin perusluku- ja -kirjoitustaitoja korkeatasoisempina taitoina, jotka ovat tarpeellisia opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiselle. Korostamme myös sitä, että tekstitaidot eivät ole yleisiä tilanteesta toiseen siirrettäviä taitoja vaan moninaisia ja tilannekohtaisia.

Opiskelijoille tekstitaidot ovat tärkeitä vähintään kahdella tavalla: monipuoliset tekstitaidot liittävät heidät akateemisen yhteisön aktiivisiksi jäseniksi. Lisäksi vahvistuvat tekstitaidot auttavat heitä ymmärtämään oman tieteenalansa erityispiirteitä ja siten edistämään asiantuntijuuden kasvua. Yliopistopedagogisessa tutkimuksessa ja opetuksessa onkin varsin harvoin käsitelty akateemisten tekstitaitojen opetukseen liittyviä näkökulmia. Tiedeyhteisölle malli viestittääkin tekstitaitojen opetuksen tähdellisyyttä. Se nostaa esiin yhteisöllisten, tieto- ja viestintätekniisten ja innovatiivisten tekstitaitojen opetuksen perinteisempien tieteenalakohtaisten ja argumentatiivisten tekstitaitojen rinnalle. Lisäksi malli tarjoaa kehyksen, jonka avulla opiskelijoita voi ohjata vahvistamaan viestinnällisiä taitojaan. Mallia voi hyödyntää opetussuunnitelmatyössä tekstitaitojen opetuksen jäsentämisessä. Sitä voi käyttää myös ohjauksen kriittiseen ja systemaattiseen arviointiin ja uudistamiseen. Mallin rajoitteena voidaan kuitenkin pitää sitä, ettei se huomioi opiskelijoiden asenteita ja emootioita. Niitä ei pitäisi unohtaa pohdittaessa tekstitaitojen opetusta ja sen onnistumista.

Tulevaisuudessa olisikin tarpeen tutkia, miten tässä artikkelissa tarkastellut tekstikäytänteet näkyvät opiskelijoiden arjessa ja millaista ohjausta opiskelijat saavat tekstitaitojensa kehittämiseen. Kiinnostavaa olisi selvittää näitä kysymyksiä sekä yliopisto-opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla voitaisiin pohtia, miten akateemista tekstitaitojen opetusta voitaisiin kehittää.

Lähteet

- Badcock, P., Pattison, P. & Harris, K-L. 2010. Developing generic skills through university study: A study of arts, science, and engineering in Australia. *Higher Education* 60 (4), 441–458.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GRB: McGraw-Hill Education.
- Barzilai, S. & Zohar, A. 2008. Is information acquisition still important in the information age? *Education and Information Technologies* 13 (1), 35–53.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. 2000. Skills development in higher education and employment. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. 1998. Practical reason: On the theory of action. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Brem, S., Russell, J. & Weems, L. 2001. Science on the Web: Student evaluations of scientific arguments. *Discourse Process* 32 (2&3), 191–213.
- Chambliss, M. J. 1995. Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. *Reading Research Quarterly* 30 (4), 778–807.
- Coiro, J. 2007. Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. 2008. Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) *Handbook of research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1–21.
- Collin, K. & Billet, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 211–224.
- Cottrell, S. 2001. Teaching study skills and supporting learning. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dillenbourg P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier. 1–19.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. 2000. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education* 84 (3), 287–312.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24.

- Eteläpelto, A., & Lahti, J. 2008. The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity* 3 (3), 226–240.
- EU 2010. Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EU-VL C117/01, 6.5.2010, 1–7. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF>. Luettu 18.7.2010.
- Felton, M. & Herko, S. 2004. From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47 (8), 672–683.
- Garraway, J. 2006. Creating productive interactions between work and the academy. *Higher Education* 52 (3), 447–464.
- Gee, J. P. 2010. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.) *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*. New York: The Guildford Press. Kindle Edition.
- Geisler, C. 1994. *Academic literacy and the nature of expertise*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gibbs, G. 1994. *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford: Oxford for Staff Development.
- Graff, G. 2003. *Clueless in academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- Gregory, G.H. and Kuzmich, L. 2005. *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in Grade K-6*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grimes, D. J. & Boening, C. H. 2001. Worries with the Web: A look at student use of Web resources. *College & Research Libraries* 62 (1), 11–23.
- Groth, P. & Gurney, T. 2010. *Studying scientific discourse on the web using bibliometrics: A chemistry blogging case study*. Teoksessa: Proceedings of the WebSci10: Extending the frontiers of society on-line, April 26–27th, 2010, Raleigh, NC: US. http://journal.webscience.org/308/2/websci10_submission_48.pdf. Luettu 10.1.2011.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Heiskanen, T. 2010. Innovatiivisuuden ehdot työelämässä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 193–209.
- Hendersson, R. & Hirst, E. 2007. Reframing academic literacy: Re-examining a short-course for "disadvantaged" tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique* 6 (2), 25–38.

- Hirst, E., Hendersson, R., Allan, M., Bode, J. & Kocatepe, M. 2004. Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*. Australian Literacy Educators' Association. HighBeam Research. <http://www.highbeam.com>. Luettu 1.12.2010.
- Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California. 2002. *Academic literacy: A statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities*. Sacramento, California: Intersegmental Committee of the Academic Senates.
- Ivanic, R. & Lea, M. 2006. *New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education*. Teoksessa L. Ganobcsik-Williams (toim.) *Teaching academic writing in UK higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. & Healing, G. 2010. Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education* 54 (3), 722–732.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B. & Waycott, J. 2010. Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning* 26 (5), 332–343.
- Kiili, C., Laurinen, L. & Marttunen, M. 2008. Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research* 39 (1), 75–95.
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M. & Leu, D. J. 2011. *Working on understanding: Collaborative reading patterns on the Web*. (Arvioitava oleva käsikirjoitus.)
- Kota-tietokanta. <https://kotayksi.csc.fi/online/Haku.do>. Luettu 9.12.2010.
- Kouper, I. 2010. Science blogs and public engagement with science: Practices, challenges, and opportunities. *JCOM* 9 (1), 1–10.
- Kucan, L. & Beck, I. L. 1997. Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research* 67 (3), 271–299.
- Kuh, G.D. 2008. *High-impact educational practices. What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, D.C.: AAC&U. http://www.neasc.org/downloads/aacu_high_impact_2008_final.pdf. Luettu 20.12.2010
- Larson, M., Britt, M. A. & Larson A. A. 2004. Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25 (3), 205–224.
- Lemke, J. L. 1988. Games, semantics and classroom education. *Linguistics and Education* 1, 81–99.
- Leu, D. J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., Mcverry, J. G. & Everett-Cacopardo, H. 2009. *Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes:*

- Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher: A Publication of the American Educational Research Association* 38 (4), 264–269.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. & Liu, Y. 2007. What is new about the new literacies of online reading comprehension? Teoksessa L. Rush, J. Eakle & A. Berger (toim.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices* Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 37–68.
- Lillis, T. 2001. *Student writing*. London: Routledge.
- Luke, A. & Freebody, P. 1999. A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary* 4 (2), 5–8.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 13–36.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Morocco, C. C., Aguilar, C. M. & Bershad C. J. 2006. *Supported literacy for adolescents: Transforming teaching and content learning for the 21st century*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marttunen, M. 1993. Argumentointitaidot ja pääteopiskelu korkeakouluopetuksessa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 53. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Marttunen, M. 1994. Assessing argumentation skills among Finnish university students. *Learning and Instruction* 4, 175–191.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 2007. Collaborative learning through chat discussions and argument diagrams in secondary school. *Journal of Research on Technology in Education* 40 (1), 109–126.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J. & Zwarun, L. 2003. College student web use, perceptions of information credibility, and verification behavior. *Computers & Education* 41 (3), 271–290.
- Murray, N. L. 2010. Conceptualising the English language needs of first year university students. *The International Journal the First Year in Higher Education* 1 (1), 55–64.
- Newton, P., Driver, R. & Osborne, J. 1999. The Place of Argumentation in the Pedagogy of School Science. *International Journal of Science Education* 21 (5), 553–76.
- Newswander, L. K. & Borrego, M. 2009. Engagement in two disciplinary graduate programs. *Higher Education* 58, 551–562.

- Oliver, B. & Goerke, V. 2007. Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: Implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the net generation. *Australasian Journal of Educational Technology* 23 (2), 171–186.
- Oostdam, R. & Emmelot, Y. 1990. Education in Argumentation Skills at Dutch Secondary schools. Teoksessa F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (toim.), *Proceedings of the Second International Conference on Argumentation*. Amsterdam: Sic Sat, 1121–1126.
- Panel, I. C. T. L. 2007. *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. Washington, DC: Educational Testing Service.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. 1991. *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Petraglia, J. 1997. *The rhetoric and technology of authenticity in education*. Mahwah, NJ.
- PIAAC Expert Group on Problem Solving in Technology-Rich Environments 2009. *PIAAC problem solving in technology-rich environments: A conceptual framework*. OECD Education Working Paper No. 36, OECD Publishing, Paris: OECD.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. 1994. *The psychology of reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reznitskaya, A., Andersson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. & So-young, K. 2001. Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Process* 32 (2&3), 155–175.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., Dong, T., Li, Y., Kim, I.-L. & Kim, S.-Y. 2008. Learning to think well: Application of argument schema theory to literacy instruction. Teoksessa C. C. Block & S. R. Parris (toim.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press. 654–668.
- Roz, I. & Lea, M. R. 2006. New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. Teoksessa L. Ganobcsik-Williams, *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models*. NY: Palgrave macmillan, 6–15.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 97–118.
- Schmoker, M. J. 2006. *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Shanahan, T. & Shanahan, C. 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78 (1), 40–59.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J. & Dole, J. A. 2000. What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly* 3 (3), 378–383.
- Suthers, D. D. 2006. Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 1 (3), 315–337.
- Tapscott, D. 2009. *Grown up digital*. McGraw-Hill.
- Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkouluun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 41 (2), 154–165.
- Twardy, C. R. 2004. Argument graphs improve critical thinking. *Teaching Philosophy* 27 (2), 95–116.
- van Schalkwyk, S., Bitzer, E. & van der Walt, C. 2010. Acquiring academic literacy: A case of first-year extended degree programme students. *Southern African Linguistics and Applied language Studies* 27 (2), 189–201.
- Volet, S., Summers, M. & Thurman, J. 2009. High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how it is sustained? *Learning and Instruction* 19 (2), 128–143.
- Vygotsky, L. S. 1978. Interaction between learning and development. Teoksessä M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 79–91.
- Wells, G. 2007. Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development* 50 (5), 244–274.
- Winch, C. & Wells, P. 1995. The quality of student writing in higher education: A cause for concern? *British Journal of Educational Studies* 43 (1), 75–87.
- Wingate, U. 2006. Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education* 11 (4), 457–469.
- Wingate, U. 2007. A framework for transition: Supporting 'Learning to Learn' in higher education. *Higher Education Quarterly* 61 (3), 391–405.
- Wingate, U. 2010. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 519–533.
- Wingate, U. & Dreiss, C. A. 2009. Developing students' academic literacy: An online approach. *Journal of Academic Languages & Learning* 3 (11), 14–15.

KORKEAKOULUMATEMATIIKKA TEKKARIN KOMPASTUSKIVENÄ?

Kirsi Silius, Seppo Pohjolainen, Thumas Miilumäki,
Jussi Kangas & Jorma Joutsenlahti

Artikkelissa tarkastellaan opiskelijoiden matematiikan osaamiseen vaikuttavia tekijöitä, matematiikan opetuksen kehittämiseen tähtäviä tutkimustuloksia sekä arvioidaan toimintojen vaikutusta matematiikan osa-alueiden kehittymiseen. Lisäksi artikkelissa esitellään tutkimuksia, joiden tavoitteena on ollut tunnistaa matematiikan oppimisen vaikeuksia ja erilaisia matematiikan oppijoita sekä kehittää matematiikan osaamista tukevia opetusmenetelmiä ja opetuksen rakenteita vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita. Kehitettyjä menetelmiä ovat muun muassa matematiikan perustaitotestit, opiskelijoiden profilointi, matikkajumppa, tietotekniikka-avusteiset järjestelyt, matematiikkaklinikka ja matematiikan kielentäminen. Matematiikan vahva osaaminen nähdään tärkeäksi, koska Suomessa teknilliset yliopisto-opinnot ovat pääsääntöisesti suunniteltu siten, että niiden pohjana on lukion pitkän matematiikan riittävä hallinta. Matematiikan osaaminen on perusedellytys teknillisen alan opinnoissa etenemiselle, joten opiskelijoiden heikot taidot hidastavat heidän opintojaan. Ilmiö on yleinen kaikkialla Euroopassa.

Johdanto

Matematiikka on luonnon ja tekniikan, ja nykyisin yhä enemmän myös talous- ja biotieteiden kieli. Matematiikan hyvä osaaminen on sekä tieteiden että kansantalouden kannalta tärkeä asia. Hanushek ja Wossman (2007) osoittavat raportissaan, että koulutuksen laadulla on voimakas positiivinen vaikutus taloudelliseen kasvuun.

Matematiikan osaaminen on länsimaissa viime vuosikymmeninä heikentynyt. SEFI:n (2002) raportissa todetaan, että ilmiö on yleinen Euroopassa ja että Itä-Euroopan maiden siirryttyä läntisen Euroopan mallin mukaiseen koulutukseen, oppimistulokset ovat olleet odotettuja heikkommat, etenkin matematiikassa.

SEFI:n (2002) raportin mukaan yliopistot ympäri maailman ovat havainneet opintonsa aloittavien opiskelijoiden matematiikan osaamisen heikentymisen ja ovat ryhtyneet toimenpiteisiin tilanteen korjaamiseksi. Yleisimmät toimenpiteet ovat kurssien keventäminen ja mukauttaminen opiskelijoiden taitotasoon, lisäkurssien ja tukimateriaalien kehittäminen sekä matematiikan tukikeskusten perustaminen. Usein päädytään siihen, että ei tehdä mitään.

Maailmalla näkyvä trendi ilmenee myös Suomessa. Yliopistoissa on huomattu, että lukion jälkeen teknillisille opiskelupaikoille hakeutuvista opiskelijoista kaikki eivät suinkaan ole omaksuneet tarvittavia matematiikan taitoja. Yli 200 yliopistojen matematiikan opettajaa onkin ilmaissut julkisuudessa huolestumisensa koulumatematiikan, lähinnä algebran perusrutiinien, osaamisen heikkenemisen johdosta. (Ks. 1/2005 Solmu.) Algebran perusrutiinien (murtoluvuilla laskeminen, supistaminen, neliöjuuren otto, alkeisfunktiot, derivointi ja integrointi jne.) hallinta on välttämätöntä tekniikan korkeakouluopinnoissa ja heikkoudet perustaidoissa kostaavat myöhemmissä opinnoissa ja työelämässä. (Silius ym. 2009.)

Suomen lukio-opetuksen eräänä tavoitteena on antaa opiskelijalle korkeakoulukelpoisuus, joka on nähtävissä esimerkiksi menestyksenä valtakunnallisissa ylioppilaskirjoituksissa. Teknilliset yliopisto-opinnot on pääsääntöisesti suunniteltu siten, että niiden pohjana on lukion

pitkän matematiikan pakollisten kurssien riittävä hallinta. Pitkän matematiikan kirjoittajien lukumäärä Suomessa on ollut 2000-luvun ensivuosisikymmenenä kevään kirjoituksissa noin 12 000 kirjoittajaa (Ylioppilastutkintolautakunta 2010). Koska useat pitkän matematiikan oppimäärän suorittaneet eivät kuitenkaan valitse matemaattisesti painottuneita jatko-opintoaloja, niin mainituille jatko-opintoaloille ei hakeudu riittävästi hyvät matemaattiset perusvalmiudet hallitsevia opiskelijoita. Tämä on osaltaan luomassa matemaattisen osaamisen kuilua lukion ja korkeakoulujen välille.

Tampereen teknillisellä yliopistolla (TTY) on kehitetty matematiikan opetusta ja tukitoimia tutkimustulosten pohjalta, jotka ovat viitanneet siihen, että lukiolaisten matematiikan taidot ja matemaattinen ajattelu eivät vastaa korkeakoulumatematiikan opetussuunnitelman vaatimuksia. Tavoitteena on ollut toisaalta tunnistaa matemaattisen osaamisen lähtötaso lukion jälkeen, matematiikan oppimisen vaikeuksia ja erilaisia matematiikan oppijoita sekä toisaalta kehittää opetusmenetelmiä ja opetuksen rakenteita vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita. Matemaattisen ajattelun kehittymisen tukeminen ja matemaattisen osaaminen kasvattaminen vaaditulle tasolle ovat olleet kaikkien tukitoimien ja opetuksen kehittämisen tavoitteena.

Tässä artikkelissa esitellään TTY:n matematiikan opetuksen kehittämistoimia. Kehitystyö on osa tutkimustyötä, jossa käytännössä toteutettavat toimet pohjautuvat tutkimukselliseen teoriapohjaan. Samalla uusista kokeiluista on kerätty tutkimusaineistoa, joiden avulla on pyritty saamaan lähempää ja erityisesti TTY:n toimintakehykseen liittyvää tietoa matematiikan oppimisesta ja opettamisesta. Seuraavassa esitellään niitä teoriataustoja, joille keskeisimmät TTY:n matematiikan opetuksen tukitoimet pohjautuvat.

Teoreettiset lähtökohdat

Lukion pitkän matematiikan opiskelijoiden matemaattista ajattelua voidaan tarkastella matemaattisen osaamisen (mathematical proficiency) kautta, joka tulee esille ylioppilaskirjoitusten ja lukion kurssien sekä kurssikokeiden suorituksissa (Joutsenlahti 2005). Matemaattisella ajattelulla tarkoitetaan tässä yhteydessä matemaattisen tiedon (konseptuaalisen, proseduraalisen tai strategisen) prosessointia, jota ohjaavat ajattelijan metakognitiot (Joutsenlahti 2005; Sternberg 1996). Kilpatrick, Swafford ja Findell (2001) katsovat yksilön matemaattisen osaamisen koostuvan viidestä piirteestä, jotka Joutsenlahden tutkimuksessa (2005) nimettiin seuraavasti: käsitteellinen ymmärtäminen, proseduraalinen sujuvuus, strateginen kompetenssi, mukautuva päättely ja matematiikkakuva. Käsitteellinen ymmärtäminen (conceptual understanding) on matemaattisten käsitteiden, operaatioiden ja relatioiden ymmärtämistä. Proseduraalinen sujuvuus (procedural fluency) on taitoa käyttää prosedureja joustavasti, huolellisesti, tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Strateginen kompetenssi (strategic competence) on kyky formuloida, esittää ja ratkaista matemaattisia ongelmia. Mukautuva päättely (adaptive reasoning) koostuu pystyvyydestä loogiseen ajatteluun, reflektointiin, selittämiseen ja todistamiseen. Matematiikkakuva (view of mathematics) koostuu kolmesta komponentista. Ne ovat: 1) uskomukset itsestä matematiikan oppijana ja opettajana, 2) uskomukset matematiikasta, sen oppimisesta ja opettamisesta ja 3) uskomukset sosiaalisesta kontekstista, jossa oppiminen ja opettaminen tapahtuu (Kaasila ym. 2007).

Asiakokonaisuuksien käsitteellinen ymmärtäminen vähentää opiskelijan muistinvaraisen tiedon tarvetta ja mahdollistaa opiskelijalle vaativien tehtävien ratkaisemisen siten, että hän yhdistelee ja soveltaa aikaisempia tietojaan uudella tavalla. Proseduraalinen sujuvuus tarkoittaa matematiikassa erilaisten proseduurien (esimerkiksi monenlaisten yhtälöiden ratkaisumenetelmiä, funktioiden derivointi- ja integrointimenetelmiä sekä tyyppillisiä ratkaisumenetelmiä jne.) sujuvaa hallintaa ilman taulukkokirjan tai graafisen laskimen antamaa ratkaisevaa apua.

Proseduraalinen sujuvuus on edellytys vaikeusasteeltaan kaiken tasoisten tehtävien ratkaisemiselle. Proseduurien hallinta vaatii muistamista ja harjoittelua, joka kehittää opiskelijan algoritmista ajattelua. Opiskelijan strateginen kompetenssi tulee esille ongelmanratkaisutehtävissä, jotka usein ovat kokeiden vaativimpia tehtäviä. Näiden tehtävien ratkaiseminen vaatii opiskelijalta konseptuaalisen ymmärtämisen ja proseduraalisen sujuvuuden lisäksi strategiatietoja. Koulukursseissa ja ylioppilaskirjoituksissa ei yleensä esiinny ongelmanratkaisutehtäviä, joissa opiskelija itse joutuisi ensin muovaamaan ongelman ratkaistavaan muotoon ja sitten vasta valitsemaan ratkaisustrategian. Tämän vuoksi hyvä matematiikan kurssiarvosana tai ylioppilaskirjoitusarvosana ei vielä välttämättä osoita tämän kompetenssin kehittyneisyyttä.

Matematiikkakuvassa nousee tässä artikkelissa keskeiseksi tekijäksi opiskelijan uskomus itsestään matematiikan osaajana. Jos opiskelijalla on itsestään epävarma kuva matematiikan osaajana, se voi olla huomattava este perusasioiden ymmärtävälle kertaamiselle sekä uusien asioiden oppimiselle. Tämän vuoksi se on tekijä, joka on tunnistettava, ja siihen on tarvittaessa pyrittävä vaikuttamaan heti opintojen alussa.

Oppiminen on oppijan omaa aktiivista toimintaa oppimistavoitteiden saavuttamiseksi, johon osaltaan vaikuttaa oppijan oma käsitys itsestään matematiikan osaajana. Opiskelijan toimintaa ohjaavia tekijöitä ovat muun muassa asenteet, orientaatiot, intentiot ja motivaatiot. Orientaatio kuvaa opiskelijan tiedostettuja ja tiedostamattomia opiskelutottumuksia, intentio opiskelijan omaa tietoista tavoitteenasettelua ja motivaatio voimaa asetetun tavoitteen saavuttamiseksi.

Orientaatiot ohjaavat opiskelu- ja oppimistoimintoja. Ne kuvaavat kokonaisvaltaisesti yksilöllisiä eroja oppimiseen ja opiskeluun suuntautumisessa. (Tynjälä 1999.) Opiskeluorientaatiot voidaan jakaa esimerkiksi merkitys-, toistamis- ja saavutusorientaatioon sekä ei-akateemiseen orientaatioon (Ramsden 1984). Merkitysorientaatiolle on tyypillistä muun muassa asioiden välisten yhteyksien etsiminen, kriittinen ja arviokuva suhtautuminen asioihin sekä sisäinen motivaatio (Ramsden 1984; Tynjälä 1999). Merkitysorientaatiota pidetään opiskelun kannalta usein tavoiteltavana orientaationa. Toistamisorientaatio ilmenee muun muassa

ulkoa opiskeluna sekä epäonnistumisen pelkona. Toistamisorientoitunut opiskelija ei etsi asioiden välisiä yhtäläisyyksiä. (Ramsden 1984.) Saavutusorientaatiolle puolestaan on ominaista strateginen suuntautuminen, negatiiviset asenteet ja saavutusmotivaatio. Saavutusmotivaatio ohjaa opiskelijan työntekoa kurssiarvosanan, opintoviikkojen tai muiden vastaavien ulkoisten suoritteiden pohjalta. (Ramsden 1984; Tynjälä 1999.) Ei-akateeminen orientaatio ilmenee negatiivisena asenteena opiskelua kohtaan, opiskelun suunnitelmallisuuden puuttumisena sekä tehottomana opiskeluna (Ramsden 1984).

TTY:n opintonsa aloittavien opiskelijoiden asenteita – orientaatiota, motivaatiota ja intentioita – matematiikan opiskelua kohtaan on tutkittu (Pohjolainen ym. 2006, Huikkola ym. 2008). Testikyselyn pohjana käytettiin orientaatioteorioita (mm. Ramsden 1984; Yrjön-suuri 2002). Testikyselylomake pohjautui pääsääntöisesti merkitys-, toistamis-, saavutus-, ei-akateeminen-, tehtävä-, riippuvuus-, minä- sekä luopumisorientaatioihin. Lisäksi kyselylomake sisälsi intentiota sekä motivaatiota mittaavia osioita. Tutkimuksen perusteella matematiikan opiskelijat voitiin profiloida eri ryhmiin, joita kuvataan tarkemmin jäljempänä.

Positiivinen asennoituminen ja motivaatio opiskeluun mainitaan tärkeänä lähtökohtana useissa tutkimuksissa (esim. Haggis 2004). Sen vaikutus näkyy erityisesti oppimisprosessia ylläpitävänä tekijänä. Kun opiskelumotivaatio on kohdallaan, sitoutuminen opiskeluun on myös vahvaa. Vastaavasti motivaation puuttuessa sitoutuminen opiskeluun on heikkoa. Opinnot saattavat tämän seurauksena jäädä roikkumaan tai pitkittyä. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opiskelumotivaatiota virittävät tekijät vaihtelevat yksilöllisesti. Yleisesti näyttää kuitenkin siltä, että sisäinen motivaatio, kuten kiinnostus opiskeltavaa ainetta kohtaan, sekä positiiviset oppimiskokemukset ovat sitoutumisen kannalta tärkeämpiä tekijöitä kuin ulkoiset motivaationlähteet. (Korhonen 2011.)

Opiskelijan motivaatio nousee tärkeään asemaan myös matematiikan opinnoissa. Heikosti motivoitunut opiskelija kohtaa usein epäonnistumisia matematiikan opinnoissa, mikä saa matematiikan tun-

tumaan opiskelijasta jopa vastenmieliseltä. Tämä heikentää entisestään opiskelijan motivaatiota matematiikan opintojen suhteen ja saa hänet vähentämään matematiikan opiskeluun käyttämänsä aikaa. Motivaation puute ja opiskelupanoksen pieneneminen johtaa väistämättä uusiin epäonnistumisiin ja matematiikkakuvan heikkenemiseen. Tällaisesta opiskelijan motivaatiosta ja asenteista lähtevästä, itseään ruokkivasta epäonnistumiskierteestä käytetään nimitystä epäonnistumisen kehä. (Ernest 2000.)

Epäonnistumisen kehän vastapainona on käsite onnistumisen kehä. Opiskelijan kokiessa onnistumisia matematiikan opinnoissa, hänen asenteensa matematiikkaa kohtaan muuttuvat myönteisemmiksi, hänen itsevarmuutensa matematiikan oppijana kehittyy ja hän motivoituu yrittämään enemmän tarvittavan käsitteen tai metodin oppimiseksi. Tämä edesauttaa seuraavien onnistumisen tuntemusten kokemista. (Ernest 2000.)

Lukiosta korkeakouluun

Lukion pitkän matematiikan kirjoittajista noin 40 prosenttia saa vähintään magna cum laude -arvosanan. Tällä ryhmällä, josta useimmat ovat valinneet pitkän matematiikan pakolliseksi kirjoitettavaksi aineeksi, on matematiikan käsitteellinen ymmärtäminen kehittynyt hyvin (Joutsenlahti 2005). Sen sijaan pitkän matematiikan ylioppilaskirjoituksissa proseduurien hallinta ei ole ollut tyydyttävällä tasolla, sillä huomattavalla osalla kirjoittajia on ollut vakavia puutteita perusvalmiuksissa – jopa peruskoulussa opetetun matematiikan osalta (ks. esim. Lahtinen 2010). Lukiolaisten puutteellisia perusvalmiuksia matematiikan osaamisessa selittää osaltaan se, että opiskeluun käytettävä aika on vähentynyt lukiolaisilla 1990-luvulta lähtien. Haastatteluissa lukion opiskelijat näkivät useimmiten erilaisissa koetilanteissa epäonnistumisten syyksi liian vähäisen oman työn määrän (Joutsenlahti 2005). Tämä on erityisen ikävää pitkän matematiikan opiskelun kannalta, jossa tavoitteellinen ja

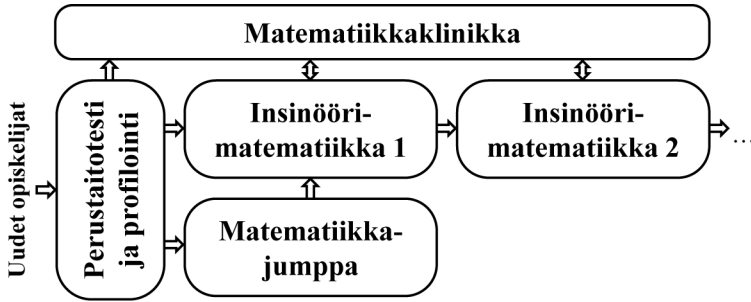
pitkäjänteinen työnteko on useimmille opiskelijoille menestymisen ja tosiasiallisen jatko-opintokelpoisuuden saamisen välttämätön ehto.

Lukio-opetuksen vahvuudet ja heikkoudet tulevat näkyviin niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissakin. Julkisuudessa esiintyneiden kannanottojen (Astala ym. 2005) ja opettajien haastattelujen perusteella suurimmat ongelmat opintonsa aloittavien opiskelijoiden osaamisessa nähdään proseduraalisen sujuvuuden ja mukautuvan päättelyn alueella. Kaikki uudet opiskelijat eivät osaa riittävän hyvin sieventää lausekkeita, ratkaista yhtälöitä, derivoida, integroida jne. Loogisen päättelyn perusteet ovat joillekin tuntemattomia.

Insinöörimatematiikan opetus korkeakouluissa ei ole perusteiltaan muuttunut vuosien saatossa. Opetettavat asiat esitellään ja käydään lävitse luennolla. Viikottaisissa harjoituksissa ratkotaan edellisen viikon luentoihin perustuvia tehtäviä. Osa matematiikan harjoituksista suoritetaan PC-luokissa, jossa käytössä on jokin matematiikkaohjelmisto (esim. Matlab, Maple tai Mathematica). Niissä tehtävät tyypillisesti rajoittuvat sen osoittamiseen, miten matemaattiset proseduurit voidaan ohjelmiston avulla näppärästi suorittaa. Opiskelijan menestys riippuu hyvin paljon hänen omasta aktiivisuudestaan ja aikaisemmas- ta osaamisestaan. Tyypillisesti harjoitukset tähtäävät proseduraalisen sujuvuuden ja mukautuvan päättelyn kehittämiseen. Käsitteellisen ymmärryksen ajatellaan laajentuvan ja syventyvän luentomateriaalia opiskelemalla ja harjoituksia tekemällä. Opintojen alkuvaiheessa strategista kompetenssia ei juurikaan opeteta eikä sitä tarvita kuin ehkä joissakin harjoitustehtävissä.

Matematiikan osaaminen on perusedellytys erityisesti teknillisen alan opinnoissa etenemiselle. Vuonna 2005 Tampereen teknillisessä yliopistossa (TTY) aloittaneista opiskelijoista (n=1023) vain hiukan yli puolet (57 %) oli suorittanut kaikki ensimmäisen vuoden pakolliset matematiikan opintojaksot neljän vuoden kuluessa. Erityisesti lukukauden viimeinen kurssi jää useilta suorittamatta. Nopeimmin opinnoissaan edenneet opiskelijat olivat usein suorittaneet matematiikan ensimmäisen vuoden opintonsa sekä suositellussa aikataulussa että suositellussa suoritusjärjestyksessä. (Pajarre ym. 2010.)

Korkeakoulumatematiikan tukijärjestelyt ja opetuksen kehittäminen TTY:ssä



Kuvio 1. Matematiikan perusopetuksen tärkeimmät tukitoimet TTY:ssä: perustaitotesti, matematiikkajumppa ja matematiikkaklinikka

Matematiikan tukijärjestelyt TTY:ssä on esitetty kuviossa 1. TTY:ssä testataan vuosittain uusien opiskelijoiden lukiotasoisien matematiikan osaaminen, jotta heikoimmin menestyneet voidaan ohjata kertaamaan lukiomatematiikan perusasioita niin kutsutussa matematiikkajumpassa. Lisäksi opiskelijat profiloidaan oppimistyyliensä, motivaationsa ja asenteidensa mukaan. Matematiikkaklinikka on tarkoitettu matematiikan tukiopeutukseen. Omaehtoisten laskupiirien muodostamiseen on toteutettu verkko-pohjainen sosiaalisen verkostoitumisen palvelu, TTY-Piiri, jossa matematiikkaklinikalla on oma ryhmänsä. Viimeisin uudistus on niin sanottu matematiikan kielentäminen opetusmenetelmänä. Seuraavassa näitä esitellään tarkemmin.

Perustaitotesti

Opintonsa aloittavat opiskelijat tekevät matematiikan proseduraalista sujuvuutta (Joutsenlahti 2005) mittaavan lähtötasotestin, jonka perusteella osa opiskelijoista ohjataan kertaamaan lukiotasoista ma-

tematiikkaa. Lähtötasotestauksen päämäärä on löytää ne opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea pakollisissa matematiikan opinnoissaan. Testissä opiskelijat ratkaisevat 16 tehtävää, jotka käsittelevät lukion pitkän matematiikan eri osa-alueita. Lähtötasotestissä jokainen opiskelija saa rakenteeltaan samankaltaisen tehtäväsarjan, jossa lukuarvot vaihtelevat. Siksi samaa testiä voidaan käyttää toistuvasti, mutta yksittäisten opiskelijoiden tulokset eivät toisaalta ole täysin vertailukelpoisia. Asetelma on näin ollen oleellisesti erilainen kuin pääsykokeissa tai tenteissä, joissa kaikki samana vuonna osallistuvat saavat saman tehtäväpaperin, mutta koe vaihtelee vuodesta toiseen (Pohjolainen ym. 2006).

Tehtävät palautetaan ja arvostellaan tietokoneohjelmistoa käyttäen. Opiskelijat saavat tietoonsa omat tuloksensa heti testin jälkeen. Tilastoinnin lisäksi tavoitteena on antaa opiskelijalle realistinen käsitys koulutusohjelman yleisestä vaatimustasosta ja siitä mitkä aihealueet opiskelija hallitsee. Testitulosten yhteenveto toimitetaan matematiikan peruskurssien opettajille ja koulutusohjelmien johtajille.

Matematiikkajumppa

Perustaitotestin pohjalta osa opiskelijoista ohjataan matematiikan kertausharjoitteluun eli 'jumppaan'. Jumppa järjestetään verkko-opetuksena ja sen tarkoituksena on lukiomatematiikan proseduraalisen sujuvuuden kehittäminen. Vuonna 2010 perustaitotestiin osallistuneista 758 opiskelijasta ohjattiin 119 opiskelijaa pakolliseen kertausharjoitteluun. Matematiikkajumppa on näille opiskelijoille pakollinen osa ensimmäistä kurssia. Jumppaan osallistui myös 136 opiskelijaa vapaaehtoisesti.

Opiskelijaprofiilit

Opiskelijan toimintaan vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa asenteet: orientaatiot, intentiot ja motivaatio. TTY:n tutkimuksen perusteella matematiikan opiskelijat on profiloitu osajiin, omin päin opiskeleviin,

pintasuuntautuneisiin mallista oppijoihin, vertaisoppijoihin ja tukea tarvitseviin (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008).

Osaajien suhtautuminen matematiikan opiskeluun ja käsitys omista taidoista on positiivisin. Osaajat pyrkivät syvälliseen oppimiseen ja käyttivät opiskelussaan vähiten ulkolukua. Kopiointi ja esimerkit eivät olleet heille niin tärkeitä kuin muille ryhmille. Osaajat eivät luovuta helpolla tehtäviä laskiessaan. (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008). Osaajilla kaikkien matematiikan osaamisen piirteiden (vrt. Joutsenlahden 2005 luokittelu) voidaan todeta olevan riittävän hyvin kehittyneitä.

Omin päin opiskelevat ovat matematiikan opiskelussa muihin ryhmiin verrattuna oman tiensä kulkijoita. Ryhmä vaikutti muihin verrattuna passiiviselta, mutta sen hyvä opintomenestys kertoi toista. Omin päin opiskelevilla on positiivinen käsitys omasta osaamisestaan, he eivät turvaudu ulkolukuun, kopiointiin ja pinnalliseen opiskeluun. Osaajiin verrattuna omin päin opiskelevat eivät kuitenkaan suhtaudu yhtä positiivisesti matematiikan opiskeluun, eivät pyri matematiikassa syvälliseen opiskeluun, eivät koe yrittämisenä huomioimista kovin tärkeänä eivätkä niinkään käytä luovaa päättelyä tehtävien ratkaisemisessa. Lisäksi he opiskelevat itsenäisesti eikä muiden opiskelijoiden merkitys opiskelussa korostu niin voimakkaasti kuin muissa ryhmissä. He pitävät myös tehtäviensä ratkaisut omana tietonaan. Alkuperäisiä väittämiä tutkittaessa havaitaan, että tämän ryhmän mielestä väite ”Matematiikan rakenteiden oppiminen on tarpeetonta” saa toiseksi korkeimman kannatuksen. (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008). Omin päin opiskelijoilla matemaattinen osaaminen ei välttämättä ole niin vahvasti kehittynyt kuin osaajilla.

Pintasuuntautuneet mallista oppijat ovat sen sijaan epävarmoja oman osaamisensa suhteen. Heidän asenteensa ei ole kaikkein positiivisin ja heidän opiskelussaan korostuu kopioimalla tai esimerkkien avulla opiskeleminen. He kuitenkin ottavat vastuun omasta oppimisestaan ja luottavat itseensä, sillä heidän käsityksensä mukaan matematiikan opinnoissa onnistuminen riippuu heistä itsestään. Opiskelijat eivät kuitenkaan pyri syvälliseen oppimiseen. Muihin ryhmiin verrattuna he

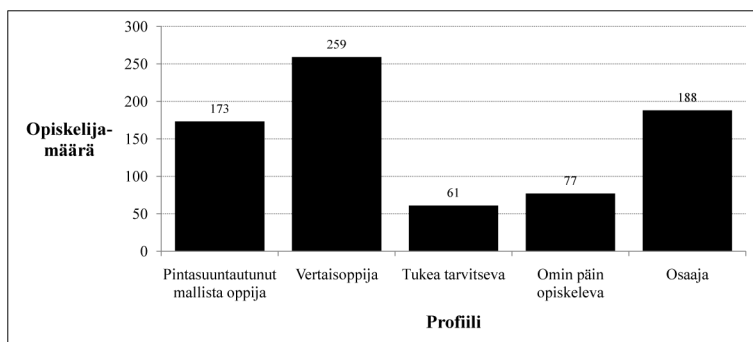
pitävät muun muassa opetettavan tiedon kyseenalaistamista vähemmän tärkeänä. Opiskelun tavoitteena on kurssin läpäiseminen ja tutkinnon suorittaminen, ja matematiikan opiskelun merkitys löytyy oman koulutusohjelman tarpeista. Tehtävien ratkaisuja ei pidetä visusti omana tietona, vaan ne jaetaan mahdollisesti opiskelijatovereiden kanssa. (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008). Pintasuuntautuneilla mallista oppijoilla on matemaattisen osaamisen piirteistä korostunut proseduraalinen sujuvuus.

Vertaisoppijat ovat muihin ryhmiin verrattuina sosiaalisimpia ja he opiskelevat mielellään yhdessä opiskelutovereiden kanssa. He suhtautuvat matematiikan opiskeluun positiivisesti. Opettajan tuki ja huomio sekä opettajan antamat esimerkit ovat tärkeitä. Kopiointi, esimerkkien avulla opiskelu ja ulkoluku ovat heidän opiskelumenetelmiään, mutta myös syvälliseen oppimiseen pyritään. (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008). Vertaisoppijoilla on myönteinen matematiikkakuva, joka tukee proseduraalisen sujuvuuden ja mukautuvan päättelyn kehittymistä (vrt. Joutsenlahti 2005).

Tukea tarvitsevat ovat muihin ryhmiin verrattuna erittäin epävarmoja matematiikan osaamisensa suhteen ja luopuvat helposti opiskelusta. Lisäksi he ovat heikosti asennoituneita matematiikan opiskeluun. Tukea tarvitsevat opiskelevat matematiikkaa ulkoa, ja he kokevat matematiikan kielen vaikeaksi ymmärtää. He toivovat, että joku opastaa heitä kädestä pitäen. He eivät ota juurikaan vastuuta omasta oppimisestaan, heille riittää se, että tehtävät tehdään jotenkin valmiin näköisiksi (välineoppiminen). (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008). Tukea tarvitsevien matematiikan osaamisen piirteistä korostuu proseduraalisen sujuvuuden kehittäminen, joka perustuu mallien toistamiseen ilman mainittavaa käsitteellistä ymmärtämistä. Tämän ryhmän kuva itsestään matematiikan osajana on kielteinen.

TTY:ssa profilointi tehdään vuosittaisen perustaitotestin yhteydessä, jolloin opiskelijat valitsevat omaa matematiikan opiskelutapaansa ja tavoitteittaan kuvaavan profiilin viiden erilaisen kuvauksen joukosta. Vuonna 2010 profiilinsa valinneista 758 opiskelijasta vain 61 (8,0 %) kuvasi itseään tukea tarvitsevaksi (ks. kuvio 2). Tämä osuus on noin

puolet siitä opiskelijamäärästä, jotka ohjattiin suorittamaan matemaatiikkajumppaa (119 opiskelijaa), mutta todellisuudessa jumppaan ohjatuista opiskelijoista vain 20 (16,8 %) kuvasi itseään matematiikan oppijana tukea tarvitseväksi. On syytä epäillä, että korkeakouluopintonsa aloittavilla on usein epärealistinen ja vääristynyt käsitys (matematiikkakuva) matematiikan osaamisestaan. Lukiossa matematiikan opinnoissa hyvin menestyneet voivat myös kohdata ongelmia korkeakoulumatematiikan opinnoissa, mikäli käsitykset omasta osaamisesta eivät vastaa todellisuutta. (Silius ym. 2009.)



Kuvio 2. Vuonna 2010 opiskelijaprofiilinsa valinneiden opiskelijoiden profiilijakauma, N = 758

Osaajilla ja omin päin oppijoilla on muihin ryhmiin verrattuna paremmat edellytykset hyvään kurssimenestykseen perinteisen kaltaisilla opetusjärjestelyillä. Sen sijaan pintasuuntautuneet mallista oppijat, tukea tarvitsevat ja vertaisoppijat pitää ottaa entistä paremmin huomioon matematiikan peruskurssien opetuksessa ja tukijärjestestelyjen suunnittelussa. (Pohjolainen ym. 2006; Huikkola ym. 2008).

Matematiikkaklinikka

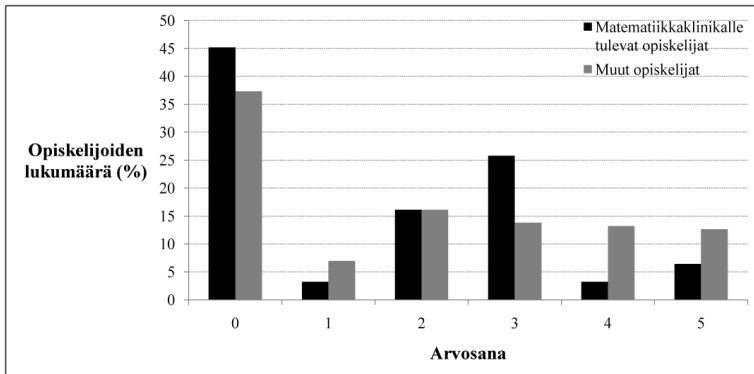
Matematiikkaklinikka perustettiin vuonna 2009 matematiikan opinnoissa tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamiseen sekä ryhmäyttämiseen. Matematiikkaklinikan tavoitteena on opiskelijoiden proseduraalisen sujuvuuden, käsitteellisen ymmärtämisen ja mukautuvan päättelyn kehittymisen tukeminen (vrt. Joutsenlahti 2005). Tukiopetuksen pääpaino kohdistuu pakollisten matematiikan kurssien laskuharjoitustehtäviin, joita opiskelijat yrittivät ratkaista pienryhmiä ohjaavan henkilön avustuksella.

Matematiikkaklinikan keskeisimmät toimintaperiaatteet ovat opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus, avoimen ja keskusteleavan ilmapiirin aikaansaaminen, epäformaalin kielen käyttäminen formaalin matematiikan kielen rinnalla sekä opiskelijoiden kannustaminen. Näillä toimintaperiaatteilla pyritään siihen, että opiskelijat saisivat positiivisia kokemuksia matematiikasta ja heidän motivaationsa kasvaessa heille syntyisi onnistumisen kehä matematiikan opinnoissa.

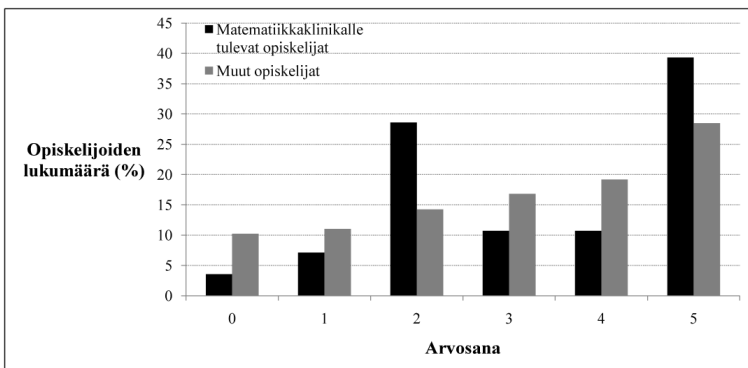
Tutkimuksen kohteena ollut pienryhmätoiminta ajoittui syyslukukaudelle 2009 ja toimintaan osallistui yhteensä 48 opiskelijaa. Matemaattisen aiheisällön käsittely tapahtui usein siten, että teoriaa selitettiin uudelleen lähtien liikkeelle perusasioista sekä käytettiin yksinkertaisia tilannetta selventäviä esimerkkejä. Pienryhmätuntien eteneminen vaihteli itsenäisestä laskemisesta ryhmän kanssa yhdessä ratkaistaviin tehtäviin.

Matematiikkaklinikan keskeisenä tarkoituksena oli tukea opiskelijoita pakollisten matematiikan kurssien suorittamisessa ja tenttien läpäisemisessä. Tätä näkökulmaa arvioitaessa tarkasteltiin toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden tenttisuorituksia ja verrattiin niitä muiden samoja kurseja suorittavien opiskelijoiden arvosanoihin. Matematiikkaklinikan toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden keskiarvo Insinöörimatematiikka 1 -tentissä oli 1,58, kun muiden opiskelijoiden keskiarvoksi muodostui 1,97 (kuvio 3). Insinöörimatematiikka 2 -kurssin tentissä kyseisten opiskelijoiden keskiarvo oli 3,36, kun muiden opiskelijoiden keskiarvoksi muodostui 3,09 (kuvio 4). Saadut tulokset

osoittavat, että matematiikkaklinikan opiskelijat menestyivät tutkituissa tenteissä yhtä hyvin tai paremmin kuin muut opiskelijat keskiarvolla ja läpikäyprosentilla mitattuna. Opiskelijoiden lähtötasoa pyrittiin kartoittamaan kaikille opiskelijoille suoritettavan perustaitojen testin avulla sekä aikaisempien tenttisuoritusten perusteella. Näistä saatujen tietojen perusteella matematiikkaklinikan pienryhmätoimintaan osallistuneet opiskelijat olivat lähtötasoltaan heikompia kuin muut samaa kurssia suorittavat opiskelijat.



Kuvio 3. Insinöörimatematiikka 1 -kurssin ensimmäisen tentin tulokset niiden opiskelijoiden (n=36) kohdalla, jotka osallistuivat matematiikkaklinikan toimintaan vasta Insinöörimatematiikka 2 -kurssin aikana



Kuvio 4. Insinöörimatematiikka 2 -kurssin aikana matematiikkaklinikan toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden (n=36) tenttiarvosanat kurssin ensimmäisessä tentissä

Matematiikkaklinikalla toteutetun kyselyn avulla kartoitettiin opiskelijoiden matematiikan opintoihin vaikuttavia tekijöitä sekä opiskelijoiden asenteita matematiikan opiskelua kohtaan (taulukko 1). Opiskelijoiden mielestä matematiikkaklinikan toiminta lisäsi heidän osaamistaan matematiikassa sekä auttoi matematiikan kurssien suorittamisessa. Vastanneista 62 prosenttia ilmoitti asenteensa muuttuneen myönteisempään suuntaan pienryhmätoiminnan aikana.

Taulukko 1. Matematiikkaklinikalaisille esitettyjen suljettujen kysymysten mediaanit, keskiarvot ja keskihajonnat

Kysymys	$q_{0,5}$	\bar{x}	s
Olen ollut tyytyväinen matematiikkaklinikan toimintaan.	4	3,88	0,33
Olen kokenut matematiikkaklinikan hyödylliseksi.	4	3,91	0,29
Matematiikkaklinikalla käynti on auttanut minua matematiikan kurssien suorittamisessa.	4	3,85	0,36
Matematiikkaklinikalla käyminen on lisännyt matematiikan osaamistani.	4	3,88	0,33
Minun on helpompi kysyä neuvoa matematiikkaklinikalla kuin laskuharjoituksissa.	4	3,88	0,41
Mielestäni laskuharjoitusten pitäisi olla samanlaisia kuin matematiikkaklinikan tunnit.	4	3,50	0,71

Vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = osittain samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä

Syksyllä 2010 matematiikkaklinikan toimintaa on laajennettu ja sen painopistettä on siirretty entisestään vertaisoppimisen ja -ohjaamisen tukemiseen. Syksyn ensimmäisen periodin aikana toimintaan osallistui 47 opiskelijaa, joista 36 osallistui aktiivisesti viikoittain. Toisen periodin aikana toimintaan osallistui aktiivisesti viikoittain 46 opiskelijaa. Toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden perustaitotestin keskiarvo oli hieman alhaisempi kuin muiden opiskelijoiden keskiarvo.

TTY-Piiri

Yksi keskeinen ongelma on opintojen hidas käynnistyminen ensimmäisenä syksynä. Syynä siihen voi olla esimerkiksi se, ettei monellaakaan opiskelijalla ole opintojen alussa yhtään tuttua opiskelutoveria (Kärkkäinen 2007).

Opiskelijoiden integroitumista opiskelijayhteisöön voidaan tukea erilaisin keinoin. TTY:lla on kehitetty vuodesta 2008 alkaen opintonsa aloittaville suunnattua verkostoitumiseen ja myöhemmin ensimmäisen lukuvuoden aikana matematiikan perusopiskelun vertaistuen ja opiskelupiirien muodostamiseen tarkoitettua sosiaalista verkkoyhteisöä, TTY-Piiriä. (Silius ym. 2010.)

TTY-Piirissä kukin TTY:n opiskelija voi luoda oman profiilin ja näin jakaa tietoa itsestään ja toiminnastaan muille. Edelleen palvelun sisällä on helppo verkostoitua jo tuttujen henkilöiden kanssa, mutta myös uusien suhteiden luominen onnistuu helposti. Samankaltaisia käyttäjiä voi hakea muun muassa harrastusten, osaamisen ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Opiskelijat saavat verkkoyhteisössä halutessaan myös vihjeitä, miten omia oppimismenetelmiä tulisi kehittää. Vihjeet perustuvat perustaitotestin yhteydessä muodostuneeseen oppimisprofiiliin. (Silius ym. 2010.)

Opetuksen tukena TTY-Piiriä on käytetty muun muassa matematiikkaklinikalla. TTY-Piirin matematiikkaklinikka-ryhmä tarjoaa ajantasaisen tiedon matematiikkaklinikan toiminnasta. Edelleen verkossa voi pyytää apua matematiikan opintoihin liittyen. Palvelu mahdollistaa matematiikan esittämisen matematiikan kielellä, mikä edesauttaa ongelmien ja ratkaisujen esittämistä verkossa. Kysymyksiä matematiikan ongelmiin liittyen voi esittää kuka tahansa ja jokainen, joka tuntee osaavansa auttaa, voi tarjota vastauksensa vapaasti muille palvelussa.

Matematiikan kielentäminen oppimisen tukena

Syksyn 2010 aikana TTY:llä on kokeiltu kielentämisen käyttöä korkeakoulumatematiikan opetuksessa. Kokeilun tavoitteena oli selvittää miten opiskelijat suhtautuvat luonnollisen kielen käyttöön ja kielentämiseen matematiikan tehtävien ratkaisujen yhteydessä.

Opiskelijan matemaattisen ajattelun näkyväksi saaminen vaatii usein ulostulemistakin pelkän matematiikan kielen käytöstä. Opiskelijan pitäisi kyetä ilmaisemaan matemaattista ajatteluaan myös luonnollisen kielen (esimerkiksi suomi) ja kuvioiden avulla, jotta muut voisivat seurata hänen ajatteluaan. Erityisesti opettajan on helpompi arvioida ongelmakohtia, kun opiskelija kykenee avaamaan ajatteluaan monipuolisesti sekä suullisesti että kirjallisesti. Matematiikan kielentäminen jäsentää ja selkeyttää oppijan ajattelua sekä auttaa vertaisryhmää (esimerkiksi muita opiskelijoita) reflektoimaan omaa ajatteluaan. Se myös kehittää oppijan argumentointitaitoja ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Kielentäminen tukee opiskelijan käsitteellisen ymmärryksen ja strategisen kompetenssin kehittymistä. Oppijan matemaattisen ajattelun kielentäminen luonnollisen kielen avulla helpottaa opettajan opetustilanteiden suunnittelua ja oppimisen arviointia. (Joutsenlahti 2003, 2005, 2009.)

Syksyn ensimmäisen periodin aikana kokeilussa oli mukana yksi Insinöörimatematiikka 1 -kurssin luentoryhmä (176 opiskelijaa) ja Laaja Matematiikka 1 -kurssi (73 opiskelijaa). Laaja Matematiikka ja Insinöörimatematiikka ovat rinnakkaiset kurssit, mutta Insinöörimatematiikka kurssilla asiat käsitellään pintapuolisemmin kuin luonnontieteisiin suuntautuneille opiskelijoille tarkoitetulla Laaja Matematiikka kurssilla.

Kokeilu keskittyi kirjalliseen kielentämiseen (ks. Joutsenlahti 2009). Opiskelijoille annettiin laskuharjoitustehtävien yhteydessä ratkaistavaksi kielentämistehtäviä, joissa opiskelijan tehtävänä oli selittää valmiina annetun ratkaisun rakenne sekä välivaiheisiin liittyvät päättelyt luonnollista kieltä käyttämällä. Insinöörimatematiikan kurssilla tehtävät käytiin yhdessä läpi viikoittaisten laskuharjoitusten yhteydessä siten, että opettaja kirjasi opiskelijoiden suullisia perusteluja ylös kalvolle tai

opiskelija kirjasi perusteluja taululle. Laajan matematiikan kurssilla tehtävät käytiin läpi samalla tavalla, mutta tämän lisäksi opiskelijat palauttivat kirjalliset vastauksensa luennoitsijalle.

Opiskelijoille järjestettiin lisäksi kielentämiskokeilua koskeva kysely. Kyselyllä pyrittiin kartoittamaan opiskelijoiden asenteita matematiikkaa ja äidinkieltä kohtaan sekä opiskelijoiden suhtautumista kielentämistehtäviin ja luonnollisen kielen käyttöön matematiikan tehtävien ratkaisuisissa. Kyselyllä tavoitettiin yhteensä 160 opiskelijaa 249 opiskelijasta (115 Insinöörimatematiikan opiskelijaa ja 45 Laajan matematiikan opiskelijaa).

Kyselyn tuloksista nousi esiin muutama mielenkiintoinen ja tilastollisesti merkittävä asia. Ensinnäkin enemmistö vastaajista (noin 60 %) koki luonnollisen kielen käytön matematiikan tehtävien yhteydessä selkeästi positiivisena. Negatiivisesti kielentämistehtäviin suhtautuvia vastaajia oli noin 24 prosenttia. Toistuvia teemoja negatiivisissa vastauksissa olivat kielentämistehtävien työläys ja vaikeus. Toinen merkittävä huomio oli, että Laaja matematiikka -kurssin opiskelijat suhtautuivat myönteisemmin kielentämistehtäviin kuin Insinöörimatematiikka -kurssin opiskelijat. Hieman yli 53 prosenttia Laajan matematiikan opiskelijoista suhtautui kielentämistehtäviin selvästi positiivisesti, kun Insinöörimatematiikan opiskelijoiden keskuudessa vastaava prosenttiluku oli noin 28. Vastaava ilmiö oli havaittavissa myös, kun verrattiin perustaitotestin yhteydessä osaajaksi tai omin päin opiskelevaksi profiloituneita opiskelijoita muulla tavoin profiloituneisiin opiskelijoihin. Tiivistetysti voidaan sanoa, että opiskelijat, joiden matematiikkakuva oli vahva, suhtautuivat positiivisemmin kielentämistehtäviin.

Yhteenveto

Tekniikan Akateemisten Liiton (TEK) tekniikan yhteistyöryhmän raportissa on nostettu esiin huoli nykyopiskelijoiden motivaatiosta nähdä vaivaa opintojensa eteen. Erityisesti matemaattis-luonnontie-

teellisten aineiden oppiminen vaatii runsaasti työtä, johon opiskelijat useinkaan eivät ole valmiita. Toisaalta raportissa todetaan, että työskentelykulttuuriin voidaan vaikuttaa esimerkiksi yhteisöllisyyden kautta. Tangin (1993) tutkimusten mukaan osallistuminen yhteisopiskeluun vertaisten kanssa vahvistaa myönteisiä asenteita ja oppimisen kokemuksia. Opettajien tulee auttaa teorian omaksumisessa ja soveltamisessa kyseessä olevaan ongelmaan, mikä motivoi ja innostaa opiskelijoita matematiikan opiskelun pariin. Kember ja Leung (2005) korostavat, että opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin ja oppimiseen riippuu vahvasti siitä, miten oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät edistävät opettajan ja opiskelijoiden yhdessä työskentelyä sekä neuvottelevaa haasteisiin tarttumista. Erityisesti alkuvaiheen opetuksen kehittäminen voi kantaa hedelmää koko opintojen ajan yliopistoissa. (Tang 1993; Kember & Leung 2005; Mielityinen 2009.)

Tampereen teknillisellä yliopistolla on pyritty vastaamaan tähän haasteeseen erilaisilla tukitoimilla ja matematiikan opetuksen kehittämisellä. Opintojaksojen keventämiseen ei ole haluttu lähteä, vaan pääpaino on ollut opiskelijoiden matemaattisten taitojen ja matemaattisen ajattelun kehittämisessä vaadittavalle tasolle. Perustaitotesti ja profilointi toteutetaan vuosittain, jotta opiskelijat itsekin saisivat käsityksen siitä, millaisia odotuksia korkeakoulumatematiikan opetuksessa on osaamisen suhteen.

Opiskelijoiden motivoimiseksi on muun muassa luentoihin sisällytetty lisää eri oppijaryhmiä motivoivaa aineistoa, kuten koulutusohjelmille ominaisia matematiikan sovelluksia, tietotekniikan avulla toteutettuja esimerkkejä ja harjoituksia, kirjan ulkopuolista verkkomateriaalia sekä soveltuvaa aktivoivaa keskustelua tai ryhmätöitä verkossa (käsitteellisen ymmärryksen, mukautuvan päättelyn ja matematiikkakuvan vahvistaminen). Math-Bridge -hankkeessa on tuotettu opiskelumateriaalia ja tehtäviä, joita hyödynnetään jatkossa perustaitotestissä heikosti menestyneiden opetuksessa (proseduraalisen sujuvuuden kehittäminen) (Miilumäki ym. 2011). Matematiikan peruskurssien aikana opiskelija voi hakeutua myös matematiikkaklinikkaan,

mikäli luennot ja laskuharjoitukset eivät riitä oppimisen tukemisessa (proseduraalisen sujuvuuden harjoittaminen).

Motivaatiotekijöitä pyritään edelleen lisäämään. Useat tutkimusintensiivistä opetusta selvittävät tutkimukset vahvistavat, että jokainen yliopistosta valmistunut tarvitsee työnkuvasta riipumatta tutkivan oppimisen avulla karttuneita taitoja. Niitä ovat muun muassa analyttisyys, ongelmanratkaisu, tiedon kriittinen arviointi ja projektinhallinta (esim. Healey 2005; Deem & Lucas 2007; Trigwell & Prosser 2009). The New York Times -päivälehti uutisoi 13.1.2009, että jopa huippuyliopistojen MIT:n (Massachusetts Institute of Technology) ja Harvardin peruskurssien opetusta ollaan uudistamassa tutkivan opetuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkivan oppimisen osa-alueita ovat yhdessäoppiminen, jaettu asiantuntijuus, opettajan ohjausmenetelmät, oppilaan valmiudet sekä arviointi. Tulevaisuuden tavoitteena on kokeilla huippuyliopistoissa sovellettavia tutkivan oppimisen menetelmiä insinöörimatematiikan opetuksessa. Tutkivaa oppimista toteutetaan muun muassa Matlab-ohjelmistolla. Havainnoitavien esimerkkien lisäksi opiskelijat ratkovat annettuja matemaattisia ongelmia sekä itsenäisesti että yhteisöllisesti. Tavoitteena on muuttaa vanhoja oppimiskäsityksiä ja opetustapoja, jotta opiskelijoiden mielenkiinto, motivaatio ja halu panostaa matematiikan oppimiseen saadaan paranemaan.

Yhteenvedona voidaan todeta, että matematiikan merkitystä Suomen kilpailuvaltina tulisi pohtia laajemminkin. LUMA-hankkeen eräänä tavoitteena on ollut nostaa vuosittainen pitkän matematiikan kirjoittajien lukumäärä 17 000:een (Opetushallitus 2000), joka on lähellä niiden jatkokoulutuspaikkojen vuotuista määrää, joissa on perusteltua olettaa opiskelijan omaavan pitkän matematiikan oppimäärän tiedot. Lisäksi lukiomatematiikan ja korkeakoulumatematiikan tulisi muodostaa matemaattisen ajattelun kehittymisen näkökulmasta jatkumo niin, että teknilliselle alalle hakeutuvilla olisi laaja-alaisen matemaattisen ajattelun ominaispiirteet eikä tukitoimia tarvittaisi nykyistä enempää.

Lähteet

- Astala, K., Kivelä, S. K., Koskela, P., Martio, O., Näätänen, M. & Tarvainen, K. 2005. PISA-tutkimus vain osatotuus suomalaisten matematiikan taidoista. *Matematiikkalehti Solmu* 1/2005, 4–5.
- Deem, R. & Lucas, L. 2007. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy context: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education* 54 (1), 115–133.
- Ernest, P. 2000. Mathematics and special educational needs. University of Exeter. Teoksessa P. Ernest, The mathematical attitudes, beliefs and ability of students. Maths for engineering and science. LTSN Maths-TEAM, 4–5.
- Haggis, T. 2004. Meaning, identity and 'motivation': Expanding what matters in understanding learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 29(3), 335–352.
- Hanushek, E. & Wossman, L. 2007. The role of education in Economic Growth. World Bank Policy Research Working Paper 4122. http://www.econtalk.org/archives/2007/08/hanushek_on_edu_1.html. Luettu 3.9.2010.
- Harrison, M. C. 2008. Mathematics Support for Engineering Undergraduates. Loughborough: Loughborough University/Mathematics Education Centre.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching: Exploring disciplinary and the role of inquiry-based learning. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 67–78.
- Henderson, S. & Broadbridge, P. 2009. Engineering mathematics education in Australia. *MSOR Connections* 9 (1) February–April 2009.
- Huikkola, M., Silius, K. & Pohjolainen, S. 2008. Clustering of students of engineering mathematics based on their attitudes, orientations, motivations and intentions. *International Journal of WSEAS TRANSACTIONS on ADVANCES in ENGINEERING EDUCATION* 5 (5), 342–354.
- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:72, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2005. Lukiolaisen tehtäväorientoituneen matemaattisen ajattelun piirteitä: 1990-luvun pitkän matematiikan opiskelijoiden matemaattisen osaamisen ja uskomusten ilmentämänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1061.

- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työssä. Teoksessa R. Kaasila (toim.) Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7. –8.11.2008. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 71–86.
- Joutsenlahti, J. 2010. Matematiikan kirjallinen kielentäminen lukiomatematiikassa. Teoksessa M. Asikainen, P. Hirvonen & K. Sormunen (toim.) Ajankohtaista matemaattisten aineiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Joensuussa 22. –23.10.2009. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 1. Joensuu: University of the Eastern Finland, 3–15.
- Kaasila, R., Hannula, M. S., Laine, A. & Pehkonen, E. 2007. Millä tavalla luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuvan muutosta voidaan edistää? Teoksessa J. Lavonen (toim.) Tutkimuseräinen opettajakoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 1. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 285, 349–359.
- Kember, D. & Leung, Y.P. 2005. The influence of teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (toim.) 2001. Adding it up. Washington DC: National Academy Press.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.
- Kärkkäinen, J. 2007. Raportti uudessa tutkintorakenteessa opiskelevien ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden opintojen etenemisestä Tampereen teknillisessä yliopistossa. Tampereen teknillinen yliopisto: Opiskelijapalvelut.
- Lahtinen, A. 2010. Matematiikan koe ylioppilastutkinnossa keväällä 2010. *Dimensio* 6/2010, 28–51.
- Mielityinen, I. (toim.) 2009. Suomi tarvitsee mailman parasta insinööriosaimista. Tekniikan yhteistyöryhmä. Tekniikan Akateemisten Liitto TEK. Forssan kirjapaino Oy.
- Miilumäki, T., Pohjolainen, S., Silius, S., Nykänen, S. & Kangas, J. 2011. Math-Bridge - Eurooppalainen silta lukio- ja korkeakoulumatematiikan välille. ITK 2011 Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -konferenssi. Aulanko, Hämeenlinna, 7.–8.4.2011.
- Opetushallitus 2000. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen kehittämishanke 1996–2002. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/49169_luma6_3.pdf. Luettu 2.9.2010.

- Pajarre, E., Lukkari, H. & Lahtinen, P. 2010. Poissaolojen ja opintojen suoritusjärjestyksen vaikutus opintojen etenemiseen Tampereen teknillisellä yliopistolla. Tampereen teknillinen yliopisto, Yliopistopalvelut, Tampere.
- Pohjolainen, S., Raassina, H., Silius K., Huikkola M. & Turunen E. 2006. TTY:n insinöörimatematiikan opiskelijoiden asenteet, taidot ja opetuksen kehittäminen. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto, Matematiikan laitos. Tutkimusraportti 84. PDF-muodossa: <http://matriisi.ee.tut.fi/hypermedia/julkaisut/MOK-raportti-1.pdf>. Luettu 1.7.2011.
- SEFI 2002. Mathematics for the European engineer: A curriculum for the twenty-first century. L. Mustoe & D. Lawson (toim.) A report by the SEFI (European Society for Engineering Education) Mathematics Working Group. <http://sefi.htw-aalen.de/Curriculum/sefimarch2002.pdf>. Luettu 23.8.2011.
- Silius, K., Miilumäki, T., Pohjolainen, S., Rasila, A., Alestalo, P., Harjula, M., Malinen, J. & Valkeila, E. 2009. Perusteet kuntoon. Apuneuvoja matematiikan opiskelun aloittamiseen. Teoksessa Viteli, J. & Östman, A. (toim.) Tuovi 7: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos. Interaktiivisen median tutkimuksia 2, 95–103. <http://tampub.uta.fi/infim/978-951-44-7788-1.pdf>. Luettu 1.7.2011.
- Silius, K., Miilumäki, T., Huhtamäki, J., Tebest, T., Meriläinen, J. & Pohjolainen, P. 2010. Students' motivations for social media enhanced studying and learning. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL), the Special Issue on "Technology Enhanced Learning".
- Sternberg, R. 1993. What is mathematical thinking? Teoksessa R. Sternberg & T. Ben-Zeev (toim.) The nature of mathematical thinking. Mahwah (NJ): Erlbaum 303–318.
- Tang, K. 1993. Spontaneous collaborative learning: a new dimension in student learning experience? Higher Education Research and Development 12 (2), 115–130.
- The New York Times. 2009. At M.I.T., Large Lectures Are Going the Way of the Blackboard. <http://www.nytimes.com/2009/01/13/us/13physics.html?scp=1&sq=2009/01/13&st=cse>. Luettu 1.7.2011.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 2009. Using phenomenography to understand the research teaching nexus. Education as Change 13 (2), 325–338.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2010. http://www.ylioppilastutkinto.fi/KEVAAN_2010_YLIOPPILASTUTKINTO_1.pdf. Luettu 2.9.2010.

OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN
TIETÄMYSYHTEISKUNNASSA
– SOSIAALINEN MEDIA JA AUTENTTINEN OPPIMINEN
KORKEAKOULUOPISKELUSSA

Marjatta Myllylä, Hanna Teräs, Tuomas Kaihua,
Riikka Mäkelä & Päivi Svärd

Artikkelissa tarkastellaan, miten digitaalisilla oppimisympäristöillä ja innovatiivisilla pedagogiikan sovelluksilla voidaan vahvistaa autenttista oppimista ja edistää korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä. Lähtökohtana on ajatus, että tietämysyhteiskunnassa opettajilla on vastuullinen rooli muuttuvien työelämätaitojen välittäjänä ja opiskeluun kiinnittymisen tukijoina. Artikkelia varten on haastateltu eri puolilla Suomea toimivia opettajia ja verkko-opintojen kehittäjiä. Aineistona on lisäksi opettajaopiskelijoiden kirjoittamia narratiiveja sosiaalista mediaa hyödyntävästä, merkityksellisestä oppimisesta. Tulosten mukaan opettajuuden muutos ja oppimisympäristöjen moninaistuminen on tiedostettu korkeakouluissa. Sosiaalisen median hyödyt tulevat esille sen mahdollisuuksissa vahvistaa yhteisöllistä tiedonrakentumista, tasavertaista vuorovaikutusta ja laajoihin ryhmiin kiinnittymistä. Lisäksi sosiaalisen median työkalut yhdessä autenttisen oppimisen ja käytäntöyhteisön periaatteiden kanssa tarjoavat tehokkaan ja motivoivan ympäristön opettajien ja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymiselle. Monet sosiaalisen median opetuskäytön vaikutukset vastaavat tietämysyhteiskunnan vaatimuksia ja vahvistavat sitoutunutta yhdessä kehittymistä laajoissakin verkostoissa.

Johdanto

Opiskelijoiden onnistunut kiinnittyminen tietämysyhteiskuntaan on merkityksellinen koulutusjärjestelmämme tavoite. Keskeiseksi kysymykseksi muodostuikin se, miten digitaalisilla oppimisympäristöillä ja innovatiivisilla pedagogiikan sovelluksilla voidaan soveltaa autenttista oppimista ja osaltaan edistää korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä. Tietämysyhteiskunnalla tarkoitamme yhteiskuntaa, jossa tiedon ymmärtämisellä ja hallinnalla on keskeinen merkitys; sen tavoitteita määrittelevät uuden tiedon soveltaminen, yrittäjyys ja talouden kyky uusiutua sekä verkottuneisuus ja toimintojen kansainvälisyys (ks. Lehtoranta, Ahlqvist, Loikkanen & Eivola 2007).

Autenttisen oppimisen (esim. Herrington, Reeves & Oliver 2010) periaatteet, joita voidaan toteuttaa sosiaalisen median ympäristöissä, kuten blogeissa, wikeissä, Twitterissä ja virtuaalimaailma Second Lifessa, avaavat enemmän mahdollisuuksia sitoutua oppimiseen ja kiinnittyä tietämysyhteiskunnan käytäntöyhteisöihin. Autenttista oppimista tavoitellaan reaali maailman kaltaisissa prosesseissa ja rooleissa, joissa tietoa rakennetaan yhteisöllisesti, näkökulmia vaihdellen ja asiantuntijoita seuraten. Käytäntöyhteisöt ovat ihmisryhmiä, joilla on yhteinen kiinnostuksen kohde, ongelma tai intohimo ja jotka syventävät tietämystään jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Wenger, McDermott & Snyder 2002). Lisäksi tietämysyhteiskunnan viestintävälineet vaikuttaisivat tarjoavan korkeakouluille aiempaa enemmän mahdollisuuksia toteuttaa opiskelijoiden tarpeista lähteviä muutoksia oppimisympäristöissä ja siten vahvistaa heidän osallisuuden kokemuksiaan.

Artikkelissa tarkastellaan Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (TAOKK) toteutettua opetusta, jossa autenttisen oppimisen periaatteet yhdistettynä sosiaalisen median käyttöön ovat olleet kiinnittämässä opettajaopiskelijoita uudenlaiseen oppimisprosessiin ja tietämysyhteiskuntaan. Kuvailimme myös eri puolilla Suomea toimivien opettajien ja verkko-opetuksen kehittäjien sekä opettajaopiskelijoiden kokemuksia Second Life -ympäristön opetuskäytöstä.

Digitaalinen oppimisympäristö opiskeluun osallistajana

Verkko-oppimisympäristöillä tarkoitetaan usein institutionaalisia oppimisen hallintajärjestelmiä, kuten Moodlea tai Blackboardia. Usein verkko-opetuksen pedagoginen lähestymistapa on ”tekniikasta oppimista”, eikä ”tekniikan avulla oppimista” (Herrington ym. 2010; Myllylä & Teräs 2010). Tekniikasta oppimisessa välitetään ensin jossakin sähköisessä formaatissa viesti, johon opiskelijan odotetaan tutustuvan ja reagoivan toivotulla tavalla. Palaute annetaan vastauksen oikeellisuudesta. Tekniikan avulla oppimisessa tekniikka on kognitiivinen työkalu, jonka avulla opiskelija voi ilmaista osaamistaan. (Herrington ym. 2010.) Institutionaaliset verkko-oppimisympäristöt houkuttelevat opettajia toistamaan opettajakeskeisiä toimintamalleja uuden välineen avulla. Kuten Herringtonin työryhmä (2010) toteaa, luennot, tekstikirjat ja esseet hallitsevat verkko-oppimisen menetelmävalikoimaa. Lynch (2001) painottaa, että siirtyä perinteisestä opetuksesta verkko-oppimiseen edellyttää asennemuutosta ja uuden tavan tarkastella oppimista ja opettamista. Aiemmin toteutettua opetusta ei pidä sellaisenaan siirtää verkkoon, vaan verkon on rikastettava ja kehitettävä opetusta (Lynch 2001).

Moodlen ja Blackboardin kaltaiset oppimisympäristöt sisältävät vuorovaikutusta erilaisten chat- tai viestitoimintojen kautta, mutta eivät reaaliaikaista puheen avulla tapahtuvaa kommunikointia. Sen sijaan virtuaalimaailmat kuten Second Life antavat mahdollisuuden myös puheen avulla tapahtuvaan reaaliaikaiseen kommunikointiin. Puheen lisäksi käyttäjä näyttäytyy virtuaalimaailmassa omana hahmonaan, avatarina, jonka ulkoinen olemus on mahdollista itse rakentaa. Tutkimukset (esim. Kapp & O’Driscoll 2010) osoittavat, kuinka virtuaalimaailmassa avatarin kautta koetuilla toiminnoilla on vaikutusta tosielämän toimintatapoihin, asenteisiin ja työhön sitoutumiseen. Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa rakennettiin Second Life -ympäristöön pedagoginen oppimiskahvila kasvokkain tapahtuvan opiskelun tueksi sekä opettajaopiskelijoiden sitoutumisen ja itseohjautuvuuden kannustamiseksi. Kahvilaympäristö nähtiin epämuodollisena

tilana, jossa on miellyttävä sisustus ja joihin ihmiset tulevat nauttimaan muiden seurasta ja keskustelusta, toisin kuin Castellsinkin (2007) kuvailemia kommunikaatiomalleja tukeviin tavanomaisiin luokkahuoneisiin. Steinkuhler ja Williams (2006) ovat havainneet, että vuorovaikutus virtuaalimaailmassa voi laajentaa maailmankuvaa ja tarjota uutta tietoa uusista näkökulmista. Jarmon, Traphagan, Mayrath ja Trivedi (2009) ovat tutkineet Second Lifessa tapahtuvan oppimisen tyyppejä ja heidän mukaansa yleisimmin tapahtui oppimista, jossa käsitys omasta ja toisten mielipiteistä ja näkökulmista laajeni. Tämän mahdollisti vuorovaikutus avatarien kanssa. Second Lifen nähtiin myös kehittävän poikkeittieteellistä maailmankuvaa sekä edistävän kommunikaatiotaitojen ja kollaboraatiostrategioiden kykyjä ja ryhmään kiinnittymistä. (Jarmon ym. 2009.) Epäformaali oppimisen ja vuorovaikutuksen tila Second Lifessa on Teräksen ja Myllylän (2011) tutkimuksen mukaan TAOKK:n opettajankoulutuksessa hedelmällinen, ammatillisen identiteetin ja uusien oppimis- ja opetuskäsitusten yhteisöllisen rakentumisen ympäristö.

Tietämysyhteiskunnan taitoja ei voi varsinaisesti opettaa, mutta niiden oppimista voidaan tukea pedagogisten prosessien ja oppimisympäristöjen suunnittelulla. Abstrakteja taitoja voi Ruohotien (2002) mukaan omaksua ainoastaan silloin, kun oppimisympäristö tukee niiden omaksumista ja palkitsee siitä. Hyvä oppimisympäristö herättää kiinnostusta, mahdollistaa monipuolisia oppimistehtäviä, stimuloi taitojen soveltamista ja tukee itseohjautuvuutta. Erilaiset ympäristöt edistävät erilaisia käyttäytymismalleja, opetusmenetelmiä, oppimistyytlejä ja taitoja. Solomon ja Schrum (2007) uskovat, että yleisesti käytetty opettajajohtoinen menetelmä, jossa informaatiota jaetaan ja testataan, valmistaa opiskelijoita työtehtäviin, joissa edellytetään ohjeiden noudattamista ja rutiinitaitoja. Sellaiset oppimistehtävät, jotka on tarkoitettu tukemaan vuorovaikutusta oppimisympäristön kanssa ja uusien taitojen harjoittelua, eivät useinkaan johda toivottuun siirtovaikutukseen. Sen sijaan, että opiskelijat oppisivat soveltamaan abstrakteja ideoita, heillä on taipumus keskittyä työskentelymalleihin. Näin luokkahuoneen tarjoaman kokemuksen keskeisin oppimistulos on usein kyky istua hiljaa, noudattaa ohjeita ja suorittaa vaadittuja tehtäviä. (Herrington ym. 2010.)

Opettajajohtoisten menetelmien vaarana on rutiininomainen ohjeiden noudattaminen ja yksiulotteinen suorittaminen, mutta toisaalta informaali vuorovaikutuksen tila ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen on mahdollista myös innovatiivisessa, oppijalähtöisessä luokkaopetuksessa. Useat tutkimukset (esim. Herrington ym. 2010; Teräs & Myllylä 2011) ovat osoittaneet, että aktivoivilla opetusmenetelmillä, kuten ongelmaperustaisella oppimisella tai Learning Cafe -metodilla, saadaan aikaan aktiivista oppijakeskeistä osallistumista ja opiskeluun kiinnostymistä. Kuitenkin on tärkeää huomata, että tietämysyhteiskunnan tiedonhankinnan digitalisoituminen ja alati lisääntyvä verkkovälitteinen kommunikointi lisäävät tarvetta digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Digitaaliseen ympäristöön, tässä tapauksessa Second Lifeen, rakennettu pedagoginen kahvila näyttää tukevan tietämysyhteiskuntaan kiinnostumista ja osallisuuden luomista, mutta vuorovaikutuksen ja riittävän lineaarisen tiedon rakentumisen kannalta analogisen ja digitaalisen opetuksen yhdistäminen on edelleen perusteltua.

Autenttinen oppiminen ja tietämysyhteiskunnan työelämätaidot

Alasta riippumatta korkeakouluopiskelijoilta odotetaan tiettyjä, kaikille yhteisiä tietämysyhteiskunnan työelämätaitoja. Käsitksemme mukaan näiden taitojen riittävä omaksuminen opiskeluaikana voi osaltaan edistää opiskeluun kiinnostumista ja vähentää syrjäytymisen uhkaa. Odotukset eivät kohdistu yksittäisten kompetenssien hallintaan, vaan kyse on pikemminkin kokonaisvaltaisesta kyvystä omaksua uusia, alati muuttuvia taitoja, ja soveltaa samalla vanhaa, jo opittua. Kuitenkaan tietämysyhteiskunnalle ominaisia uusia taitoja ei voi suoranaisesti opettaa. Ongelmaksi muodostuu siten oppimisen autenttisuuden saavuttaminen teollisen ajan työelämää seuranneessa todellisuudessa, jossa lineaarinen työnkuva on muuttunut non-lineaariseksi. Voidaankin kysyä, kuinka korkeakouluissa opetetaan tiimityötaitoja, non-lineaarista, innovatiivista

ja luovaa ongelmanratkaisukykyä tietämysyhteiskunnassa menestymisen tueksi. Kysymystä voidaan tarkastella autenttisen oppimisen periaatteiden, tietämysyhteiskunnan työelämätaitojen tunnistamisen sekä yhteisöllisen tiedonrakentumisen käsitteiden kautta.

Autenttinen oppiminen juontuu Laven ja Wengerin (1991) situationaalisen oppimisen käsitteestä. Korkeakouluopetuksessa situationaalisen oppimisen eli oppimisen tilannesidonnaisuuden voidaan nähdä vaikuttavan siten, että opiskelija sosiaalistuu koulutuksen kulttuuriin ensisijaisena toimintaympäristönään ja vasta toissijaisesti työelämän vaatimuksiin. Oppimisen autenttisuuteen pyrittäessä on kuitenkin otettava huomioon tietämysyhteiskunnan pedagogiset vaatimukset ja oppimisen siirtovaikutuksen mekanismit. Autenttisen oppimisen yhteydessä käytetään usein avoimia, oppijakeskeisiä ja konstruktivistisia lähestymistapoja, kuten ongelmaperustaista oppimista, projektioppimista, rooliharjoituksia ja tutkivaa oppimista (Oliver 2001). Herrington, Reeves ja Oliver (2010) esittelevät yhdeksän keskeistä autenttisen oppimisen elementtiä. Heidän määritelmänsä mukaan autenttisen oppimisen tulee mahdollistaa 1) autenttisia konteksteja, jotka heijastavat tiedon käyttöä todellisen elämän tilanteissa; 2) autenttisia tehtäviä; 3) tilaisuuksia seurata asiantuntijan suoritusta ja prosessien mallinnusta; 4) useita rooleja ja näkökulmia; 5) yhteisöllistä tiedonrakentumista; 6) reflektiota abstrahoinnin tueksi; 7) sanoittamista, jolla hiljaista tietoa tehdään näkyväksi; 8) valmennusta ja opettajan tukea kriittisillä hetkillä sekä 9) autenttista, tehtävien sisään rakennettua arviointia.

Tietämysyhteiskunnan työelämätaidoilla (21st century skills) tarkoitetaan keskeisiä, koulutusalaan riippumattomia taitoja. Näitä tutkijat ovat määritelleet samansisältöisesti. Trilling ja Fadel (2009) ovat kuvailleet seuraavia taitoja: 1) Oppimis- ja innovaatiotaidot: kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, kommunikaatio, yhteistyö, luovuus ja innovointi; 2) Digitaalinen lukutaito: informaatiolukutaito, medialukutaito ja ICT-taidot; 3) Ura- ja elämänhallintataidot: joustavuus, mukautumiskyky, aloitekyky, itseohjautuvuus, sosiaalinen ja kulttuuriväläinen vuorovaikutus, luotettavuus, johtajuus ja vastuullisuus. Kuvatut taidot ovat yhtä tärkeitä kaikille korkeakouluopiskelijoille,

ja työnantajat arvostavat niitä koulutusalaista riippumatta. Kuten Solomon ja Schrum (2007) huomauttavat, on varmistettava kaikkien opiskelijoiden mahdollisuus saavuttaa pätevyys menestyä työssään ja elämässään globaalissa tietämysyhteiskunnassa. Florida (2002) uskoo, että luovuus on tietämysyhteiskunnassa kriittinen menestystekijä. Hän on havainnut luovuuden tarpeen kasvua kaikentyyppisissä työtehtävissä. Asiantuntijoilta odotetaan kykyä keksiä innovatiivisia, laajasti käyttökelpoisia menetelmiä tai tuotteita myös silloin, kun innovatiivisuutta ei ole toimenkuvaan sisäänkirjoitettu. ”Luovan luokan” asiantuntijan odotetaan ajattelevan itsenäisesti, soveltavan totuttuja menetelmiä uniikeilla tavoilla yllättävissä tilanteissa, käyttävän omaa harkintaansa ja kokeilevan uusia, radikaaleja ratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin (Florida 2002).

Tietämysyhteiskunnassa työtä tehdään yhä useammin ryhmissä, jotka rakentavat tarvitsemaansa tietoa yhdessä. Uusi toimintakulttuuri korostaa itseohjautuvuutta ja yksilön vastuuta suhteessa yhteisölliseen, kollektiiviseen vastuuseen. Ruohotie (2002) vertaa vanhoja käsityksiä motivaatiosta, asiantuntijuudesta ja vastuusta uusiin, tietämysyhteiskunnan käsityksiin. Perinteiset, yksilökeskeiset näkemykset väistyvät, ja tilalle nousevat tiimien motivaatio, yhteistyö, työtehtävien keskinäinen riippuvuus, kokonaiskuvan hahmottaminen, kollektiivinen vastuu ja itseohjautuvuus. Yhteisöt, tiimityö ja verkosto-organisaatiot nousevat keskeiseen asemaan.

Kokemuksia osallisuudesta ja opiskeluun kiinnittymisestä digitaalisessa oppimisympäristössä

Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun kaksikymmentä opettajaopiskelijaa (TAOKK-OO) sekä kymmenen eri puolilla Suomea toimivaa opettajaa ja verkko-opintojen kehittäjää (OVOK) kuvailivat syksyllä 2010 kokemuksiaan digitaalisen oppimisympäristön, erityisesti Second Lifen opetus- ja oppimiskäytöstä. Opettajia ja verkko-opintojen

kehittäjiä haastateltiin TAOKK:n pedagogisessa kahvilassa Second Lifessa. Haastateltaviksi valikoitui toimijoita, joilla oli kokemusta Second Life -ympäristön hyödyntämisestä korkeakoulujen tai ammatillisen opetuksen kontekstissa. Artikkelia varten toteutettiin kolme ryhmähaastattelua ja yksi yksilöhaastattelu, joista kukin kesti noin tunnin. Haastattelut äänitettiin ja ne analysoitiin narratiivien sisällönanalyysia soveltaen (ks. Polkinghorne 1995). Lisäksi haastateltavat vastasivat teemakysymyksiin vapaamuotoisilla kirjoitelmilla. Opettajaopiskelijat kirjoittivat tarinan sosiaalista mediaa hyödyntävästä, merkityksellisestä oppimisesta. Näin etsittiin vastauksia siihen, miten opiskeluun kiinnittymiseen ja osallisuuteen voidaan vaikuttaa hyödyntämällä opiskelussa digitaalista oppimisympäristöä ja miten autenttisen oppimisen periaatteet elävät oppimisprosessissa.

Autenttiset tehtävät ja kontekstit

Autenttisiin konteksteihin liittyen on varottava monimutkaisten tapausten ja tilanteiden yksinkertaistamisesta (Herrington ym. 2010). Niitä on opiskeltava samoin, kuin ne ilmenevät oikeassa maailmassa. Second Life on kompleksinen, avoin ympäristö, jossa tilanteet ja vuorovaikutus ovat ennustamattomia. Second Life mahdollistaa epästrukturoidun oppimisen, ja se vahvistaa opiskelijan sitoutumista oppimisprosessin jakamiseen muiden kanssa, epävarmoissakin tilanteissa. Herrington, Reeves ja Oliver (2010) uskovat, että juuri tämä edistää oppimista. He painottavat, että tavoitteena on auttaa oppijaa toimimaan monimutkaisissa tilanteissa. Autenttiset tehtävät ovat paitsi relevantteja todellisten tilanteiden kannalta, myös heikosti määriteltyjä ja kompleksisia, kuten tosielämän ongelmat yleensä. Lombardin (2007) mukaan opiskelijat usein vastustelevat tämäntyyppistä työläämpää lähestymistapaa; he ovat oppineet ajattelemaan, että on olemassa oikeita ja vääriä vastauksia, ja että oikeat voidaan oppia ulkoa. Autenttiset oppimistehtävät auttavat opiskelijaa kehittämään kypsempää mentaalista malleja ja johdattavat häntä kohti hienovaraisempaa ja syvällisempää ymmärrystä, johon

sisältyy tietämysyhteiskunnan työelämässäkin tarvittavaa reflektoivan arvioinnin taitoa. (Lombardi 2007; Trilling & Fadel 2009.) Opiskelijan taito kyseenalaistaa, reflektoida ja argumentoida toimintaansa kiinnittää häntä oppimiseen.

Haastattelujen perusteella Second Life -ympäristön nähtiin tukevan tietämysyhteiskunnan työelämävaatimuksien kaltaisten kompetenssien harjaantumista. Usein opettajien omat negatiiviset kokemukset luokkaopetuksen epäautenttisuudesta olivat johtaneet oivallukseen Second Life -ympäristön mahdollisuudesta simuloida autenttisesti työelämän konteksteja. Huomattiin, että virtuaalisen oppimisympäristön avulla voitiin mukauttaa oppimistavoitteita opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi, siten lisäten opiskelijan osallisuutta ja sitoutumista omaan oppimiseen. Second Lifen kaltainen ympäristö näyttää soveltuvan autenttisten alakohtaisten tehtävien tekemiseen ja kertaamiseen sekä erilaisten kontekstien simuloimiseen, muun muassa virtuaalimaailman kansainvälisten messujen järjestämiseen (liiketalous, tietojenkäsittely), leikkaussalityöskentelyn opettelemiseen (sosiaali- ja terveystieteet), kielten opiskeluun natiivipuhujien kanssa sekä yhteisölliseen teoreettiseen tiedonrakentamiseen (pedagoginen kahvila, TAOKK).

Kaikille koulutusaloille yhteinen hyötynäkökohta virtuaalimaailman opetuskäytössä näyttäisi olevan aiemman paikkaan ja tiettyyn kulttuuriin sidoksissa olleen oppimisen kahleitten purkaminen. Tästä näkökulmasta koulutuksen omaa kulttuuria on mahdollista rikkoa toimimalla informaalisissa virtuaaliympäristössä yhdessä työelämän toimijoiden tai muiden virtuaaliympäristön käyttäjien kanssa. Haastattelujen perusteella virtuaalimaailmassa toteutettu opetus näyttää olevan tehokas tapa mahdollistaa opiskelijoiden osallistumisen vaihtuviin, autenttisiin ja kompleksisiin tosielämän kaltaisiin tilanteisiin: ”nyt kun me ollaan täällä Second Lifessa rakennettu, puhuttu markkinoinnista ja koodattu – ne on tehty niinku oikeassakin työelämässäkin, että menee oppiaineet hyvin ristiin ja päällekkäin” (OVOK Matti)¹. Käsitteemme mukaan näin voidaan vaikuttaa oppimisen laatuun ja oppimisprosessiin kiinnittymiseen.

1. Tekstissä käytetyissä aineistositaateissa ilmauksia on tiivistetty ja puhujien nimet on muutettu.

Asiantuntijoiden työn tarkkailu eri näkökulmien mahdollistajana

Opettajaopiskelijoille mahdollistettiin entistä laajemmat mahdollisuudet tarkkailla asiantuntijoiden työtä Second Lifen avulla. Se avasi opiskelijoille esimerkiksi osallistumisen Harvardin tai Bostonin yliopiston luennoille. Lisäksi heille tarjoutui maailmanlaajuinen mahdollisuus verkottua ja jakaa ajatuksia muiden oppilaitosten kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa. Näin heillä oli käytössään merkittävästi laajempi asiantuntijuuden skaala kuin pelkkä luokkahuoneopetus voi tarjota. On havaittu (Myllylä & Teräs 2010), että tämä kiinnittää opettajaopiskelijaa tavoitteiseen opiskeluun. TAOKK:ssa on sovellettu opiskelussa tutkivan oppimisen mukaista ajattelua yhdistettynä sosiaalisen median tarjoamiin yhteisöllisiin mahdollisuuksiin ja siten varmistettu, että opettajaopiskelija tarkastelee opittavaa ilmiötä monista eri näkökulmista. Verkkokurssit suunnitellaan usein lineaarisiksi, ja työskentely aloitetaan ja lopetetaan tietyissä selkeästi määritellyissä pisteissä (Herrington ym. 2010). Työskentelytapa ei tarjoa erityisen hyviä edellytyksiä monimutkaisten ongelmien ratkaisuun, mitä puolestaan tietämysyhteiskunnan työelämässä edellytetään (esim. Trilling & Fadel 2009; Ruohotie 2002).

Haastatteluihin osallistuneet oppilaitosten opettajat ja opetuksen kehittäjät olivat käyttäneet Second Lifea yhteistyön ja verkostoitumisen välineenä eri instituutioiden välillä, jopa kansainvälisellä tasolla, kuten yhden oppilaitoksen edustaja kertoo: ”Ja tässä alueella missä seistään meillä on tässä tulossa kansainväliset messut, viis koulua mukana” (OVOK Matti). Oppilaitos oli jo aiemmin järjestänyt yhteistyössä toisen suomalaisen oppilaitoksen kanssa messut, joissa opiskelijat esittelivät omia tuotoksiaan asiantuntijoille sekä kansainvälisillekin toimijoille.

Yleisesti tämä ulottuvuus liittyi oman korkeakoulun toimijoiden ammattitaidon kehittämiseen, esimerkiksi osallistumalla kansainvälisiin foorumeihin, tai yhteistyösuhteiden solmimiseen muiden opettajien, yritysten ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa: ”verkostoitumisen mahdollisuudet ovat huikeat eri yhteistyökumppaneiden kanssa” (OVOK Hanna). Virtuaalinen maailma nähtiin työelämän ja korkeakoulujen

yhteistyötä tukevana vuorovaikutuksellisenä välineenä ja erilaisiin asiantuntijaryhmiin kiinnittymisen mahdollistajana.

Yhteisöllinen tiedonrakentuminen

Sosiaalisen median käyttö opetuksessa laajentaa yhteisöllistä tiedonrakentumista. (Herrington ym, 2010; Teräs & Myllylä 2011.) Dickey (2005) on huomannut, että virtuaalimaailmat ovat tehokkaita ympäristöjä yhteisölliseen ongelmanratkaisuun, erityisesti maantieteellisesti etäällä sijaitseville opiskelijoille. 3D-maailmat tukevat läsnäolon ja yhteisöllisyyden tunteen syntymistä ja helpottavat näin tiimityöskentelyä. Opettajaopiskelijat työskentelevät TAOKK:ssa tiimeissä koko opintonsa ajan. Ennen sosiaalisen median käyttöönottoa opiskeltiin Moodlella. Myllylä, Mäkelä ja Torp (2009) huomasivat, että yhteisöllisyyden tunteen ja sitoutuneen dialogisen oppimisen prosessin syntyminen oli tuolloin hidasta ja vaikeakin. Kun lukuvuonna 2008–2009 Moodlen rinnalle otettiin sosiaalisen median työkaluja, opettajaopiskelijoiden ja opettajien läsnäolon tunne ja yhteisöllinen tiedonrakentuminen vahvistui ja opiskelijoiden ryhmään kiinnittyminen lisääntyi. (Myllylä & Teräs 2010.)

Opettajaopiskelijat kertoivat laskeneensa, kuinka muutamassa kuukaudessa kahdenkymmenen opiskelijan ryhmä oli laajentunut yli kymmenkertaiseksi sosiaalisen median tarjoamien verkostoitumismahdollisuuksien ansiosta. Tämän he mainitsivat tuoneen syvyyttä oppimiseen ja avanneen pääsyn paljon suurempaan tietomäärään ja laajempiin konteksteihin kiinnittymiseen. Tiimioppiminen sosiaalisen median avulla on johtanut yhteistyön ja moninaisuuden arvostamiseen. Opettajaopiskelijoiden kertomukset osoittavat, että he ovat oppineet näkemään itsensä ja opettajan työnsä yhteistyön näkökulmasta. He näkevät itsensä yksilöinä, jotka kaikki kulkevat omaa polkuaan, mutta he kulkevat sitä yhdessä ja toisiltaan oppien, samalla kun oppimisen

polku vie heitä kohti syvempää oppimista. Tämä todentuu tiiviissä yhteistyössä oman tiimin kanssa.

Opettajat ja opetuksen kehittäjät kokivat Second Life -ympäristön tasa-arvoistavan opettajan ja oppijan välistä suhdetta ja siten vahvistavan opiskelijan kiinnittymistä. Yleisesti virtuaalisen vuorovaikutuksen luonne määriteltiin joko mahdollisuutena tai uhkana: uhkana, kun ilmeiden ja eleiden puuttuessa tulkinnat esimerkiksi huumorista voivat olla ristiriitaisia, ja mahdollisuutena, kun tavallisessa luokkatilanteessa normaalisti ujo opiskelija uskaltaa ottaa aktiivisemmän roolin. Second Life -ympäristöä oli käytetty muun muassa kahdenvälisiin ohjaus-tilanteisiin, joiden koettiin olevan avoimempia ja luovempia kuin lähitapaamisissa. Mällisen (2007) esittämää havaintoa opettajien hämmennyksestä siirryttäessä opettajajohtoisesta ”fasilitoivaan” opetukseen ei esiintynyt aineistossa. Toisaalta haastatteluihin osallistuneet edustivat aktiivisia toimijoita virtuaaliympäristöjen hyötykäyttäjinä, jolloin asennemuutos heidän kohdallaan oli jo tapahtunut. Monet haastatteluista näkivät virtuaalimaailman opetuskäytössä varteenotettavan mahdollisuuden vastata tietämysyhteiskunnan yhteisöllisen tiedonrakentamisen vaatimukseen (mm. Dickey 2005) ja aktiiviseen, opiskelijalähtöiseen ajattelutapaan: ”Opiskelijat voivat siirtyä oppimateriaalin tuottajaksi ja jakaa ajatuksensa ja ideansa, opettaja voi seurata prosessia ja ohjata sitä” (OVOK Tiina).

Reflektio ja sanoittaminen

Sosiaalinen media tarjoaa monipuolisia ja tehokkaita välineitä reflektioon. Blogin kirjoittaminen on kanava sanoittamiseen ja hiljaisen tiedon esille saattamiseen. Kuten Bielaczyc ja Collins (2006) kirjoittavat, verkkokeskustelu tekee ajatukset ja kokemukset näkyviksi sekä mahdollistaa ajatusten hiomisen yhdessä. Näin syntyy sosiaalinen konteksti, jossa Glaserin (1991, lainaus Von Wright 1992) mukaan oppijoiden ajattelun prosessit tulevat esille, ja niin yksilön kuin yhteisönkin reflektio mahdollistuu. Kuitenkin verkkokurssit perustuvat usein

kirjallisiin yksilötuotoksiin, ja niistä puuttuu kokonaan tässä kuvailtu yhteisöllinen ulottuvuus.

TAOKK:n opettajaopiskelijat ovat kirjoittaneet blogia sosiaalisen median mahdollisuuksista opiskelussa. Tämän on koettu avanneen oman toiminnan ja taitojen arviointia, tunteiden käsittelyä, uusien kokemusten liittämistä aikaisempiin kokemuksiin ja toisilta oppimista. Kaikki nämä ovat myös tietämysyhteiskunnan keskeisiä työelämätaitoja, liittyen yhteisöllisen tiedonrakentamisen kulttuuriin.

Opettajan tuki ja arviointimenetelmät

Valmennus ja opettajan tuki ovat keskeisiä autenttisen oppimisen elementtejä. Yleisesti verkkokursseille on tyypillistä se, että opettajan läsnäolo on puutteellista. Mällinen (2007) on havainnut, että opettajat ovat usein hämmentyneitä muuttuvasta roolistaan, eikä siirtyminen opettajajohtoisesta, luentotyyppisestä opetuksesta ”fasilitoivaan” opetukseen suju odotetusti. Usein opettajasta tulee ikään kuin näkymätön. Tällaisissa tilanteissa opiskelijat jäävät vaille asiantuntijan tukea (Herrington ym. 2010). Myllylä ja Teräs (2010) ovat huomanneet, että opiskelijat arvostavat opettajan läsnäoloa näkyvinä avatareina Second Lifessa ja muissakin sosiaalisen median ympäristöissä opettajaopiskelijan oppimisprosessin aikana. Tämän aineiston opiskelijat ovat kuvanneet vuorovaikutusta opettajan kanssa merkitykselliseksi. He ovat myös kertoneet, että läsnäolo avatareina on vahvistanut ryhmähenkeä ja aitoa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Se on kiinnittänyt ryhmää toisiinsa. Myllylä, Mäkelä ja Torp (2009) ovat myös kuvanneet opettajan keskeistä roolia yhteisöllisessä verkko-oppimisessa.

Monilla verkkokursseilla käytetään vuosikymmenten takaa tuttuja arviointimenetelmiä, kuten kokeita, esseitä ja tenttejä, mitä monet tutkijat arvostelevat. Tutkijoiden varoituksista huolimatta korkeakoulutuksen arvioinnissa jätetään usein huomiotta kompleksiset taidot, kuten analysointi, evaluointi ja luomiskyky (Lombardi 2007). Sen sijaan fokus on kohtuullisen helposti omaksuttavissa kognitiivisissa

kyvyissä, kuten muistamisessa, ymmärtämisessä ja soveltamisessa. Lisäksi arvioinnissa keskitytään usein yksilösuoritukseen ja synnytetään kilpailuasetelmia yhteisöllisen tiedonrakentumisen tukemisen sijaan. Isaacin (1999) mukaan dialogi on yhdessä ajattelemista, ei toisten näkökohtia vastaan taistelemista. TAOKK:n verkko-opinnoissa käytetään dialogista arviointia, joka mahdollistaa dialogisen reflektion ja tuottaa parhaimmillaan uutta kontekstuaalista ymmärrystä. Sosiaalisen median ympäristöissä dialogiarviointi voi vahvistaa hiljaisimpien opiskelijoiden ääniä. Näin sosiaalinen media ja dialogiarviointi parantavat läpinäkyvyyttä ja mahdollistavat opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittymisen seurannan.

TAOKK:ssa opiskelijat kokivat opettajan tuen sekä avoimen ja turvallisen ilmapiirin erityisen tärkeäksi. Opiskelijat kertoivat, että uusi toimintakulttuuri vaati heiltä paljon työtä – varsinkin asenteissa, sillä he olivat niin tottuneita opettamiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu luokkahuoneissa opettajajohtoisesti. Opettajan tuella on suuri merkitys opiskelusta syrjäytymisen ehkäisemiseksi, niin analogisessa kuin digitaalisessakin oppimisympäristössä. Opettajaopiskelijoiden narratiivien perusteella tuen määrä ja laatu kasvattivat oppimisen omistajuutta sekä motivaatiota:

Opettajan apu ja tuki auttoi luomaan avoimen, turvallisen ilmapiirin, joka kasvatti motivaatiota opiskella ja auttoi opiskelijoita asettamaan merkityksellisiä, yhteisiä oppimistavoitteita. Se myös lisäsi oppimisen omistajuutta ja auttoi opiskelijoita näkemään oman vastuunsa ja vapautensa oppijoina. (TAOKK-OO Tarja.)

Oppimisympäristöjen ja opettajan roolin muutoksen koettiin olevan väistämätöntä erilaisten sosiaalisten medioiden tuomien mahdollisuuksien vuoksi, minkä nähtiin osaltaan muuttavan teollisen yhteiskunnan käsitystä opettamisesta (mm. Ruohotie 2002; Castells 2007). Muutosta ennakoivassa keskustelussa luokka- ja virtuaaliopetuksen suhdetta pohdittiin eri näkökulmista. Tässä dialogissa tärkeänä seikkana koettiin opiskelijoiden motivaatio ja itseohjautuvuus. Haastattelujen mukaan

yleinen näkemys tuntuu olevan, ettei opetusta voida kokonaan siirtää virtuaalimaailmaan, joko opetettavan aiheen luonteen tai opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja motivaation vaihtelun vuoksi. Tästä näkökulmasta opettajan roolin muuttuessa enemmän ohjaavaksi tai keskustelua rajaavaksi toiminnaksi vaatimukset opiskelijoiden riittävästä aiheen perustiedoista sekä itseohjautuvuudesta kasvavat. Tarvetta yhdistää analogisia ja digitaalisia oppimisympäristöjä kuvattiin haastatteluaineistossa seuraavasti:

Jos pelkästään opettais Second Lifessä, silloin et näe face to face, niin se kärsis kyllä. – – Periaattessa voisi pitää kurssin suoraan Second Lifessa, kyse on siitä, miten haluaa päästä parhaisiin mahdollisiin oppimistuloksiin, oikeanlainen kombinaatio on löydettävä. (OVOK Matti.)

Haastatteluaineiston perusteella digitaalisten oppimisympäristöjä hyödyntäessä opettajan tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden kognitiiviset taidot, motivaatio ja itseohjautuvuus, jotka luonnollisesti kehittyvät koulutuksen aikana. Opiskelijoiden näkökulmasta alkuvaiheen opettajaohitoisista menetelmistä siirtyminen loppuvaiheen avoimpiin non-lineaarisiin, vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen tiedorakentamiseen perustuviin digitaalisiin oppimisympäristöihin on tietämisyhteiskunnan työelämävaatimukset huomioon ottaen perusteltua. Opettajan vastuuseen kuuluu kuitenkin opiskelijoiden riittävän itseohjautuvuuden ja tietojen varmistaminen opiskeluun kiinnittymisen tukemiseksi.

Second Lifen mahdollisuuksia ja haasteita

Aineiston kertojat pitivät Second Life -ympäristöä monipuolisesti hyödyllisenä ympäristönä. Tämän aineiston perusteella syntyi yksimielinen näkemys Second Lifen hyödyntämisestä etä- ja aikuisopiskelun ympäristönä, verkostoitumisen ja kontaktien mahdollistajana, sekä dialogin synnyttäjänä työelämän toimijoiden sekä korkeakouluopiske-

lijoiden ja opettajien välillä. Opintoihin kiinnittyminen sai laajempaa tarttumapintaa erilaisissa verkostoissa. Eri toimijoita yhdistävän dialogin tärkeänä mahdollisuutena nähtiin yhdessä toteutettava opetusympäristön suunnitteluprosessi, jolloin näkökulmien yhteensovittaminen synnyttäisi jokaista toimijaa tyydyttävän synkronisen lopputuloksen. Osa haastateltavista koki Second Lifen olevan ensimmäinen askel 3D-ympäristöjen kehityksessä, ei kenties kuitenkaan pysyvä käyttöympäristö pidemmällä aikavälillä. Yhtenä mahdollisuutena nähtiin Second Life -ympäristön korvaavan jopa fyysisiä opetukseen tarkoitettuja rakennuksia. Oppimiseen ja tavoitteiseen opiskeluun on mahdollista kiinnittyä jopa helpommin sosiaalista mediaa hyödyntäen kuin pitkiäkin matkoja matkustaen. Tämä nousi esille erityisesti opettajaopiskelijoiden narratiiveista.

Tämän aineiston perusteella Second Life -ympäristön opetuskäytön mahdollisuudet ja kehittämistarpeet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: asenteellisiin, teknisiin ja taloudellisiin. Asenteellisia kynnyksiä esiintyi sekä opettajilla että opiskelijoilla. Monet opettajat eivät helposti miellä Second Lifea työ- ja opiskeluympäristöksi vaan pikemminkin eräänlaiseksi pelimaailmaksi, johon liittyy addiktoitumisen vaara. Huomioitavaa on, että haastatteluihin osallistuneet opettajat edustivat keskimääräistä avoimempaa ja aktiivisempaa suhtautumistapaa uusiin opetusympäristöihin ja he olivat kohdanneet kollegoiltaan voimakkaitakin vastareaktioita Second Life -ympäristöä kohtaan. Kuitenkaan negatiivisten asenteiden ei nähty johtuvan opettajista, vaan pikemminkin organisoidun käyttöönoton puuttumisesta: ”Pitäisi riittävän paljon alussa olla vierihoidoa että siihen pääsee kiinni. Opettajien asenteessa ei välttämättä ole ongelma, vaan organisoidusti ei tehdä käyttöönottoa” (OVOK Matti).

Yleisesti opiskelijoiden asenne koettiin vastaanottavaisemmaksi kuin opettajien. Poikkeuksiakin oli, sillä osa korkeakouluopiskelijoista koki uudet opetusympäristöt liian kuormittaviksi ja toivoi paluuta heille tutumpiin luokkaympäristöihin: ”Kieltenopettajien opetuskokeilut: opiskelijat halusivat perinteistä luokkajuttua” (OVOK Saara). Vastaavaa ei tullut esiin opettajaopiskelijoiden aineistossa.

Sekä tekniset että taloudelliset kysymykset koettiin opettajien keskuudessa yhtenä suurimmista kynnyksistä Second Life -ympäristön opetuskäytön hyödyntämisessä. Taloudelliset seikat liittyivät virtuaalisen opetuksen resursointiin. Erityisesti Second Life -opetuksesta aiheutuvia kuluja ei osattu suhteuttaa muihin opetuksesta aiheutuviin kuluihin. Lisäksi taloudellisten tekijöiden koettiin eriarvoistavan oppilaitoksia sosiaalisen median hyödyntämisessä ja vaikuttavan näin uusien menetelmien ideointiin ja uusien käytäntöjen luomiseen oppilaitoksissa. Tekniset kynnykset ilmaantuivat etenkin virtuaalisen ympäristön käyttöönottovaiheessa, jossa uuden tekniikan omaksumisen nähtiin vievän aikaa ja resursseja. Alkuvaiheen opetustilanteiden kuormittavuutta helpotti usein se, että paikalla oli useampi opettaja. Ongelmia saattaa tulla tietokoneiden, ohjelma-asennusten ja verkkoyhteyksien kanssa työ- ja harjoittelupaikoissa:

Tää varmaa on jo suurempi juttu, jos sitä aletaa toteuttaa Second Lifella sillee, ett opiskelijat on siellä organisaatiossa sillä hetkellä, niin se, että heidän koneilleen alettaisi asentamaan Second Lifea, niin se olkoon se seuraava haaste, katotaan miten siinä käy (OVOK Tiina).

Tyypillisesti Second Lifen käyttöön ottaminen vaatii tietojärjestelmien suojausasetusten muuttamista, mikä saattaa olla esteenä sen sujuvalle käytölle: ”Koulun ympäristössä on palomuurit ja päivityshaasteet, ne menee suoraan mikrotuelle, ja se on Hankala, jos ne tulee suoraan kerralla mikrotuelle” (OVOK Matti). Nämä ongelmat heikensivät mielikuvaa Second Life -ympäristöstä häiriöttömänä opiskelun ja kommunikoinnin välineenä.

Lopuksi

Koulutuksen tehtävänä on tuottaa opiskelijalle riittävät valmiudet työelämään. Tietämysyhteiskunnan vaatimuksien kannalta opettajilla on merkittävä ja vastuullinen rooli muuttuvien työelämätaitojen

välittäjänä ja tavoitteiseen opiskeluun kiinnittymisen tukemisessa. Artikkelin tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajuuden ja oppimisympäristöjen merkityksellinen muutos on tiedostettu korkeakouluissa. Opettajuuden muutoksen yhtenä mahdollistajana on sosiaalisen median, kuten virtuaalimaailma Second Lifen hyötykäyttö oppimisympäristönä.

Tietämysyhteiskunnan siirtymävaiheessa virtuaalimaailmojen opetuskäyttö näyttäisi olevan Suomessa yksittäisten opettajien tekemää pioneerityötä. Korkeakouluissa työtä tekevät ja opiskelevat näkivät Second Life -ympäristön kaltaisten virtuaalimaailmojen olevan tulevaisuudessa koulutuksen arkipäivää. Sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa näyttää tämän aineiston perusteella kiinnittävän opiskelijoita tavoitteeseen ja vastuulliseen oppimiseen ja jopa ilmaisevan mukaansa. Pioneeriopettajat kuvaavat merkityksellistä kiinnostustaan sosiaalisen median hyödyntämiseen opetuksessaan ja uskovat vahvasti uudenlaiseen opettajuuteen. Suurimpina esteinä uusien oppimisympäristöjen käyttöönotossa ovat liian monen opettajan omat asenteet ja korkeakoulujen byrokratia. Yhtenä mahdollisuutena asenteiden muuttumiseen on riittävä ja tietämysyhteiskunnan vaatimukset täyttävä opettajankoulutus. Monelta korkeakoulun opettajalta puuttuu ajantasainen pedagoginen koulutus.

Tietämysyhteiskunnan kompetensseja ei voida oppia hyödyntäen käytössä olevia perinteisiä, teollisen yhteiskunnan vaatimukset täyttäviä oppimisympäristöjä tai Moodlen kaltaisia suljettuja oppimislustoja, jotka eivät välttämättä tue ryhmään kiinnittymistä. Sosiaalisen median merkittävimmät hyötynäkökohdat ovat sen mahdollisuudessa yhteisölliseen tiedonrakentumiseen, tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja laajoihin ryhmiin kiinnittymiseen. Lisäksi sosiaalisen median työkalut yhdessä autenttisen oppimisen sekä käytäntöyhteisön periaatteiden kanssa näyttävät tarjoavan tehokkaan ja motivoivan ympäristön opettajien ja opiskelijoiden kompetenssien kehittymiselle. Second Lifen kaltaisten virtuaaliympäristöjen avulla voidaan mukauttaa oppimistavoitteita ja opetusta enemmän työelämän vaatimuksia vastaaviksi, autenttisiksi tilanteiksi. Opettajien, opettajaksi opiskelevien ja verkko-opintojen

kehittäjien kokemukset osoittavat, että monet sosiaalisen median opetusikäytön vaikutukset vastaavat tietämysyhteiskunnan vaatimuksia ja vahvistavat sitoutunutta yhdessä kehittymistä laajoissakin verkostoissa.

Lähteet

- Bielaczyc K., Collins A. 2006. Fostering knowledge – creating communities. Teoksessa A. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver & G. Erkens (toim.) Collaborative learning, reasoning and technology. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37–60.
- Castells, M. 2007. Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication* 1 (1), 238–266.
- Dickey, M. D. 2005. Three-dimensional virtual worlds and distance learning: Two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology* 36 (3), 439–451.
- Florida, R. 2002. *The rise of the creative class (...and how it's transforming work, leisure, community & everyday life)*. New York: Basic books.
- Glaser, R. 1991. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction* 1, 129–144.
- Herrington, J., Reeves, T. C & Oliver, R. 2010. *A guide to authentic e-learning*. New York and London: Routledge.
- Isaacs, W. 1999. *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and life*. New York: Currency.
- Jarmon, L., Traphagan, T., Mayrath, M. & Trivedi, A. 2009. Virtual world teaching, experiential learning, and assessment: An interdisciplinary communication course in Second Life. *Computers & Education* 53 (1), 169–182.
- Kapp, K. & O'Driscoll, T. 2010. *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. San Francisco: Pfeiffer.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtoranta, O., Ahlqvist, T., Loikkanen, T. & Eivola, A. 2010. *TEKBARO 2010. Teknologiabarometri kansalaisten asenteista ja kansakunnan suuntautumisesta tietoon perustuvaan yhteiskuntaan*. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK ry.
- Lombardi, M. 2007. *Authentic learning for the 21st century: An overview*. Educause learning initiative paper 1. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf>. Luettu 13.7.2011.
- Lynch, M. 2001. *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. New York: Routledge.
- Myllylä, M., Mäkelä, R. & Torp, H. 2009. Digitaaliset narratiivit ohjauksen haasteena opettajakoulutuksen verkkokeskusteluissa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) *Verkon varassa – opetuksen pedagoginen kehittäminen verkkoympäristöissä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Myllylä, M. & Teräs, H. 2010. Muuttunut opettajuus, sosiaalisen median mahdollisuudet ja tasapainoisen sosiaalisen kompetenssin rakentuminen. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) *Sosiaalinen media ja verkostoituminen*. Helsinki: OKKA.
- Mällinen, S. 2007. Conceptual change process of polytechnic teachers in transition from classrooms to web-based courses. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis*; 1255. Tampere: Tampere University Press.
- Oliver, R. 2001. Developing e-learning environments that support knowledge construction in higher education. Teoksessa Stoney, S. & Burn, J. (toim.) *Working for excellence in the e-economy*. Churchlands: Australia, We-B Centre, 407–416.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life story and narrative*. London: Sage, 516–529.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Solomon, G. & Schrum, L. 2007. *Web 2.0: New tools, new schools*. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Steinkuehler, C. & Williams, D. 2006. Where everybody knows your (screen) name: Online games as "third places". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11 (4), article 1.
- Teräs, H. & Myllylä, M. 2011. Educating teachers for the knowledge society. Social media, authentic learning and communities of practice. *AACE Global Learn*, Melbourne, March 28–April 1, 2011.
- Trilling, B. & Fadel, C. 2009. *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Von Wright. 1992. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Publishing.

TOWARDS PARTICIPATORY HIGHER EDUCATION

*Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli,
Päivi Svärd & Veli-Matti Värri (eds.)*

Towards participatory higher education is a compilation of articles that provide insights into the traditions and present state of higher education as well as the tensions created by education reforms. The book offers useful research results and new perspectives for higher education developers, staff and students, as well as political decision-makers and higher education managers to support strategic policy work. The book is put out by Campus Conexus, a research and development project, which is co-financed by the European Social Fund. The project studies the hindrances to studying and aims to develop communities, curriculum design and operating cultures that enhance student engagement and participation. The authors of the articles are members of the project team and other experts in the field of higher education – researchers and teachers – from different universities in Finland. The articles of the book raise questions concerning current issues in higher education policies, the various operating cultures in higher education institutions, as well as engagement and alienation within educational communities. It is important to find ways to promote participatory higher education – to find ways to manage, plan and facilitate the emergence of inspiring scientific and learning communities.

The risk of exclusion in higher education discourse

Jani Ursin, Juhani Rautopuro & Jussi Välimaa

The purpose of our article is to define the concept “exclusion from higher education” and describe the factors that have raised the concept as one of the current topics in higher education. Exclusion from higher education is not an unambiguous concept, but one common denominator for all the different proposed definitions of exclusion is a weakening of control over one’s own life. From the point of view of higher education there are many reasons for exclusion. First, the massification of higher education has increased the number of students exponentially. Second, the harmonising aim of the Bologna Process has meant that the question of equal opportunities in higher education is now on the international agenda. In Finland, there has been an urgent need for more efficient studying and for people to graduate more quickly. In these contexts, more attention has been paid to those who are at risk of exclusion from higher education. The essential questions, however, are how we define those at risk of exclusion, and who will do it.

Risk of drop out and problems of student engagement in higher education

Juhani Rautopuro & Vesa Korhonen

Higher education has recently experienced many kinds of changes and reforms, like massification, prioritisation of employability, the widening of external evaluation and harmonisation at the European level (especially through the Bologna Process). All of these factors have set significant challenges for student engagement from different perspectives. In spite of the changes, or perhaps because of them, the number of dropouts and the various problems in engagement have not diminished in Finnish higher education. In this article the risk of drop out from higher education studies, the possible reasons for giving up and weak engagement as a phenomenon are closely examined. Based on the student registers of four Finnish universities and on the preliminary results of the student questionnaire, the risk of drop out from studies, the weak engagement and the length of time it takes to graduate are examined and compared to the study time norms set by the Bologna Process. The slow start-up of studies and slow pace of study may be seen as precursors to the increased risk of drop out. The results show that every third Finnish university student experiences difficulties in meeting the maximum seven year completion time for Master's level studies, regardless of the educational/scientific domain. This paper also discusses what kind of guidance culture and practices universities could use to influence the risks and delays in studies and weak engagement, and whether there should be a reparative or preventive culture.

Engagement in university studies

Marita Mäkinen & Johanna Annala

In this article, the authors focus on how to enhance engagement in university studies. The review reports on a theoretical framework for engagement in the university community. The framework brings together key elements from different approaches to engagement, namely student engagement, community engagement and reciprocal engagement theory, each of which alone is not enough to frame engagement from an individual and communal perspective. Engagement is discussed in relation to student traits and actions to promote learning, and on the preconditions created by the students' environment and studying community. In terms of engagement, there is the question of a forward-looking process where participation and reciprocity play a central role. At its best, engagement can promote students' learning, the creation of an inspiring learning and scientific community and the taking of responsibility for common welfare and well-being.

Positioning as a means of understanding the curriculum

Harri Kukkonen

The curriculum has an effect on how students' engagement with studies can be supported. It is, therefore, important to understand the role of the curriculum culture constructed and maintained by institutions. The purpose of this article is to investigate the meanings given to the curriculum by students and teachers at a university of applied sciences. I will describe the curriculum from the perspective of *currere* and the formation of social practices. The empirical data of the study comprises transcriptions of themed discussions with 35 students and teachers relating to their experiences and thoughts concerning curricula. Using the method of positioning, I have identified four different possible positions on curricula: *endurer, acceptor, applier and innovator*. From these positions I deduced two different perspectives on curricula: the curriculum as a given manual, and curriculum as being constructed in action. The vocabulary of these two perspectives, as well as their concepts, argumentation and assumptions are fundamentally different. The results of my study indicate that positioning can be used as a means of identifying a) socially constructed and maintained practices which might hinder studying, and b) individual needs to support learning and studying.

Diverse interpretations of the curriculum in higher education

Johanna Annala & Marita Mäkinen

This article reports on a study of the interpretations the academics give to curriculum development in higher education (HE). The data was collected through theme interviews at a university of applied sciences (UAS) and a research university (RU). The analysis was conducted using qualitative content analysis. The interpretations are discussed in light of the framework based on the schema knowing–acting–being and on the concepts of projection and introjection. Regardless of the disparate legally instituted profiles and HE offered by the RU and the UAS, there were very few differences between the content provided by the institutions. The results bring to the fore the curriculum in a comprehensive framework. The given meanings varied within nine complementary domains, composed of polarities and interconnected views. The findings indicate that the meanings of the curriculum appear to be diverse and vague, are often narrow and do not fit well into the academic field. The findings propose a model of interconnected curriculum that can be useful when conceptualising curriculum and creating a proactive curricular culture.

The challenges of pedagogical leadership and the forming of common learning conceptions in higher education reforms

Vesa Korhonen, Anne Nevgi & Antero Stenlund

In Finnish higher education, wide reform processes have recently been implemented. This article examines how it is possible to agree on the guidelines of teaching and learning at the community level, and the role of pedagogic leadership as a part of the task of academic management in these changes. The challenges of change are outlined from the point of view of three different higher education organisations that have addressed the changes and their structural development very clearly. From the perspective of the participatory teaching and learning culture, the question seems to be based on data on the emerging tension between the traditional scientific and disciplinary culture and the creative pedagogical culture, which easily culminates in change situations. A creative pedagogical culture is designed for the creation of a common foundation for teaching and learning and the jointly constructed ideas of good teaching. Epistemic cultures of academic communities create barriers to the pedagogic processes of higher education, preferring the maintaining stories to the reforming ones. Pedagogic leadership is important in leading the teaching units and in the creation of the teaching and learning culture enhancing pedagogical identity. However, a strong challenge to pedagogic leadership comes from the new profitability and competition-oriented University Act and the rules and strategies of universities that are based on it. If teaching is seen as a continuously less valued task compared to research, the preconditions for the creation of common teaching and learning conceptions will not be very favourable.

Outlining a university teacher's identity and work culture

Vesa Korhonen & Sirpa Törmä

If there is a desire to develop the teaching and learning culture in higher education in a communal and participative direction, it will be important to clarify the development paths for a teacher and those cultural conditions of teaching which regulate the academic teaching work. Development and identity as a teacher are examined based on interview material collected from a sample of university teachers at the University of Tampere. The target group in the interviews was the nine teachers who participated into the university pedagogy training and two retired emeritus teachers, all from separate disciplines. Based on the findings, a classification of teacher identities was constructed, where the personal relations to teaching and development as a teacher were particularly emphasised. Generally, good teaching was seen as being based on strong disciplinary expertise and on open interaction with students. The collegiate culture, which emphasises cooperation and sharing, came out in a positive sense in relation to teaching, teacher development and in terms of relations with students. On the other hand, the dominance of individualistic culture, uncertainties in teaching work and careers and the more appreciated position of research are all factors that have a strong influence in universities. In many cases, they create a distance from the teacher development track, particularly in the first stages of a teacher's career.

Multiprofessional guidance and counselling as shared competency

Anna Raija Nummenmaa

This article focuses on the concepts and features of multiprofessional and networked collaboration. In addition, the author discusses guidance and counselling in higher education. Multiprofessional collaboration is a demanding work orientation for organisations and individuals alike. It requires a shared will and strategies, functional structures and the development of multiprofessional guidance and counselling cultures in work-based learning processes. This orientation is outlined through communities of practice and the development of multiprofessional guidance and counselling. In general, the development of guidance and counselling is seen as the responsibility of the organisation and its personnel. In conclusion to the article, the author proposes a multiprofessional guidance and counselling programme as an appropriate approach in the context of higher education.

After student well-being – what could theories of job satisfaction give to research into student well-being

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

The article describes a number of job satisfaction theories and applies their satisfaction concepts to theories of student well-being. As a starting point there is an assumption that studying is student's work and that school is a student's workplace. This analogy is reasonable for many researchers, but it is not without its problems. The article looks at the historical development of job satisfaction concepts, and creates an analogy between the concepts of job satisfaction and student satisfaction. At the same time, the concept of student satisfaction is seen as one factor of student well-being as well as a parallel factor. In summary, it can be said that according to the theories we have addressed, student satisfaction is influenced either by human relationships, psychological needs or cognitive processes, the student's unofficial social network, motivation factors in studies, the conditions created for student satisfaction by the management, the flexibility of the organisation and the student, the convergence of the goals of the organisation and the student, or the feeling of control over one's studies. In the light of the many theories, pedagogical flexibility and a holistic perspective become central to student satisfaction.

Teaching academic literacies in university

Carita Kiili & Marita Mäkinen

The main task of universities is to educate experts in various disciplines. Universities are responsible for ensuring that students acquire adequate academic literacies that are needed in 21st century working life. To be able to do this, universities need to offer opportunities for students to participate in diverse academic literacy practices. Universities have been criticised for their skills-based approach that concentrates on offering generic study skills courses. Instead of a skills-based approach, academic literacy should be understood as being situated and socially constructed practices. This means that literacy practices should be embedded into the curriculum of the discipline. In this article we present a model of academic literacies that university teachers can take advantage of when designing and implementing their teaching and assessing students' progress. The model consists of five interrelated literacies, which are disciplinary literacy, argumentative literacy, ICT literacy, collaborative literacy and innovative literacy.

Mathematics as a learning pitfall in higher education

*Kirsi Silius, Seppo Pohjolainen, Thumas Miilumäki,
Jussi Kangas & Jorma Joutsenlahti*

Mathematics can be considered not only as a language of nature and technology but also a language of economics and biosciences. Good competency in mathematics is important in science, technology and economy. It has been shown that the quality of education has a strong positive influence on economic growth. However, mathematics skills have deteriorated in the Western world in recent decades. In Finland, mathematics at technical universities is mainly designed assuming sufficient mastery of mandatory advanced upper-secondary school mathematics topics. Students with insufficient mathematics skills have difficulties with their studies and it takes a longer period of time for them to graduate. Different components of mathematical proficiency have played an important role in the development of mathematics teaching based on research and supportive actions implemented at Tampere University of Technology (TUT). The objective has been to develop teaching practices to meet the needs of different learners. In this article, the measures taken at TUT (e.g. a basic mathematics skills test, student profiles, remedial mathematics instruction, mathematics clinic and languaging in mathematics) are described, as are evaluations of their effect on the development of mathematical skills.

Student engagement in the knowledge society – social media and authentic learning in higher education

*Marjatta Myllylä, Hanna Teräs, Tuomas Kaihua,
Riikka Mäkelä & Päivi Svärd*

In this article the focus is on teacher education, teaching and learning in the knowledge society, with teachers playing a significant role in conveying 21st century skills and supporting the students' engagement in goal-oriented studying. The article asks how digital learning environments and innovative pedagogical solutions can be utilised in authentic learning and in enhancing student engagement. For this article, ten Finnish teachers and developers of online education were interviewed. They described their experiences in using the virtual environment of Second Life in teaching and learning in particular. Narratives were also used, written by students of vocational teacher education at Tampere University of Applied Sciences – the narratives described meaningful learning utilising social media. According to the results, the teachers strongly believe in renewed teachership. Changes in teachership and learning environments are recognised in higher education. Utilising social media as a learning environment offers one possibility to change the teachership. The most significant benefits of social media are the potential of collaborative knowledge creation, equal interaction, and engagement in large groups. In addition, social media tools combined with the principles of authentic learning and practice communities seem to offer an effective and motivating environment for the development of competencies of teachers and students alike. Many of the effects of utilising social media in teaching correspond to the demands of the knowledge society and enhance engaged and collaborative growth, even in large networks.