

OSALLISTAVA KORKEAKOULUTUS

**Marita Mäkinen, Johanna Annala, Vesa Korhonen,
Sanna Vehviläinen, Ann-Marie Norrgrann, Pekka Kalli
ja Päivi Svärd (toim.)**

OSALLISTAVA KORKEAKOULUTUS

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 kehittämisohjelmaan Paremmat arjentaidot ja opintojen kautta töihin. Kirja on toteutettu yhteistyössä Campus Conexus II -hankkeen kanssa.

www.campusconexus.fi
campus.conexus@uta.fi



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013

Tiedustelut

Tiedekirjakauppa TAJU

Kalevantie 5

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin 040 190 9800

fax 03 215 9009

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

Taitto

Maaret Kihlakaski

Kansi

Mikko Reinikka

Kannen kuva: Juha Merta ja Jouko Pullinen sekä Billy Hathorn.

ISBN 978-951-44-8946-4

ISBN 978-951-44-8947-1 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2012

Sisälllys

Johdanto – askelmerkkejä osallisuuteen	7
I OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN	15
<i>Kaisa Poutanen, Auli Toom, Vesa Korhonen & Mikko Inkinen</i> Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista	17
<i>Marita Mäkinen</i> Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina	47
<i>Sirpa Törmä & Sirpa Mäkinen</i> Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä	75
<i>Vesa Korhonen & Juhani Rautopuro</i> Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa	100
II OSALLISUUTTA TUKEVA OPETUSSUUNNITELMATYÖ	125
<i>Marita Mäkinen & Johanna Annala</i> Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot	127
<i>Harri Kukkonen</i> Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa	152

III OSALLISUUTTA TUKEVAA PEDAGOGIIKKA 175	175
<i>Carita Kiili, Merja Kauppinen & Leena Laurinen</i>	
Yliopisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina 177	177
<i>Anne-Maritta Tervakari, Kirsi Silius,</i>	
<i>Jukka Huhtamäki & Meri Kailanto</i>	
Verkostoitumispalvelun visualisoinnit opetuksen tukena 201	201
<i>Kaisa Poutanen & Juha Nieminen</i>	
Hyväksyen kohti arvojen mukaista opiskelua? Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmien soveltaminen opinnoissaan viivästyneiden ryhmäohjauksessa 230	230
<i>Sanna Vehviläinen & Erika Löfström</i>	
Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta – tulkinta kehittämismahdollisuuksista 262	262
Jälkisanat 288	288
English Abstracts 291	291

JOHDANTO

– ASKELMERKKEJÄ OSALLISUUTEEN

Parhaimmillaan yliopisto on, sittenkin, kilpailusta ja hierarkioista huolimatta, kollegiaalinen, tukeva ja myötäelävä työyhteisö, jossa alasta ja tehtävistä riippumatta painitaan varsin samanlaisten kysymysten ja ongelmien kanssa. Kaiken kiireen keskellä ryhmä tuo rauhaa ja perspektiiviä kiireeseen ja mahdollisesti sirpaleisiin tehtäviin. Oman tehtäväkuvan suhteen ryhmästä saa tukea omien rajojen määrittämiseen ja puolustamiseen sekä käytännön neuvoja ja ehdotuksia erilaisiin ryhmätilanteisiin niin opiskelijoiden kuin kollegoidenkin kanssa.

Näin yliopiston opettaja kuvaa ryhmästä löytämänsä osallisuuden kokemusta sen jälkeen, kun hän oli osallistunut vertaisryhmätyökentelyyn perustuvaan koulutukseen. Samankaltaisia kokemuksia on noussut esiin ammattikorkeakoulun vastaavista koulutuksista sekä opiskelijoiden ryhmistä. Puheenvuoro kiteyttää yhden tärkeän osallisuuden piirteen. Se on yksilön omakohtainen ja tunteisiin sitoutunut kokemus kuulumisesta johonkin itselle merkitykselliseen. Osallisuuden kokemus näyttääkin jättävän pysyvän muistijäljen jostakin hetkestä tai tilanteesta, joka on ollut yhtäaikaisesti vapautunut, sosiaalinen ja älyllisesti intensiivinen. Päiväkirjamerkintä todentaa

Etienne Wengerin (1998) näkemyksiä yhteisöön kuulumisesta ja sen toimintaan osallistumisesta, joita hän pitää merkittävinä oppimisen ja älyllisen kehittymisen voimavaroina. Osallisuus muotoutuu sosiaalisen vuorovaikutuksen, yhteisiin tavoitteisiin sitoutumisen, merkityksistä neuvottelun ja syvenevän tiedonrakentamisen kautta.

Voiko osallisuus olla jotakin vielä enemmän kuin yksilön tunnetta ja älyllistä oivallusta sosiaalisen kanssakäymisen aikana? Tämä teos tarttuu tähän monivivahteiseen osallisuuden tematiikkaan ja istuttaa sen korkeakoulutuksen kentälle. Kirjan artikkelit haastavat pohtimaan myös sitä, onko osallisuutta luovalla korkeakoulutuksella jokin erityinen lisäarvo, jonka tähden kannattaa nähdä vaivaa ja kehittää käytänteitä. Ennen näihin pohdintoihin uppoutumista kannattaa luoda pikainen katsaus aikamme ajattelijoiden ideoihin osallistavasta koulutuksesta.

Osallisuutta on käsitelty kirjallisuudessa eri suunnista ja vaihtelevien käsitteiden avulla, vaikkakin niiden suomennokset kääntyvät osallistua-verbin johdannaisiksi ilman sen perusteellisempaa tyologista tarkastelua. Deweyn (1966) ajatteluun perustuva ”participatory pedagogy” (osallistava pedagogiikka) yhdistää osallisuuden demokratiaa korostaviin kasvatukseen ja koulutuksen lähtökohtiin. Freiren (1998) ja bell hooksin (2007) ”engaged pedagogy” (osallistava pedagogiikka) kritisoi perinteisiä opetuksen ja oppimisen käsityksiä ja esittää osallistavaa pedagogiikkaa murtavaksi voimaksi ja yhteiskunnallisten valtarakenteiden kyseenalaistajaksi. Viime aikoina on myös käsite ”engagement” (kiinnittyminen) paikantunut kehykseksi tarkastella opiskelijoiden ja henkilöstön yhteistä sitoutumista oppimiseen ja opetukseen (Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005; Purnell ym. 2010). Osallistumisen tematiikasta on kyse myös työyhteisöjen kollektiivista oppimista tutkivissa, kohteellista toimintaa korostavissa lähestymistavoissa (esim. Engeström 2001; Paavola & Hakkarainen 2005). Yhteistä näkökulmille on se, että ne hakevat vastakohtia ja vaihtoehtoja yksin tekemisen, ulkopuolisuuden, passiivisuuden ja vieraantumisen ilmiöille.

Tämä artikkelikokoelma on jatkoa aiemmin ilmestyneelle teokselle *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (Mäkinen ym. 2011). Molemmat ovat syntyneet ESR-rahoitteen Campus Conexus -projektin puitteissa. Ensimmäistä teosta kehysti metafora korkeakoulupoliittisista ja kulttuurisista jännitteistä, joiden keskellä korkeakoulutuksen toimijat elävät ja joiden keskellä koulutusta pitäisi kehittää. Kyse on osin ristiriitaisista kytköksistä tehokkuuden, työelämävaateiden ja tiukentuvien talousnäkyvien sekä osallisuuden ja hyvinvoinnin välillä ja korkeakoulutuksen uudistuvien traditioiden keskellä.

Tämä kirja pyrkii avautumaan kohti osallistavan koulutuksen lähtökohtia ja samalla laajentamaan osallisuuden ilmiön tarkastelua sekä esittämään vaihtoehtoisia ratkaisuja korkea-asteen koulutuksen kehittämiseksi. Teoksen sisällön voisi kiteyttää kaikkia artikkeleita virittäväksi teesiksi: korkeakoulutusta ja opetuksen kehittämistä on mielekästä tarkastella yksilöä painottavan ajattelun sijaan yhteisöjen yhdessä toimimisena. Osallisuus koskee siten yhtälailla opiskelijoita, opettajia ja muuta henkilöstöä. Se on avain sekä osaamisen karttamiseen että hyvinvointiin.

Osallisuutta vahvistavalla opetuksella on merkittävä lisäarvo opiskelijoiden kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymisessä ja opin-toihin kiinnittymisessä. Tällaiselle opetukselle on ominaista sellaisen sosiaalisten ja kulttuuristen tilojen luominen, jossa lähdetään avoimesti tutkimaan oppimisen kohteena olevaa ongelmakenttää ja yhteisesti rakentamaan tietoa kehittyvänä, muuttuvana ja kumuloituvana prosessina (esim. Bereiter 2002). On tärkeää tiedostaa, että vaikka korkeakoulutuksen seminaariperinteeseen onkin kuulunut osallistava ja yhteistä dialogia suosiva toiminta, viime vuosikymmenien massoittuminen on radikaalisti muuttanut korkeakoulutuksen luonnetta. Eliitin opinahjo on muokkautunut universaaliksi koulutukseksi, jossa yhä suuremmalla osalla ikäluokasta on mahdollisuus hankkia korkeakoulutus. Tämä kehitys on luonut opetukselle sellaiset puitteet, joissa on vaikea pitää kiinni osallistavasta opetuksesta ja

aktiivisesta opiskelijoiden kannustamisesta mukaan opettaja-, tutkija- ja kehittäjäyhteisöihin. Korkeakouluihin onkin syntynyt moninaisia individualistisia opetus- ja opiskelukulttuureita.

Opiskelijoiden ohella henkilöstö on korkeakouluyhteisössä oppijana. Tällöin oppiminen viittaa kasvamisen ja sosiaalistumisen prosesseihin, joissa yhteisön uudet jäsenet vähitellen omaksuvat sen toiminta- ja vuorovaikutuskäytänteet, uskomukset ja arvot (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Yhteisöjen ei kuitenkaan tulisi vain toistaa ja siirtää aikaisempia toimintamallejaan vaan aktiivisesti luoda uusia merkityksiä ja käytänteitä. Yhteisön kyky oppia merkitsee sen kykyä tutkia omaa tilaansa ja ympäristöään sekä muuttaa toimintaansa systemaattisilla tavoilla (Bereiter & Scardamalia 1993; Engeström 2001; Hakkarainen ym. 2003). Korkeakouluyhteisöjen tulisikin olla sellaisia, että niiden rakenteet ja dynamiikka saisivat ne jatkuvasti arvioimaan olemassa olevaa ja luomaan yhdessä uutta.

Tämän teoksen tavoitteena on antaa käsitteellisiä ja käytännöllisiä välineitä osallisuuden rakentamiseen korkeakouluyhteisöjen arjessa. Kyse on opintoihin kiinnittymisen, osallistavan opetussuunnitelmatyön ja uusia avauksia sisältävien pedagogisten käytänteiden tutkimisesta ja kehittämisestä. Artikkelit tähän kirjaan ovat valikoituneet kolmen periaatteen varassa. Ensiksi niiden kirjoittajat ottavat tosissaan aktiivisen osallistamisen korkeakoulutuksessa ja haluavat ymmärtää osallisuuden luomisen eri puolia – opiskelijan elämissaailmasta korkeakouluyhteisöjen toimintaan osana yhteiskunnallista ja kulttuurista prosessia. Toiseksi artikkeleissa kuvataan osallistavuutta tukeutuen empiriaan: kirjoittajat esittelevät pedagogisia kokeiluja, hyviä käytänteitä tai osallisuuden vahvistamisen kysymyksiin pureutuvia tutkimuksia. Kolmanneksi kaikki tämän teoksen artikkelit ovat käyneet läpi kahden tai useamman referee-arvioinnin tullakseen hyväksytyiksi.

Kirja rakentuu kolmen pääteeman ympärille. Sen avaa luku, jossa tarkastellaan osallisuutta opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta. Opiskeluyhteisön osallistavilla ja vuorovaikutteisilla käytänteillä on tärkeä rooli tämän päivän opiskelijoille, jotka tulevat opiskelemaan

hyvin erilaisissa elämäntilanteissa ja -vaiheissa. Kokemus opiskeluyhteisön jäsenyydestä, yhteisön tuki haasteiden aikana sekä yhteisesti rakentuvat toiveikkaat tulevaisuuskuvat edistävät opiskelijoiden ja opettajien kiinnittymistä opintoihin. Parhaimmillaan opintoihin kiinnittävät käytänteet edistävät hyvinvointia opiskeluyhteisössä ja sen ulkopuolella sekä estävät opintojen viivästymisen tai keskeytymisen.

Toisen luvun teemana on osallisuutta tukeva opetussuunnitelma, joka on yksi tärkeimmistä korkeakouluyhteisöjen käsitteellisistä ja materiaalisista luomuksista. Opetussuunnitelma on yhtä aikaa sekä kehys että prosessi, jonka varaan osallistavan korkeakoulutuksen käytänteitä ja merkityksiä voidaan rakentaa. Esimerkiksi osaamisperustainen koulutus voi olla globaalin koulutus- ja talouspolitiikan intressi, mutta se voi olla myös korkeakoulutuksen oma intressi, jos se tulkitaan ja sen merkityksistä neuvotellaan opiskeluyhteisön omien arvojen ja tavoitteiden pohjalta. Korkeakouluyhteisön yhteinen kysymys onkin, mikä opetussuunnitelma on, miksi sitä tarvitaan ja mihin sitä halutaan käyttää. Kolmannen luvun artikkelit kertovat erilaisista kokeiluista ja käytänteistä, joissa pedagogiikalla tuetaan osallisuutta. Artikkeleissa tarkastellaan erilaisten tekstitaitojen opiskelua, vertais- ja ryhmäoppimisen mahdollisuuksia sekä opetuksen ja ohjauksen kehittämisen kysymyksiä. Teoksen päättää opiskelijoiden puheenvuoro, joka virittää pohtimaan suorituskeskeisen korkeakoulutuksen seurauksia ja nostaa esille, kuinka tehostamispuhe kietoutuu vaivihkaa akateemiseen kielenkäyttöön ja toimintamalleihin.

Kirjan sanoman voi tiivistää ajatukseen, että korkeakoulujen pedagogisella kehittämisellä on aikakin kaksi tärkeää tehtävää. Se on ensinnäkin keino luoda yhteisöihin sellaista keskustelutilaa, jossa erimieliset näkökulmat voivat kunnioittavasti kohdata toisensa – myös silloin kun ristiriidat vaikuttavat suurilta. Tällä hetkellä tällaista analyttisen kriittistä keskustelukulttuuria tarvitaan korkeakouluissa enemmän kuin koskaan. Korkeakoulutuksen kehittämistä ajatellen tämä herättää kysymyksen siitä, miten luodaan mahdollisuuksia kokeilla ja tutkia erilaisia toimintamalleja ja samalla säilyttää keskusteleva, moniarvoisuuden hy-

väksyvä toimintakulttuuri. Toiseksi pedagoginen kehittäminen tarjoaa mahdollisuuksia tunnistaa näitä eriseuraisten näkemysten liikkuvia osia, eli nähdä mitkä elementit vallalla olevassa tilanteessa sallivat vaihtoehtoisia tulkintoja ja toimintaa ja miten näitä vaihtoehtoja voidaan yhdessä löytää. Tämän kirjan toimintamallit ovat sellaisia, ettei niiden soveltaminen välttämättä vaadi koko yhteisöä mullistavia toimenpiteitä. Ne ovat ihmisen kokoisia askelia, joiden avulla hyvinvointia ja osallisuutta voidaan lisätä suhteellisen pienin panostuksin.

Edellisistä seuraa keskeinen tulevaisuuden kysymys, miten korkeakoulupedagoginen koulutus- ja kehittämistyö voi toimia muutosesagenttina ja laajeta yksittäisten opettajien päteväyttämisestä kohti oppivan yhteisön rakenteiden luomista ja tutkivan kehittämisen toimintamalleja erilaisissa korkeakoulutuksen toimintaympäristöissä ja tieteenalakuultuureissa. Lisäksi näyttää siltä, että korkeakoulupedagogista kehittämistyötä tarvitaan luomaan osallisuuden ja hyvinvoinnin vyöhykkeitä sellaisiin toimintaympäristöihin, joissa mittavia muutoksia on toteutettu ylhäältä alas, nopealla aikataululla tai muuten ilman tarvittavia merkitysneuvotteluja. Viime vuosien monet reformit korkeakoulutuksen kentillä ovat nostaneet esille epävarmuuden, vieraantumisen ja jopa epätoivon ja pelon tunteita (Mäntylä & Päiviö 2005). Osallisuutta luovalla kulttuurilla on mahdollista murtaa individualistista, kilpailun säilyttämää kulttuuria ja synnyttää yhdessä tekemisen, vastuunkannon ja luottamuksen ilmapiiriä.

Viime kädessä toimijuus on korkeakoulu yhteisön jäsenillä itsellään. Parhaimmillaan osallistava korkeakoulutus voimaannuttaa ja valtauttaa jäsenensä aktiiviseen toimijuuteen, ei vain korkeakoulussa vaan laajemmin yhteiskunnassa. Tällöin osallistavalla korkeakoulutuksella on tilaisuus edistää yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan hyvinvointia.

Tampereella 14.9.2012

Marita Mäkinen, Johanna Annala, Vesa Korhonen, Sanna Vehviläinen, Ann-Marie Norrgrann, Pekka Kalli ja Päivi Svärd

Lähteet

- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Dewey, J. 1966 (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. P. Clarke (suom.). Lanham Md.: Rowman & Littlefield.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 1: 4–13.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hooks, B. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kuh, G.D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24.
- Lave, J. & Wenger, W. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P., & Värri, V-M. (toim.). 2011. *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/search?query=korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4&submit=Hae>. Luettu 16.7.2012.
- Mäntylä, H. & Päiviö, H. 2005. Toivon ja epätoivon äärellä akateemisessa työssä. Teoksessa H. Aittola & O-H.Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 41–66.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creating metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14: 535–557.
- 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.
- Wenger, W. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: University Press.

I

OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN

KASVAAKO AKATEEMINEN KYNNYS LIIAN KORKEAKSI? OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA YLIOPISTOYHTEISÖÖN KIINNITTÄMISEN HAASTEISTA

Kaisa Poutanen, Auli Toom, Vesa Korhonen & Mikko Inkinen

Artikkelissa tarkastellaan opintoihin kiinnittymistä opiskelijälähtöisestä viitekehyksestä. Viitekehyksen mukaan taitavaksi opiskelijaksi ja itseensä luottavaksi asiantuntijaksi opitaan vähitellen mielekkäisiin koulutuskäytäntöihin osallistumisen myötä. Artikkelissa tarkastellaan opiskelijan ja opiskeluyhteisöjen välisen vuorovaikutuksen merkitystä opintoihin kiinnittymisessä. Opintoihin kiinnittymistä tutkitaan analyoimalla Helsingin yliopistossa järjestetyn opiskelutaitotyöpajan osallistujien kokemuksia opiskelusta. Työpajaan osallistuneet kiinnittyivät opintojensa aikana kohdallisesti vertaisryhmiin, mutta heikommin opettajiin ja hyvin heikosti tiedeyhteisöön. Opiskelijat liittivät kiinnittymättömyyden jossain määrin opintojen sujumattomuuteen. Tulosten mukaan yliopistossa olisi tarvetta monimuotoista yhteistoimintaa korostaville pedagogisille käytänteille, jotta opiskelijat etenisivät opinnoissaan ja valmistuisivat oman alansa asiantuntijoiksi.

Johdanto

Yliopisto-opintojen tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita tieteellisiksi asiantuntijoiksi tutustuttamalla heitä muun muassa oman tieteenalansa käsitteistöön, teorianmuodostukseen ja tieteen tekemisen traditioihin (Niiniluoto 1984; 1999; Nummenmaa & Soini 2008). Korkeatasoisten tietojen ja käytäntöjen omaksuminen edellyttää sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan sitä, että opiskelija pääsee osallistumaan yliopiston asiantuntijayhteisöjen toimintaan (Wenger 1998). Opintopolun aikana opiskelijoille on kuitenkin voinut kertyä kielteisiä opiskelukokemuksia ja epäonnistumisia, mikä saattaa etäännyttää opiskelijoita opiskelusta ja yliopiston asiantuntijayhteisöstä. Tätä ilmiötä ja sen seurauksia pohditaan tässä artikkelissa opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta. Heikko opintoihin kiinnittyminen voi yhdistyä useisiin opiskelun sujumattomuuden ongelmiin, joita ovat esimerkiksi opintojen henkilökohtaisen merkityksen jäsentymättömyys (Case & Gunstone 2006), puutteet akateemisissa opiskelutaidoissa (Kurri 2006) ja puutteet opiskelun itsesäätelyn taidoissa (Haarala-Muhonen 2011; Heikkilä 2011). On mahdollista, että heikosti yliopistoyhteisöön kiinnittyneet ovat myös niitä, joille sosiaalisilla suhteilla on vähän merkitystä opinnoissa ja joilla ahdistuneisuus ja opintostressi ovat vastaavasti keskimääräistä yleisempiä (ks. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Litmanen, Hirsto & Lonka 2010; Heikkilä 2011).

Yliopistoissa on syystä pohdittu aiempaa systemaattisemmin, miten opiskelijoiden oppimista ja opintoihin sitoutumista voitaisiin tukea sekä osallistavan ja aktivoivan opetuksen (Biggs 1999; Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2009) että erityisesti ohjauksen keinoin (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009). Vertaistukea painottavat opiskelutaitokurssit ovat yksi esillä ollut tuen muoto (Biggs 1999; McKeachie 1999; Andersen & Martikkala 2010; Inkinen & Toom 2009). Tässä artikkelissa luodaan katsaus opintoihin kiinnittymisen ilmiöön sosiaalisissa ja akateemisissa yhteisöissä.

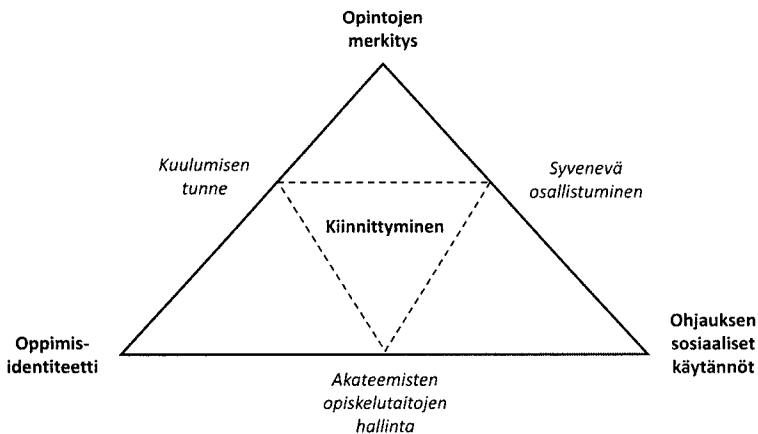
Artikkelissa esitellään teoreettinen malli opintoihin kiinnittymisestä, jota hyödynnetään empiirisessä analyysiluvussa. Opintoihin kiinnittymistä tutkitaan kiinnittymismallin avulla analysoimalla Helsingin yliopistossa järjestetyn opiskelutaitotyöpajan osallistujien kokemuksia yliopisto-opiskelusta. Artikkelissa tarkastellaan työpajaan osallistuneiden opiskelijoiden kuvauksia kiinnittymisen prosessista, kiinnittymiseen liittyvistä ongelmista ja opiskelijoiden voimavaroista opintopolun aikana.

Opintoihin kiinnittyminen yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksena

Laadukasta oppimista ja asiantuntijuutta voidaan tarkastella useista näkökulmista. Yksi näkökulma on opintoihin kiinnittyminen, jota on kansainvälisesti tarkasteltu jo pitkään niin kiinnittymistä sivuavan teoriakehittelyn pohjalta (mm. Tinto 1975; 2000; Leach & Zepke 2011) kuin empiirisin mittarein ja tutkimuksinkin (mm. Koljatic & Kuh 2001; Handelsman ym. 2005; Langley 2006). Myös Suomessa kiinnittymistä koskevaan keskusteluun ja arviointiin on tehty avauksia (ks. Mäkinen & Annala 2011; Korhonen 2012). Korhosen (2012) opiskelijalähtöinen kiinnittymismalli jäsentää opiskelijan kasvuprosessia yliopisto-opintoihin liittyvissä sosiaalisissa ja akateemisissa yhteisöissä. Malli pohjautuu Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen (communities of practice) teoriaan. Opinnoissa pysymistä ja opintojen keskeyttämistä tarkastellaan Korhosen mallissa Tinton (1975; 2000) ajatusmallin avulla, jonka mukaan kiinnittyminen opintoihin tapahtuu sekä sosiaalisen että akateemisen integroitumisen kautta. Opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin perusajatus on, että opintoihin kiinnittyminen merkitsee opiskelijan ja korkeakouluympäristön välisen sidoksen vahvistumista (Korhonen 2012).

Korhosen kiinnittymismallin mukaan onnistunut opintoihin kiinnittyminen edellyttää erityisesti kolmen toisiinsa liittyvän asian toteutumista opiskelijan opiskeluprosessissa: 1) kuulumisen tunteen syntymistä, 2) kehittyvää ja syvenevää osallistumisprosessia opiskeluun liittyviin yhteisöihin ja 3) akateemisessa opetus-oppimisyhteisössä tarvittavien taitojen haltuunottoa ja kehittämistä (Korhonen 2012).

Lisäksi kiinnittymiseen liittyvät opiskelijan oppimisidentiteetti, opintojen koettu merkitys ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt, joilla on vaikutusta kuulumisen tunteeseen, syvenevään osallistumiseen ja akateemisten taitojen hallintaan (ks. kuvio 1). Nämä kolme elementtiä muodostavat perustan, jolle kuulumisen tunne, osallistuminen ja akateemisten opiskelutaitojen hallinta rakentuvat.



Kuvio 1. Opintoihin kiinnittymisen keskeiset elementit opiskelijanäkökulmasta (Korhonen 2012, 304)

Kuulumisen tunne (sense of belongingness) on ollut ilmiönä esillä esimerkiksi OECD:n toteuttamissa laajoissa kansainvälisissä PISA-vertailuissa, joissa sen yhteyksiä kiinnittymiseen ja oppimistuloksiin on tuotu esiin (ks. Willms 2003). Kuuluminen on käsitteenä esillä

myös Wengerin (1998, 173–175) käytäntöyhteisöteoriassa yhteisiin prosesseihin liittyvän aktiivisen osallistumisen muodossa. Kuulumisen tunne tarkoittaa subjektiivista kokemusta opintojen merkityksellisyydestä ja samaistumisesta opiskeluyhteisöön, ja tunteen kehittyminen voi olla aikaa vievä prosessi. Se on kuitenkin ensisijaista alkavalle kiinnittymisen kehittymiselle suhteessa opintoihin ja opiskeluun liittyviin yhteisöihin. Kun opiskelija kokee opintonsa merkitykselliseksi suhteessa tavoitteisiinsa, vahvistuvat kuulumisen tunne ja kokemus (Tinto 2000). Vaikka kuulumisen tunne on kokemuksena hyvin henkilökohtainen, voivat yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö monin tavoin vahvistaa tai heikentää sitä omilla käytännöillään ja odotuksillaan. Kun opiskelija kuulumisen tunteensa kautta samaistaa itsensä yhteisöön (opiskelijoiden vertaisiyhteisöön, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön) kuuluvaksi ja myös yhteisö vahvistaa tätä kokemusta, voi yhteisöön osallistuminen lähteä aktiivisesti käyntiin.

Opiskelijan *syvenevä osallistuminen* (proceeding participation) toteutuu osallistumisena koulutukseen liittyvien yhteisöjen sosiaalisiin käytäntöihin (esim. Trowler 2005; Harper & Quaye 2009). Osallistuminen on yhteisöllinen kokemus. Opiskelija kohtaa opintopolullaan useita mahdollisia rinnakkain toimivia yhteisöjä eri muodoissaan, kuten opiskelijayhteisön tai akateemisen opetus- ja oppimisyhteisön omalla tieteenalallaan. Osallistuminen ja jäsenyys näissä yhteisöissä muotoutuvat omaksumalla muun muassa yhteisön kulttuuriset käytänteet, yhteisössä jaetun tietämyksen ja arvomaailman (Wenger 1998, 72–75). Toisaalta oppiminen voi muodostua yksinäiseksi puurtamiseksi ilman yhteisöjäsenyyksiä tai opiskelua tukevia sosiaalisia suhteita (ks. esim. Lähteenoja 2010). Myös opiskelijan elämäntilanne, kuten opintojen aikainen työssäkäynti, voi säädellä ja rajoittaa osallistumisen mahdollisuuksia, jolloin kiinnittyminen voi jäädä hyvin pinnalliseksi.

Akateemisten opiskelutaitojen hallinta (artistry of academic learning) merkitsee korkeakoulutuksen ympäristöissä tarvittavien ja arvostettujen taitojen oppimista ja haltuunottoa akateemisiin opetus-

oppimiskäytäntöihin osallistumalla. Tärkeä taustatekijä opiskelutaitojen haltuunotossa on, millainen kuva opiskelijalle on rakentunut itsestään oppijana ja miten hän arvioi omaa pystyvyyttään suhteessa vaativiin akateemisiin opintoihin (Korhonen 2012). Akateemisia avain- ja ydintaitoja on viimeaikoina tuotu esiin eri yhteyksissä. Sellaisiksi voidaan nimetä esimerkiksi akateemiset tekstitaidot (Kiili & Mäkinen 2011), kriittisen ajattelun ja argumentoinnin taidot, itsesäätelytaidot, yhteistyötaidot (Benjamin ym. 2007; Klein ym. 2005; Shavelson 2010; Muukkonen & Lakkala 2009), matemaattiset taidot (Silius ym. 2011) sekä erilaiset viestintä- ja esiintymistäidot (esim. Haynes 2006). Tässä yhteydessä keskitymme erityisesti perinteisiin akateemisiin opiskelutaitoihin, kuten lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, sekä opiskelun ja oppimisen itsesäätelytaitoihin, jotka käsittävät muun muassa ajanhallinnan, suunnittelun, motivaation rakentamisen ja tunteiden säätelyn osa-alueita. Itsesäätelytaitojen merkitys on tullut vahvasti esiin akateemisten opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen vaikuttavana tekijänä (ks. Heikkilä 2011; Haarala-Muhonen 2011).

Kiinnittymismallissa kolmion yhtenä kulmakivenä on opiskelijan kehittyvä *oppimisidentiteetti*. Opiskelijalla on taustallaan oma opiskeluhistoriansa, joka on jo muovannut opiskelijan käsitystä itsestä oppijana erilaisissa tilanteissa. Oppimisidentiteetti on opiskelijoiden omakuva siitä, millaisina ja miten pystyvinä oppijoina he itseään pitävät erilaisissa tilanteissa ja miten he sosiaalisesti asemoivat itsensä oppijan rooliin (esim. Wortham 2006). Wengerin (1998) käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta identiteetti muovautuu erityisesti yhteisöihin osallistumisen ja osallistumisprosessin tuottamien kokemusten tuloksena. Identiteetin rakentumisessa on kysymys tasapainon löytämisestä omassa toimijuudessa itsen ja ympäristön odotusten välillä (ks. Kegan 2009). Oppija tulkitsee kokemuksiaan, hahmottaa toimintaansa sekä jäsentää aktiivisesti suhdetta ympäristöönsä. Wengerin (1998) mukaan kokemus itsestä jäsentyy sen pohjalta, miten oma osaaminen ja asema yhteisön käytänteissä ja vastavuoroisissa suhteissa

nähdään. Jos opiskelija saa jatkuvasti opettajilta ja opiskeluympäristöstä negatiivista palautetta eikä löydä apua ja tukea kohdattuihin vaikeuksiin, voi negatiivinen kierre johtaa opinnoista luopumisen ja keskeyttämisen pohdintoihin, opintoalan vaihdon harkintoihin tai vähintäänkin opiskeluun liittyvien asioiden haitalliseen lykkäämiseen eli prokrastinaatioon (ks. mm. Steel 2007; Inkinen ym. 2012).

Toisena kulmakivenä kiinnittymismallissa on *opintojen merkitys*, sillä korkeakouluopinnot ja tutkinto ovat tärkeitä elämäkulussa (Korhonen & Hietava 2011; Korhonen 2012). Ihmiset ohjaavat ja muotoilevat tavoitteitaan omien mieltymystensä, kompetenssinsa ja toimintojensa pohjalta (mm. Nurmi & Salmela-Aro 2002). Yliopisto-opiskelussa on kyse siitä, millaisen merkityksen korkeakouluopiskelu ja tutkinnon suorittaminen saavat elämäkulussa, mutta spesifimpänä kysymyksenä ovat opiskeluympäristön tarjoamat mahdollisuudet sekä opiskelijan arviot näistä mahdollisuuksista (Korhonen & Hietava 2011). Omalle alalle sosiaalistuminen alkaa usein jo opintojen koetusta henkilökohtaisesta merkityksestä ja sosiaalisen identiteetin muotoutumisesta opiskeluun liittyvissä yhteisöissä. Opintojen koettu merkitys ja alalle sosiaalistuminen sekä näiden suhde kehittyvään kuulumisen tunteeseen on siten monitahoinen ilmiö.

Oma erityinen kysymyksensä on, millaisia ovat opiskelun akateemiset ja sosiaaliset yhteisöt sekä ohjauksen sosiaaliset käytännöt, joita yliopisto oppimisympäristönä tarjoaa. *Ohjauksen sosiaaliset käytännöt* ovatkin kiinnittymismallin kolmas kulmakivi (Korhonen 2012). Koulutuksen käytänteisiin osallistuessaan opiskelija pohtii opintojensa merkitystä ja rakentaa omaa oppimisidentiteettiään. Yliopisto on tiedeyhteisö, jossa on opetus- ja ohjauksen käytäntöjä, joiden avulla opiskelijoita sosiaalistetaan yhteisön jäseniksi. Opetus- ja ohjauksen käytännöt vaihtelevat yksisuuntaisesta opetustilanteesta (massaluento) ohjattuun pidempikestoiseen seminaari- tai pienryhmään, joista viimeksi mainittua voi jo pitää oppimista vahvasti tukevana käytäntöyhteisönä. Eri oppi- ja tieteenaloilla käytännöt saattavat poiketa huomattavastikin (ks. Becher 1989; Becher & Trowler 2001; Ylijoki

1998). Yhteisöllisyys voi jäädä puuttumaan tilanteissa, joissa opetusyksiköissä ei ole massaluentoja ja kirjatenttien ohella osallistavia seminaari- ja ryhmätöitä eikä opiskelijoita tueta noviiseina liittymään akateemisen tutkimus- ja tiedeyhteisön toimintaan.

Tutkimuksen tavoite ja kysymykset

Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opiskelijoiden yliopisto-opintojen sujumista ja asiantuntijaksi kasvamista opintoihin ja yliopistoyhteisöön kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, minkälaisia haasteita ja voimavaroja opiskelijat liittävät kiinnittymisen prosessiinsa. Kiinnittymisen prosessia tutkitaan artikkelissa esitellyn kiinnittymismallin pohjalta, ja tutkimuksen tavoitteet tarkentuvat kolmeksi tutkimuskysymykseksi seuraavasti:

1. Minkälaisia tekijöitä opiskelutaitotyöpajaan osallistuneet opiskelijat liittävät opintoihin kiinnittymisen prosessiinsa?
2. Minkälainen kokonaisuus yliopisto-opiskelijan opintoihin kiinnittymisestä muodostuu?
3. Mikä on yhteisöjen merkitys opintoihin kiinnittymisessä?

Tutkimukseen haastateltiin Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa järjestettyyn opiskelutaitotyöpajaan osallistuneita opiskelijoita. Vapaaehtoinen opiskelutaitotyöpaja järjestettiin tiedekunnan kaikkien pääaineiden (yleinen kasvatustiede, kasvatustiede (aineenopettajakoulutus, luokanopettajakoulutus, lastentarhanopettajakoulutus), käsityötiede, puhetiede, fonetiikka, psykologia) opiskelijoille, jotka kokivat tarvitsevansa tukea ja ohjausta yliopisto-opintojensa suorittamiseen. Kohderyhmän rajaus opiskelutaitotyöpajan opiskelijoihin tuo esille opiskelijoiden kokemuksia opintoihin kiinnittymisestä tilanteessa, jossa he ovat olleet halukkaita osallistu-

maan ryhmämuotoiseen ohjaukseen. Opiskelutaitojen haltuunoton vaikeudet on yhdistetty esimerkiksi opintojen pitkittymiseen (Kurri 2006), joten rajausta opiskelutaitotyöpajan opiskelijoihin voi tuottaa kiinnostavaa lisätietoa opiskeluongelmiin mahdollisesti yhdistyvistä tekijöistä. Kohderyhmän valinta rajaa tulosten yleistettävyyttä jonkin verran – opiskelijoiden kokemusten ei voi sanoa edustavan kaikkien käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemuksia. Toisaalta tutkimus voi tarjota kiinnostavia jatkotutkimusaiheita, ja opintoihin kiinnittymistä ja kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä voidaan tutkia laajemmin eri yhteyksissä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Opiskelutaitotyöpaja Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa

Opiskelutaitotyöpaja järjestettiin käyttäytymistieteellisen tiedekunnan pedagogisen yliopistonlehtorin ja opintopsykologin yhteistyönä. Työpajan tavoitteena oli, että opiskelija tutustuu yliopisto-opiskelun luonteeseen, omaan opiskeluorientaatioonsa ja opiskelutekniikoihin, motivaatioonsa ja siihen vaikuttaviin tekijöihin, oman toimintansa ohjaukseen ja säätelyyn (tavoitteet, aikataulut), vertaistuen mahdollisuuksiin yliopisto-opiskelussa ja (tentti)lukemiseen, kirjoittamiseen sekä ryhmätyöskentelyyn yliopistokontekstissa.

Työpaja toteutettiin kolmen kuukauden aikana, ja se sisälsi neljä kolmen tunnin lähitapaamista sekä itsenäistä lokikirjatyöskentelyä. Ensimmäinen tapaamiskerta käsitteli tieteellisen tekstin lukemista, toinen tieteellistä kirjoittamista, kolmas ryhmässä opiskelua, ja neljännellä kerralla täydennettiin työpajan teemoja. Lokikirjan tehtävät kohdentuivat oman toiminnan suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin, ja niitä tehtiin lähitapaamiskertojen välillä. Lokikirja sisälsi myös

seurantalomakkeen, johon opiskelijat kirjasivat yliopisto-oppimiseen liittyviä kysymyksiä tai ongelmia sekä näihin kysymyksiin omatoimisesti löydettyjä vastauksia. Työpajan pedagoginen työskentelytapa oli kyselevä ja problematisoiva: valmiita vastauksia opiskelijoiden kysymyksiin ei annettu, vaan pyrittiin luomaan tilaa opiskelijoiden omalle pohdinnalle ja oivaltamiselle yhteistyössä muiden kanssa. Työpajan suoritti loppuun 12 opiskelijaa, kun suoritusmerkinnän edellytyksenä oli läsnäolo kaikilla lähitapaamisilla ja täytetyn lokikirjan palauttaminen.

Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseen haastateltiin kuutta opiskelutaitotyöpajaan osallistunutta opiskelijaa. Iältään opiskelijat olivat 19–31-vuotiaita (ka = 24,3), ja yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat naisia. Opiskelijoilla oli meneillään 1.–9. (ka = 3,8) opiskeluvuosi tiedekunnassa. Opiskelijoihin otettiin yhteyttä keväällä 2010 kolme kuukautta sen jälkeen, kun he olivat osallistuneet opiskelutaitotyöpajaan. Yhdeksästä tavoitellusta opiskelijasta kuusi lupautui osallistumaan haastatteluun. Haastattelu oli kiinnittymismalliin (Korhonen 2012) pohjautuva teemahaastattelu, jossa kartoitettiin akateemisen opiskelun taitoja, ohjauksen sosiaalisia käytäntöjä, syvenevää osallistumista, opintojen merkitystä, kuulumisen tunnetta ja oppimisidentiteettiä. Teoreettiset käsitteet operationalisoitiin yksityiskohtaisemmiksi, arkikieliseksi avoimiksi kysymyksiksi (esimerkiksi: Minkälaisia taitoja olet tarvinnut yliopisto-opinnoissasi? Minkälaisesta opiskelusta olet pitänyt?), ja lisäksi esitettiin tarkentavia kysymyksiä. Haastattelun tukena käytettiin opiskelijoiden opiskelutaitotyöpajan lokikirjoja, joihin he olivat kirjanneet henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan ja metaforia itsestään opiskelijana.

Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kolme tutkijaa koodasi toisistaan riippumattomasti koko aineiston kiinnittymismallin kuuden osa-alueen mukaan ATLAS ti 6 -ohjelmalla. Kukin tutkija jakoi aineiston analyysiyksiköihin ja koodasi niiden merkitysisällöt. Analyysiyksiköt olivat yhden lauseen tai useiden lauseiden mittaisia, ajatuksellisesti yhtenäisiä kokonaisuuksia. Merkitysisältöjä oli yhdessä analyysiyksikössä yksi tai useampia. Yksi analyysiyksikkö saattoi olla esimerkiksi kysymys-vastauspari:

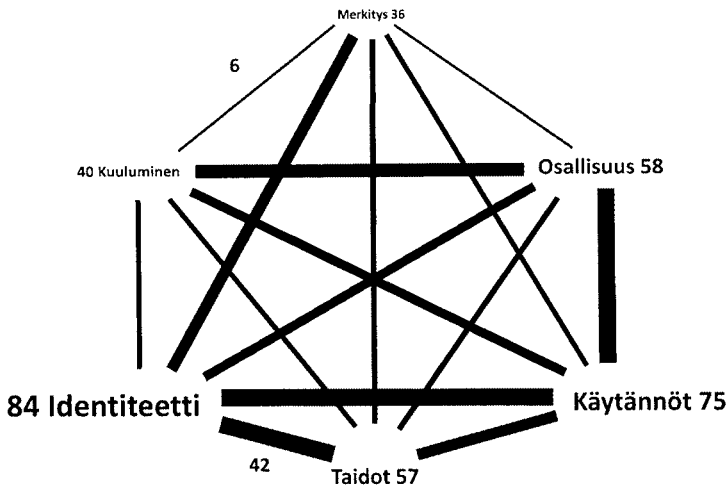
K: Jos ajatellaan yleensä yliopisto-opintoja, niin minkälaisia taitoja sä oot tarvinnu yliopisto-opinnoissa?

V: Se riippuu just siitä, että missä vaiheessa sit opintoja on, mutta ajankäyttö, mikä tässäki nyt tuli, niin on tärkeetä. Jotenki nyt ei löydä tohon mitään selkeetä semmost mitä... Mut siis se vaihtelee kyl just siinä, et jos mä oon opintojen alkuvaiheessa niin siellä oikeestaan, et jos sä haluat edetä opinnoissa niin sä vaan teet ne asiat mitä sulle annetaan tavallaan, mut sit ku sä oot opintojen loppuvaiheessa niin sit se on hyvin pitkälti ittestä kiinni.

Tähän analyysiyksikköön oli koodattu kaksi merkitysisältöä: opiskelutaidot ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt. Ensimmäisen koodauskierroksen jälkeen käytiin tutkijoiden yhteinen merkitysneuvottelu analyysiyksiköistä ja kiinnittymisen osa-alueista. Tämän jälkeen valittiin lopulliset analyysiyksiköt ja kolme tutkijaa koodasi aineiston tahoillaan uudestaan. Kolmannessa vaiheessa lopulliset koodit valikoitiin siten, että yksi tutkijoista kävi läpi kaikkien koodaukset ja valitsi yhdenmukaisimman koodaustulkinnan. Tämän analysointiversion perusteella toteutettiin aineiston teorialähtöinen sisällönanalyysi, joka perustui artikkelissa esitettyyn kiinnittymismalliin (Korhonen

2012). Menetelmä valittiin siksi, että opintoihin kiinnittymistä haluttiin tutkia tietyn teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, jossa yliopisto-opintoihin kiinnittyminen ymmärretään kokonaisvaltaisena, sekä opiskelijan yksilöllisenä että yliopistoon yhteisönä kytkeytyvänä prosessina.

Tutkijat muodostivat tutkimusaineistosta 138 analyysiyksikköä, ja ne koodattiin yhteensä 350 kertaa. Eniten määriteltiin koodauksia oppimisidentiteettiin (84 koodia, 68 % analyysiyksiköistä), vähiten opintojen merkitykseen (36 koodia, 26 % analyysiyksiköistä). Päälekkäisiä koodeja oli useimmiten oppimisidentiteetin ja akateemisten opiskelutaitojen kategorioissa (42 yhteistä koodia, 30 % analyysiyksiköistä), harvimminkin kuulumisen tunteen ja opiskelujen merkityksen kategorioissa (6 yhteistä koodia, 4 % analyysiyksiköistä). Kuviossa 2 on esitetty kaikkien kategorioiden ja niiden välisten suhteiden suhteelliset yleisyydet aineistossa. Mitä suurempi on fontti, sitä enemmän viittauksia kategoriiaan, ja mitä paksumpi viiva kategorioiden välillä, sitä enemmän kategorioiden välisiä suhteita.



Kuvio 2. Sisällönanalysissa esiintyneiden kategorioiden ja niiden välisten yhteyksien suhteelliset yleisyydet tutkimusaineistossa

Tutkimustulokset: kiinnittyminen yliopisto-opintoihin

Esittelemme tutkimustulokset vastaamalla tutkimuskysymyksiin ja noudattamalla teoriaosuudessa esitellyn kiinnittymismallin tekijöitä. Kiinnittymiseen liittyvien osa-alueiden tarkastelun myötä esittelemme sitä yliopisto-opintoihin kiinnittymisen kokonaiskuvaa, joka opiskelijoiden kokemuksista aineistomme perusteella muodostuu.

Akateemisen opiskelun taidot opintoihin kiinnittymisen välineenä

Opintotaitotyöpajaan osallistuneet opiskelijat kokivat tarvinneensa yliopisto-opinnoissa monenlaisia taitoja. Akateemisen opiskelun taitoihin yhdistettiin yhtäältä taito oppia lukemalla ja kirjoittamalla ja toisaalta taito säädellä omaa opiskelua, motivaatiota ja tunteita. Opiskelijat kertoivat kokeneensa opiskeluaikanaan vaikeuksia opiskelutaitojen haltuunotossa, mikä oli selvästi vaikeuttanut opintojen edistämistä.

Lukemiseen liittyvistä taidoista opiskelijat mielsivät keskeiseksi taidon hahmottaa luettavasta materiaalista sen ydinsisältö. Opiskelijat kokivat haastavaksi oleellisten sisältöjen etsimisen itsenäisesti, mutta toisten opiskelijoiden tuella sen koettiin olevan helpompaa ja laadukkaampaa. Yhdessä opiskelu oli osoittautunut hyväksi opiskelustrategiaksi.

Kun tekee kavereitten kaa, niin tuntuu et todella tulee pohdittua niitä asioita ja mietittyä vähän eri näkökulmasta ja kritisoitua ja mietittyä ihan kunnolla. (H1)

Jos puhutaan vaikka vaan kirjatentistä, niin sä oot saatanu lukee sen oman kirjan, huomannu et joo et noi asiat on todennäköisesti tärkeitä tässä näin, mut sit ku lähetään keskusteleen ja muut opettaa muille ja itte opettaa, niin sit

sielt nouseeki ihan jotain muuta, mutta vähintään yhtä merkityksellistä ja tärkeitä. (H6)

Keskeiseksi akateemisen oppimisen muodoksi opiskelijat mielsivät kirjoitustyöt esseistä opinnäytetöihin. Kirjoittamisen ongelmiksi he määrittivät kirjoittamisen aloittamisen riittävän hyvissä ajoin, säännöllisen kirjoittamisrytmin ylläpitämisen ja kirjoittamisen erityisvaatimusten täyttämisen. Opiskelijoiden kokemukset akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen haastavuudesta ovat ymmärrettäviä, sillä tieto tieteenalan perimmäisistä käytännöistä on usein implisiittistä ja vaikeaa opettaa (Lonka 2009). Silti akateemisen kirjoittamisen taito on yliopistoyhteisössä hyvin keskeinen, sillä sen avulla tuotetaan ideoita ja uutta tietoa sekä jäsennetään tieteellistä ymmärrystä (Lonka 2009; Hakkarainen ym. 2004; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004; Tynjälä, Mason & Lonka 2001).

Oppimisen itsesäätely on opiskelijoiden mukaan korostetun tärkeää itsenäistä työtä edellyttävissä yliopisto-opinnoissa. Kaikki opiskelijat kertoivat kokeneensa ongelmia opiskelumotivaatiossa jossain vaiheessa opintojaan. Taito työskennellä pitkäjänteisesti, motivaation ylläpitäminen sekä kyky tulla toimeen opiskeluun liittyvien hankalien tunteiden kanssa ovat opiskelijoiden mukaan tärkeitä.

Et se ehkä se ahdistuminen oli perimmäinen syy sit kuitenkin että miks ne [kurssit] jäi. (H3)

[Opiskelu vaatii] lihaksia, että jaksaa istua pulpetin ääressä ja lukee ja lukee – et jos työskentelee säännöllisesti, niin motivaatiokin nousee. (H1)

Se on vaan työtä, siis sun on vaan yksinkertaisesti pakko tehdä se, tai siis alottaa ja hoitaa loppuun. (H2)

Ohjauksen sosiaaliset käytännöt kiinnittymisen mahdollistajina

Opiskelijoille oli kertynyt monipuolisesti kokemusta ohjaukseen ohjauksen käytännöistä *ohjatussa akateemisessa opetus- ja oppimisympäristössä*. Opiskeluun oli kuulunut yksisuuntaisia opetustilanteita sekä ohjattuja pienryhmäkursseja, pari- ja ryhmätenttejä, pitkäkestoisia seminaareja ja opetus- ja tutkimusohjauksia. Vastavuoroisen toiminnan aste vaihteli eri ohjauksen ja opetuksen muodoissa. Opiskelijat ohjasivat toisiaan *opiskelua tukevilla vertaisryhmissä*, muun muassa opiskelijoiden toteuttamissa lukupiireissä ja ruokapäiväkeskusteluissa.

Oppimista tukeviksi ja sitoutumista edistäviksi opetus- ja ohjauksen kokemuksiksi koettiin opiskelu vuorovaikutteisissa ryhmissä toisten opiskelijoiden kanssa. Ryhmämuotoinen opiskelu yhdistyi laadukkaaseen oppimiseen ja edesauttoi motivaation ylläpitoa ja opintojen suunnittelua. Myös velvollisuudet toisia opiskelijoita kohtaan ja vastuu yhteisestä oppimisesta toistuivat kertomuksissa.

Kyl mul on just toi ajankäytön ja motivoinnin takia niin just se, että itsenäisesti jos mä joudun tekemään jotain, niin ainaki alkuvaiheessa niin on ollu aika vaikee pitää niistä tavoitteista kiinni justinsa. Et tavallaan sitte ku sä oot ollu ryhmän kans siinä, niin sulla on niin sanotusti se ryhmänki-paine siinä, et nyt jos sä meet siihen lukupiiriin lukematta mitään niin se ei oo hirveen reiluu muita kohtaan. (H6)

Ja sitten toi, motivaatio, niin se liittyy sitten ehkä myös sitten osittain tohon aikatauluun, että just kun mä olin tehnyt kaikki semmoset, sen osuuden mihinkä liittyy, siis niin kuin omilla opinnoilla mihin liittyy jotain luentoja tai ryhmätapaamisia, niin kuin muita opiskelijoita. Et mä tein vaan niitä yksin ja vain itselleni, et mikä niin, et mul on hirveen suuri tuki ollut ja mä oon saanut, mua on motivoinut hirveesti opinnoilla ne esimerkiksi ne meidän ryhmätapaamiset,

missä, missä on niin kuin keskustelua niistä jutuista tai opiskeltavista asioista keskustellaan toisten kanssa. (H3)

Epämielekstä opiskelua kuvattiin yksinäisenä ja pakonomaisena suorittamisena, josta puuttui yhteistoiminnallisuus ja mahdollisuus saada muilta tukea. Opiskelijat yhdistivät opiskeluongelmat itsenäisen ja vähemmän ohjatun opiskelun alkamiseen parin ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Tällöin alkuvuosien tiiviit opiskeluryhmät olivat hajonneet ja omat opinnot tuli suunnitella itsenäisemmin.

Henkilökohtaista ohjausta opetus- ja ohjaushenkilökunnalta opiskelijat kertoivat saavansa vähän. Opiskelijat kokivat yleisesti, etteivät tiedä keneltä voisivat tarvittaessa kysyä ohjausta opintoihinsa. Tukea opintoihin oli saatu sosiaalisilta vertaisyhteisöiltä ja perheenjäseniltä. Opiskelijat toivoivat enemmän mahdollisuuksia keskustella henkilökunnan kanssa muun muassa sivuainevalinnoista, kesken jääneistä kursseista tai kurssien yksityiskohdista.

Siis et jos pitäis jotain neuvoa niinku kysyä, niin en mä oikeen tiiä, mihin sitä. Et ois kivempi, et vois vaan mennä ja kysyy tai tälleen. – – Mut et ei mun mielestä kauheen helposti oo lähestyttävii enkä mä oo kyl kysynytkään, et kavereilt sit kyselly, et jos on jotain tullu vastaan. Et ei oo kyl paljoo opettajienkaan tarvinnu puhua. (H2)

Jos ajattelee että, niin kuin tätä kokonaan, tätä vuotta, niin en mä koe että mulla olis ollut yleisesti joku opettaja, kenenkä kans mä olisin voinut jutella niistä mun tekemättömistä hommista. Et se on ollut enemmän sitä, että mä kauheen työn ja abdistuksen takaa sain itestäni sen irti, että mä selvitän että mitä mulla on oikeesti nyt tekemättä. (H3)

Syvenevä osallistuminen kiinnittymisen rakentajana

Opiskelijat kuvasivat omaa osallistumistaan ja vuorovaikutustaan yliopistoyhteisön jäsenten kanssa opintojen eri vaiheissa. He kertoivat osallistumisen kokemuksista opetuksen puitteissa ja kuvasivat toisaalta tärkeiksi opiskelijoiden organisoimat opiskelua tukevat vertaisyhteisöt ja muut sosiaaliset yhteisöt. Osallisuus yliopistoyhteisössä on opiskelijan oppimisen kannalta erittäin merkityksellistä. Osallisuuden myötä opiskelijan on mahdollista alkaa rakentaa omaa asiantuntijan autonomiaansa sekä vaikuttaa yliopistoyhteisöön tärkeäksi kokemiltaan tavoilla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).

Osallisuutta *ohjatussa akateemisessa opetus- ja oppimisympäristössä* opiskelijat kokivat pienryhmäopetuksessa, jossa pakollinen läsnäolo ja koulumaisuus edistivät osallistumista ja opiskelua. Massaluennot olivat opiskelijoiden osallistumisen kannalta haastavia ja osattomuuden tunnetta lisääviä. Ryhmä- ja paritentit koettiin oppimista ja osallistumista lisääviksi, kun taas kirjatentit koettiin osallistumista vähentäviksi. Osallistumista *akateemiseen tiede- ja tutkimusyhteisöön* opiskelijat toivat esille hyvin vähän. Mahdollisuutta osallistua tiedeyhteisöön pidettiin kuitenkin hyvin arvokkaana.

Niin joo ja sit mä itse asias olin tekemäs yhtä kiintymyssuhdetutkimusta eli se no tää oli tavallaan tutkimus. Mä oon tykänny niist harjotteluista ja sit tutkimus, siihen työhön osallistumisesta, niin ja onhan siis tietenki ollu nää harjotustyöt siis mitä nää nyt on, ne ei oo ollu mitenkään mun suosikkejani. Mutta sitte semmoset, mä oon itse asias tykänny, vaikka mä en siis tykänny tost tavallaan tämmösest ryhmä- eli tavallaan yliopiston mittakaavassa pienryhmäopetuksesta, että toi x nyt ei henkilökohtasesti oo mun suosikkiopettajani, mutta siis tavallaan siitä, et meillä oli se sama ryhmä koko vuoden, niin siitä. Ja sit vähän vaihtelevasti ryhmätöistä, että joskus ne on kyllä ollu kauhee kivireki, mutta on niis ollu myös --. (H4)

Opiskelijat kokivat osallisuutta myös *opiskelua tukevissa vertaisyhteisöissä*. Opiskeleminen opiskelukaverien kanssa koettiin mielekkääksi ja omien lukupiirien ja ”ruokailupiirien” merkitystä osallisuuden kokemuksen rakentumisessa korostettiin. Ne nähtiin tärkeinä mahdollisuuksina vaihtaa mielipiteitä ja rakentaa syvällisempää ymmärrystä yhteisissä keskusteluissa. Muutamat opiskelijat kokivat ”epävirallisen” opiskeluvertaisryhmän puuttumisen osallisuutta ja opiskelua hankaloittavana seikkana, ja sen organisoimisen koettiin vaativan uskallusta, jota heiltä vielä puuttuu.

Mä oon itsenäisesti luku ja sit kavereitten kaa me ollaan pidetty lukupiiriä, et meitä on ollu joku kymmenen tyttöä ja sit me ollaan jaettu aina se kirja osiin ja sit jokainen tehny siit tiivistelmät ja sit me ollaan luettu ne toisillemme ja keskusteltu niistä aiheista. Ja Facebookissa aina jutellaan niistä mieltä askarruttavista asioista, jos jossain kurssikirjassa on joku vähän hämäänyttävä juttu, niin siitä sit pohditaan.
(H1)

Henkilökohtainen opintojen merkityksellisyys kiinnittymisen edellytyksenä

Opiskelijat kuvasivat yliopisto-opintojen merkitystä tulevaisuudenkuviansa kannalta. Opinnot olivat toisaalta välivaihe matkalla johonkin muuhun tavoitteeseen tai elämäntilanteeseen, toisaalta itsessään tärkeitä oman kehittymisen ja oppimisen kannalta. Opintojen merkitykseen yhdistettiin ammatin hankkiminen, tutkinnon saaminen, oppiminen ja itsen kehittäminen sekä ystävyysuhteiden ja kontaktien luominen.

Ammatin saaminen oli opiskelijoiden kuvauksissa keskeinen opintojen tavoite. He kokivat ammatin hankkimisen ja valmistumi-

sen olevan yhteydessä muiden elämäntavoitteiden toteuttamiseen. Opiskelijat kokivat valmistumisen luovan selkeän ja motivoivan tavoitteen opiskelulle.

Ehkä se että tietyl tapaa on vähän sille ammattiorientoitunut eikä mitenkään silleen tutkimus- tai ees mitenkään ura- silleen, et kuhan pääsee töihin ja saa sen työn. (H4)

Mutta että sitten sen ammatin lisäksi, niin kyllä mä nään itseni kahden lapsen äitinä ja aviopuolisona ja näin, että semmoset hyvin perinteiset, mulla on hyvin semmoset perinteiset tulevaisuudensuunnitelmat kyllä että. (H3)

Valmistumisen ja ammatin saamisen lisäksi opiskelijat kuvasivat opiskelun olevan itsessään merkityksellistä. Näissä kuvauksissa korostuivat tärkeällä tavalla itsen kehittäminen, uusien asioiden oppiminen ja ystävien saaminen. Kiinnostus omaa alaa kohtaan ja opintojen kokeminen merkityksellisiksi ovat oppimisen taustalla olevia voimia, jotka selittävät opintomenestystä ja asiantuntijaksi kehittymistä (Mikkonen 2012). Opintojen avulla ajateltiin voitavan arvioida omaa työskentelyä tulevaisuudessa, mutta samalla teorian tiedon irrallisuus työn käytännöstä tuotti motivaatio-ongelmia. Joillakin harjoittelu tai tutkielman kirjoittaminen olivat herättäneet kiinnostusta opiskeltavia sisältöjä kohtaan, kun teoriaa päästiin soveltamaan käytäntöön.

Totta kai sit lopuks ne paperit käteen ja sen ammatin. Mut ihan ylipäätänsä mä haluan kehittyä ihmisenä ja sit mä haluan saada uusia erilaisia kokemuksia opiskeluvuosien aikana ja paljon uusia ystäviä ja kontakteja. (H1)

Mä oon valinnut nyt tän alan niin mua kiinnostaa työskennellä lasten kanssa, ja sitten näistä opinnoista mä saan semmosta näkökulmaa, että mä pystyn arvioimaan sitä mun työskentelyä. (H3)

Kuulumisen tunne kiinnittymisen syventäjänä

Kuuluminen erilaisiin yhteisöihin tuli epäsuorasti esille opiskelijoiden kuvauksissa heidän kertoessa arkeensa liittyvistä käytänteistä ja sosiaalisista suhteista, joiden varaan heidän opiskelunsa ja elämänsä rakentuu. Kuulumisen tunne oli rakentunut monien kohtaamisten ja toistuvan yhdessä tekemisen myötä hitaasti pitkällä aikavälillä. Kuulumisen tunteen muodostuminen onkin sidoksissa osallisuuden kokemiseen pitkän ajan kuluessa. Opiskelijat kokivat kuuluvansa sosiaaliseen vertaisryhmiin, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön ja jossain määrin myös akateemiseen tutkimusyhteisöön.

Opiskelijat toivat esille kuulumisen *sosiaaliseen vertaisryhmään* ja kertoivat olevansa tekemisissä samassa elämäntilanteessa olevien kanssa sekä yliopistolla että sen ulkopuolella. Opiskelijat keskustelevat vertaistensa kanssa paljon opiskeluun ja elämään liittyvistä haasteista, ja sosiaalisen kanssakäymisen koettiin rakentavan kuulumisen tunnetta ja helpottavan integroitumista.

Tosi vähän [teen opiskeluun liittyviä asioita epävirallisesti toisten opiskelijoiden kanssa]. Et yhen mun kaverin kaa joka asuu, siis opiskelee kans psykaa ja asuu meidän lähellä, niin siis kun käyään lenkillä ja ja tälleen niin kyllä meidän juttu luvattoman usein eksyy kouluun, koska me ollaan samas vaihees menossa. Mutta en mä silleen mitään vapaaehtosia opintopiirejä tai lukupiirejä oo varmaan koskaan ollu missään, et se on kyl sit —. Tai siis tietenki en mä tiää onkse nyt siis, et jos on jotain osakunnan tai oon mä nyt ollu jossain Kompleksin sitseillä ja tälleen, mut eihän ne siis, niissä vaan se järjestäjä on se opintoihin liittyvä, et eihän osakunnassakaan mitään opiskeluun liittyvää sinänsä tehä et se on vaan yliopiston alanen. (H4)

Opiskelijat kuuluivat *akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön* ja kertoivat erityisesti oman pääaineen ja koulutusohjelman opiskelijoiden olevan heille läheisiä. He mielsivät opettajat oman opiskelunsa kannalta erittäin tärkeiksi, mutta toivat esiin sen, että opettajien tapaamisen ja keskusteluyhteyden saavuttamisen tulisi olla helpompaa. Tämä edistäisi opiskelijoiden integroitumista akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön.

Ylipäättään niist opettajankoulutuksen kurseista [olen pitänyt]. Et varmaan ne käsityökurssitki ois ollu kivoja, jos mä oisin semmonen käsityöihminen. Mut et ne ei ollu mun juttu. Et ylipäättään kaikki mahdollisimman koulumaiset kurssit, mis on semmost jotain ryhmähommaa tai ryhmän omaa dynamiikkaa, että siel saa tukee muilta ja voi kysyy muilta, et "hei mitä meille tuli nyt läksyks" ja ylipäättään se, et saa jotain läksyjä. Ettei vaan oo kirjatentti. Niin se ehkä on vähän hullua et koska tää on yliopisto, et mä tykkään sellasesta, mut se on vaan ollu se mikä on minuu tukenu parhaiten, että päässy muitten kaa jutteleen ja opettaja on ollu aina paikal joka viikko, jonka kans on sitte voinu oikeestiki keskustella eikä vaan käyä sen yhen hermostuneen kysymyksen esittämäs luennoitsijalle sitte luennon päätteeks.
(H5)

Opiskelijat kokivat vähäisesti kuulumista *akateemiseen tutkimusyhteisöön*, erityisesti erilaisten tutkimuksellisten harjoitustöiden sekä kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmien tekemisen myötä. Näitä kuvauksia aineistossa on kuitenkin vain vähän. Opiskelijoilla olisi halua integroitua tutkimuksellisessa mielessä enemmän, mutta integroitumista hankaloittaa esimerkiksi se, että professoreita ja tutkijoita ei opiskelijoiden mukaan kohtaa muulloin kuin tutkielman ohjauksen yhteydessä. Opiskelijat kokivat tutkijoiden olevan opettajia etäisempiä ja arvoasteikossa opiskelijoita ylempänä, minkä koettiin aiheuttavan

haasteita kanssakäymiselle. Integroituminen akateemiseen yhteisöön edellyttäisi huomattavaa oma-aloitteisuutta ja uskallusta, mikä ei tunnu opiskelijoista yksinkertaiselta.

No siis mun mielestä ne [opetus- ja tutkimushenkilökunta] on aika vaikeesti lähestyttäviä. Siis et jos pitäis jotain neuvoo niinku kysyä, niin en mä oikeen tiää, mihin sitä. Et ois kivempi, et vois vaan mennä ja kysyy tai tälleen. No ehkä sit sähköpostilla. Mut et ei mun mielestä kauheen helposti oo lähestyttäviä enkä mä oo kyl kysynytään, et kavereilt sit kyselly, et jos on jotain tullu vastaan. Et ei oo kyl paljon opettajien kaa tarvinnu puhua. (H2)

En mä, jotenkin sellasta että opetushenkilökunta olis lähempänä opiskelijaa arvoasteikossa, eli opetushenkilökunta olis esimerkiks toinen opiskelija joillain kursseilla, joka ois... jossain, esimerkiks kandinsa jo tehnyt mutta maisterivaiheessa, niinku meil oli siin tekstianalyyssissa, niin hän osas selittää asiat silleen samalla kielellä. Et kaikkein vaikeinta on mun mielest kommunikoida näitten kaiken maailman professoreiden ja tohtoreiden kans, jotka on omassa älyssään ja tietomäärässään jossain niin katon rajassa, et ei oikeestaan ees uskalla mennä kysymään. Et ehkä mä oisin sit kaivannu enemmän semmosta, tietty tutorithan nyt on olemassa, mut jotain vähän ehkä selkeemmin pedagogeja opettamaan, koska niitä nyt harvoin tuolt humanistisest löytyy, vissiin. (H5)

Oppimisidentiteetti kiinnittymisen tuotoksena

Opiskelijat puhuivat runsaasti itsestään yliopisto-opiskelijoina – millaisia he haluaisivat olla tai millaisia heidän oletetaan yliopistolla

olevan. Oppimisidentiteetti yliopistossa rakentui sekä opiskelijoiden kielteisten että myönteisten opiskelukokemusten kautta.

Monen kuvauksessa korostui, että he olivat ennen yliopisto-opintoja kokeneet itsensä hyväksi opiskelijoiksi, joiden opinnot sujuivat ilman suurta vaivannäköä. Yliopistossa kuva itsestä oli saattanut muuttua huomattavastikin. Aiemmat tehokkaat opiskelustrategiat osoittautuivat toimimattomiksi (Yip & Chung 2005), ja opiskelijat kokivat itsenäisyyttä painottavan oppimiskulttuurin sopivan heille huonosti. Epäonnistumiset opiskelussa olivat saaneet opiskelijat epäilemään soveltuvuuttaan yliopistoon. He vertasivat itseään ihanneopiskelijaan, jonka opinnot sujuvat tehokkaasti ilman ongelmia. Kielteiset opiskelukokemukset rakensivat kielteistä oppimisidentiteettiä ja etäännyttivät opiskelijoita opinnoista.

Mä oon lukiossa ollu semmonen kymppin tyttö ja ollu yleensä luokan paras kirjottaja ja se tuntu ihan järkyttävältä se miten sit yliopistos ei mikään onnistunukaa. (H5)

Mä olin taas unohtanut sen [aikatauluttamisen] täysin ja sitten mä olin ihan vaan, mä tuskailin kotona että ei mä en, tästä ei tuu mitään ja musta ei oo tähän. (H6)

Opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen oli toisinaan haasteellista. Jos opintojen ulkopuolisessa elämässä tapahtuu paljon, voi opiskelija identifoitua ensisijaisesti muuksi kuin opiskelijaksi. Oppimisidentiteettiä voi heikentää myös kokemus opintojen merkityksettömyydestä oman tulevaisuuden kannalta, jolloin opiskeluun on vaikea sitoutua. Opiskelijaidentiteettiä vahvistavia kokemuksia opiskelijat olivat saaneet opiskellessaan ryhmässä. Myönteiset kokemukset olivat liittyneet sosiaaliseen vuorovaikutukseen sinänsä ja ryhmässä jaettuihin tietoihin ja opiskelutaitovinkkeihin. Oli voinut huomata, ettei olekaan toisia huonompi, vaan samassa tilanteessa opiskeluhaasteiden kanssa. Ryhmän tuki oli antanut haastateltaville

myös voimaa suorittaa opintoja, mikä oli lisännyt itseluottamusta ja vahvistanut kuvaa itsestä pystyvänä opiskelijana. Myönteistä kuvaa itsestä opiskelijana oli vahvistanut sen hyväksyminen, ettei ole ihan-neopiskelijan kaltainen, mutta voi silti opiskella omalla tavallaan riittävän menestyksekkäästi.

— et oikeestaan tajusin ensimmäist kertaa [opintotaitotyöpajassa] et mä en oo ainoo jol on se ongelma. H5

Mun kaveritkin opiskelee aika pitkälle samalla tavalla ja painii samanlaisten ongelmien kanssa kun mä —. Ei mun tarvi aina saada niitä vitosia sieltä rivitolkulla, että ei se haittaa vaikka sielt tulee välillä kakkosia ja kolmosiakin. H1

[Ryhmämuotoisen kurssin aikana] sain ne esseet tehtyä, palautettua —. Mun itseluottamus parani. H5

Yliopisto-opiskelusta karttuneet kokemukset ovat hyvin keskeisiä, sillä ne vaikuttavat opiskelijoiden opiskeluidentiteetin ja asiantuntijan identiteetin muotoutumiseen (McAlpine, Jazvac-Martek & Hopwood 2008; ks. myös Partanen 2011).

Pohdinta: miten kiinnittymismallin avulla voidaan ymmärtää opiskelijoiden opintojen sujumista?

Opiskelijan opintoihin kiinnittyminen edellyttää vuorovaikutusta opiskelijan ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välillä. Tarkastelimme kiinnittymistä yhden tiedekunnan opiskelutaitotyöpajaan osallistuneiden opiskelijoiden kokemusten valossa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että työpajaan osallistuneet opiskelijat kiinnittyivät

opintojensa aikana kohtalaisen tiiviisti opiskeluun liittyviin ja muihin tarkoituksenmukaisiin vertaisryhmiin. Opiskelijat kokivat vertaisryhmit hyvin tärkeinä sekä opintojen mielekkyyden ja oppimisen että elämän laadun näkökulmista.

Opiskelijat kiinnittyivät jossain määrin opettajiin, vaikka he kokivat yliopiston henkilökunnan olevan vaikeasti lähestyttävää eivätkä tiennet, keneltä voisivat saada ohjausta. Merkille pantavaa oli, että opiskelijat kokivat kiinnittyvänsä heikosti tutkimushenkilöstöön ja tiedeyhteisöön, jonka noviisijäseniä he ovat. Voidaan pohtia, onko yliopistossa opiskelijan näkökulmasta erityinen ”akateeminen kynnyks”, jonka ylittäminen opintojen aikana on hyvin haasteellista. Akateeminen kynnyks voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, etteivät opiskelijat pysty hankkimaan riittävästi tutkimuksellisia ajattelu- ja ydintaitoja, mikä olisi tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeää. Tulosten perusteella on syytä kiinnittää huomiota akateemisen kynnyksen madaltamiseen luomalla esimerkiksi yhteisiä tutkimushenkilöstön ja opiskelijoiden välille, integroimalla teoria- ja metodiovetusta tutkimuksenteon käytäntöihin ja ottamalla laajemmin opiskelijoita mukaan meneillään oleviin kehittämisen- ja tutkimusprojekteihin.

Valtaosa haastatelluista liitti kiinnittymättömyyden opintojensa sujumattomuuteen, ja tähän on hyvä kiinnittää huomiota opetusta ja ohjausta suunniteltaessa. Opiskelijat kaipasivat lisää kontakteja ja keskustelumahdollisuuksia vertaistensa, mutta etenkin opettajien ja ohjaajien kanssa, ja he kokivat erilaiset yhteisöt tässä erittäin tärkeiksi. Toisaalta osa opiskelijoista voi olla tyytyväisiä opintojensa etenemiseen, vaikka he kokisivat kiinnittyneensä opiskelu-ympäristöön vain löyhästi. On mahdollista, että opiskelija saa sosiaalista tukea opintoihinsa yliopiston ulkopuolisista yhteisöistä, eikä hänellä siksi ole voimakasta tarvetta kiinnittyä yliopistoyhteisöihin (vrt. Repo 2010). Opintoihin kiinnittymisellä on yksilöllisesti eroavia merkityksiä, mikä voi heijastella opiskelijoiden elämäntilanteiden ja opiskelulle varatun ajan eroja.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella kävi ilmi, että kiinnittyminen opiskeluun liittyviin yhteisöihin tarjoaa mahdollisuuden jäsentää oppimisidentiteettiä ja kehittää opiskeluun liittyviä taitoja. Opiskelutaitotyöpaja voi olla tällainen merkityksellinen yhteisö, ja opiskelijat liikkuvat parhaimmillaan useissa käytäntöyhteisöissä opintopolullaan. Myönteinen, rakentava jännite opiskelijan ja oppimisympäristön välillä edesauttaa uusien taitojen kehittymistä (ks. Lindblom-Ylänne & Lonka 2000). Jos syvenevä osallistuminen yhteisöihin tuottaa opiskelijoille kokemuksia rakentavasta jännitteestä, ovat opiskeluun liittyvät yhteisöt merkityksellisiä oman oppimis- ja asiantuntijaidentiteetin kannalta. Alkava asiantuntijaidentiteetin kehittyminen voi tukea opiskelijoita suuntaamaan kohti tulevaisuutta ja opintojen jälkeistä uraa (vrt. esim. Lähteenoja 2010).

Opiskelutaidoissa puutteita kokevien opiskelijoiden kokemuksia ei ole juurikaan tutkittu laadullisesti siten, että tarkastelun keskipisteenä olisivat olleet opiskelijoiden kokemukset opintoihin kiinnittymisestä. Vaikka tämän tutkimuksen pieni tutkimushenkilöiden määrä rajaa tulosten yleistettävyyttä, se voi kuitenkin antaa pohdiskelun aiheita oppimisympäristöjen sekä opetus- ja ohjausmenetelmien kehittämistä ajatellen. Käsillä olevan laadullisen aineiston perusteella emme voi kuitenkaan tehdä pitkälle meneviä päätelmiä ilmiöiden välisistä kausaalisuhteista. Jatkotutkimuksissa opintoihin kiinnittymistä ja kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä voidaan tutkia laajemmin eri yhteyksissä ja erilaisten opiskelijaryhmien kokemina. Jatkossa voidaan syventyä esimerkiksi siihen, miten kiinnittymismallin eri osatekijät ovat yhteydessä toisiinsa ja minkälaisia kehityspolkuja opiskelijat mahdollisesti käyvät läpi opiskeluaikanaan. Esimerkiksi erityisen hyvin opinnoistaan suoriutuvat opiskelijat voivat kokea opintoihin kiinnittymisen eri tavoin kuin opiskeluvaikeuksien kanssa kamppailevat opiskelijat.

Lähteet

- Andersen, M. & Martikkala, S. 2010. Valtista vertaistukea ja vauhtia valmistumiseen! Arvio monialaisten vertaisryhmien soveltuvuudesta opiskelijoiden opintojen etenemisen tukemiseen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa 2010. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 10/2010.
- 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. & Trowler, P. 2001. Academic tribes and territories. London: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Benjamin, R., Chun, M. & Shavelson, R. 2007. Holistic tests in a sub-score world: The diagnostic logic of the collegiate learning assessment. New York, NY: CAE.
- Biggs, J. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Case, J. & Gunstone, R. 2006. Metacognitive development: A view beyond cognition. *Research in Science Education* 36, 51–67.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen* 46. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttätymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. *Advances in Learning and Instruction Series*. Amsterdam: Elsevier.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. & Towler, A. 2005. A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research* 98, 184–191.
- 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.
- Haynes, C. 2006. The Integrated Student. *Foster Holistic Development to Advance Learning*. About Campus, January/February 2006, 17–23.
- Heikkilä, A. 2011. University Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive and Attributional Strategies. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Research Report 325.

- Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2012. Aikaansaamattomuuden psykologiaa. Arvioitava Psykologia-lehdessä.
- Inkinen, M. & Toom, A. (toim.). 2009. Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. *Pedagogica* 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- 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.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Klein, S., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L. & Shavelson, R. 2005. An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Research in Higher Education* 46 (3), 251–276.
- Koljatic, M. & Kuh, G. D. 2001. A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education* 42, 351–371.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Langley, D. 2006. The student engagement index: A proposed student rating system based on the national benchmarks of effective educational practice. University of Minnesota: Center for Teaching and Learning Services.
- Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: a review of a conceptual organizer. *Higher Education Research & Development* 30 (2), 193–204.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 2000. The interaction between the learning environment and the development of expert learning. *Lifelong Learning in Europe* 2/2000, 90–97.

- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education* 35 (2), 195–208.
- Lonka, K. 2009. Smart doctors and the three metaphors of learning. *Medical Education* 43 (8), 718–720.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto, sosiiaalipsykologian oppiaine. Sosiiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- McAlpine, L., Jazvak-Martek, M. & Hopwood, N. 2008. Doctoral student experience: Activities and difficulties affecting identity development. *International Journal of Graduate Education* 1 (2).
- McKeachie, W. J. 1999. *McKeachie's teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mikkonen, J. 2012. Interest in university studies: Its role and relation to other motivational variables. Helsingin yliopisto, käyttätymistieteiden laitos. *Studies in Educational Sciences* 243.
- Muukkonen, H. & Lakkala, M. 2009. Exploring metaskills of knowledge-creating inquiry in higher education. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning* 4 (2), 187–211.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- 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.
- Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 237–253.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) *Hyvä tohtori. Tohtori-koulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa?* Keuruu: PS-kustannus, 54–66.

- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. 2004. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research* 74 (4), 557–576.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”: aikuisopiskelijat koulutustarinnansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opiskelun ja -opetuksen kehittämisessä. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Helsinki: Yliopistopaino.
- Shavelson, R. 2010. *Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Silius, K., Pohjolainen, S., Miilumäki, T., Kangas, J. & Joutsenlahti, J. 2011. Korkeakoulumatematiikka teekkarin kompastuskivenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Väri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 242–265.
- Steel, P. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133, 65–94.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education* 45, 89–125.
- Tinto, V. 2000. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal* 19 (2), 5–10.
- Trowler, P. 2005. *A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: Improving Practices in Higher Education*. *Revista de Sociologia* 76, 13–32.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (toim.). 2001. *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 320–333.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willms, J. D. 2003. *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation.
- Wortham, S. 2006. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yip, M. C. & Chung, O. L. 2005. Relationship of study strategies an academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong. *Educational Research & Evaluation* 11 (1), 61–70.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

OPISKELIJAT OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN TULKITSIJAINA

Marita Mäkinen

Artikkelissa esitellään tutkimusta, jossa selvitettiin yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opintoihin kiinnittymisestä. Kiinnittyminen määriteltiin opiskelijan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toiminnaksi oman oppimisensa edistämiseksi, mikä edellyttää lisäksi opiskeluyhteisöltä dialogista toimintakulttuuria. Tutkimus toteutettiin fenomenografisella otteella, ja teemahaastatteluihin osallistui opiskelijoita monialaisen yliopiston eri yksiköistä. Tulosten mukaan kiinnittyminen oppimiseen rakentuu opiskeluyhteisöjen vastavuoroisissa ja neuvotelluissa prosesseissa, joita jäsentävät neljä kuvauskategoriaa. Ne ilmentävät opiskelijoiden joustavien ajattelu- ja toimintatapojen kehittymistä, vahvistavat kokemuksia opiskeluyhteisön jäsenyydestä, pitävät yllä toiveikkaita tulevaisuuden näkymiä ja lisäävät yhteisön jäsenten hyvinvointia.

Johdanto

Tutkimukset ovat nostaneet esille kriittisiä näkemyksiä yliopisto-opetuksesta. Opetushenkilöstön asennetta opetuksen kehittämiseen on arvosteltu passiiviseksi ja on esitetty, että yliopisto-opettajat antavat koulutuksesta jähmeän vaikutelman vallitsevien hierarkioiden lujittajana ja kohtaamattomuuden kenttänä (Barnett & Coate 2005; Naidoo 2005; Mäkinen & Annala 2010). Opiskelijoita taas on kuvattu urbaaneiksi ja konsumeristisiksi korkean elintason tavoittelijoiksi (Naidoo & Jamieson 2005; Rolfe 2001) ja on väitetty, että he kokoavat opintosuoritteita keinoja kaihtamatta, arvostelevat koulutuksen tehokkuutta nopean hyödyn perusteella ja odottavat yliopistojen joustavan yhä enemmän heidän elämäntarpeidensa mukaan (mm. McInnis 2003).

Luullakseni sekä opiskelijat että opettajat tunnistavat väitteiden kaltaisia ilmiöitä yliopistossa, mutta lohdullista on, että edellisen kaltainen kritiikki puhuu yliopisto-opintojen vahvan moraalisen-eeettisen akateemisen sivistyspohjan puolesta. Monet sosiokulttuurisesti virittyneet tutkimukset kuitenkin peräänkuuluttavat yhteisön arvoa yliopisto-opetuksen kehittämisessä (mm. McInnis ym. 2000; Halloworth & Conrad 1997; Lave & Wenger 1991), jonka keskeiseksi tehtäväksi on asetettu opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen (engagement) tukeminen.

Opintoihin kiinnittymisen ilmiö on monitahoinen. Useimmiten se määritellään ajaksi, ponnisteluksi ja resurssiksi, jotka opiskelija käyttää opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin (Astin 1993; Hu & Kuh 2002), ja esimerkiksi Chapman (2003) rajaa kiinnittymisen käsittämään opiskelijan kognitiivisen panostuksen, aktiivisen toiminnan ja emotionaalisen sitoutumisen, jolloin painopiste on opiskelijan omassa tahdossa ja opintojen eteen näkemässä vaivassa. Opiskelu ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, vaan myös opiskeluyhteisö on tärkeä osa opintoja. Kiinnittymisestä puhutaan myös silloin, kun tarkoitetaan opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteisiä pyrkimyksiä suunnata aikaa, työpanosta ja kiinnostusta oppimiseen ja opetukseen

(Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005; Mäkinen & Annala 2011; Purnell ym. 2010). Haworthin ja Conradin (1997) mukaan opintoihin kiinnittyminen edellyttääkin koko opiskeluyhteisön sitoutumista ja dialogisten toimintatapojen kehittämistä.

Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskelijoiden moninaiset elämäntilanteet, jatkuvassa muutoksessa olevat työmarkkinat sekä vallitseva yhteiskunta- ja korkeakoulupolitiikka (mm. Pittaway & Moss 2006; EU 2009; 2010; OKM 2010; OPM 2010). Yksi ajankohtaisimmista yliopistokoulutuksen haasteista onkin, miten opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin voidaan edistää. Esimerkiksi McInnis (2003) esittää huolensa australialaisopiskelijoiden heikosta kiinnittymisestä, koska he käyttävät opintoihinsa yhä vähemmän aikaa. Myös suuri osa suomalaisopiskelijoista on ilmaissut, että he eivät priorisoi elämässään opiskelua, vaan opintojen ulkopuoliset aktiviteetit ovat yhtä tärkeitä (Saarenmaa ym. 2010). Yhtenä heikon kiinnittymisen riskinä pidetään opiskelijoiden työssäkäyntiä (McInnis 2001; Pittaway & Moss 2006). Jätän kuitenkin opiskelunaikaisen työssäkäynnin tämän artikkelin tarkastelun ulkopuolelle.

Opintoihin kiinnittymistä opiskelijoiden kokemana on toistaiseksi käsitelty varsin niukasti niin meillä kuin muualla. Poikkeuksena ovat Brysonin ja Handin (2007) sekä Kantelisen (2008) tutkimukset. Bryson ja Hand (2007) ovat tutkineet brittiopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä kysymällä heidän oppimiskäsityksiään ja odotuksiaan yliopisto-opinnoista. Heidän tuloksensa heittävät haasteen opetushenkilöstölle. Opiskelijoiden mielestä kiinnittymisessä on kysymys kolmesta ulottuvuudesta, joita ovat opettajien ja opiskelijoiden välinen dialogi, opettajien aito innostus koulutusalaan ja ammatillinen ote opetukseen (Bryson & Hand 2007). Kantelinen (2008) puolestaan on selvittänyt pro gradu -tutkimuksessaan opiskelijasubjektin ”kokemuksellisia kokemuksia” yliopistossa. Hän viittaa opintoihin kiinnittymiseen metaforalla *kotonaan oleminen*, joka luonnehtii kokemusta opiskelusta merkityksellisenä, mielekkäänä ja jossakin itselle tärkeässä asiassa mukana olemisena, siihen uppoutumisena. Kanteli-

nen (2008) päätyy esittämään, että opiskelijat on otettava vakavasti korkeakoulutuksen käytäntöjen kehittämisessä kokevina, tuntevina ja aistivina subjekteina.

Tässä artikkelissa esittelen tutkimusta, jonka tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä opintoihin kiinnittymisen piirteistä, ehdoista ja haasteista yliopistossa juuri opiskelijoiden näkökulmasta. Vastaan kysymykseen, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on yliopisto-opintoihin kiinnittymisestä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Fenomenografia tarjosi tutkimukselle tarkoituksenmukaisen metodisen lähestymiskulman. Se on soveltuva menetelmä juuri sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joista on vain vähän aikaisempaa tutkimusta (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä on mahdollista kuvata ihmisten kokemuksina, joista he itse rakentavat käsityksiään aktiivisesti. Fenomenografisessa analyysissä pyritään saamaan esiin kokemusten kirjo, ilmiötä määrittävät ilmaukset, niiden hierarkkiset suhteet sekä ne moninaiset ajattelutavat, joilla ihmiset käsitteellistävät tutkittavaa ilmiötä (mm. Niikko 2003; Marton 1994; Marton & Booth 1997). Ilmiö ja käsitys ovat samanlaisia ja erottamattomia, kokemus puolestaan suhde, joka yhdistää ne toisiinsa. Käsitys on siten kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä (Ashworth & Lucas 2000; Åkerlind 2005).

Ymmärsin käsitykset opiskelijoiden uskomuksiin ja kokemuksiin perustuvina tapoina sanallistaa oppimisen ja opetuksen suhdetta yliopistossa. Samalla kun opiskelijat kertoivat opiskelukokemuksistaan, he tulivat kuvanneeksi käsityksiään ideaalista – opintoihin kiinnittävistä – yliopistoyhteisön toiminnasta. Analyysin tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden kiinnittymistä koskevien käsitysten vaihtelua pikemmin kollektiivisella kuin yksilöllisellä tasolla.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluina lukuvuoden 2009–2010 aikana, ja haastatteluihin osallistui 23 opiskelijaa monialaisen yliopiston eri laitoksilta¹. Haastatteleamalla opiskelijoita oli mahdollista päästä lähelle heidän kokemus- ja elämänsaailmojaan ja saada heidän äänensä kuuluville. Tämän artikkelin aineistoksi valitsin ne haastatteluteemat, joissa opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan koulutusyksikkönsä opetuksesta, oppimisesta, opetussuunnitelmatyön käytännöistä sekä niiden uudistustarpeista. Avoimet teemat antoivat haastateltaville mahdollisuuden pohtia niitä ulottuvuuksia, joita kysymykset heissä herättivät. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti.

Fenomenografisessa analyysissä ei ole tarkoitus pysyä puhtaassa tutkittavaa ilmiötä koskevien käsityksien tulkinnassa, vaan keskustelu aikaisempien tutkimusten ja teoreettisten viitekehysten kanssa on tärkeä osa analyysiä (Ashworth & Lucas 2000; Åkerlind 2005). Siksi toteutin analyysin prosessina, jossa aineiston käsityöläismäinen merkitysyksikköjen muodostaminen, tulkinnat sekä vuoropuhelu aikaisempien tutkimusten kanssa etenivät syklisenä dialogina.

Analyysi oli kolmevaiheinen ja sisälsi lähiluvun, luokittelun ja pelkistämisen. Lähiluku oli iteratiivista vuoropuhelua aineiston kanssa, missä teoreettinen sensitiivisyyteni tutkijana ja aineistosta välittyneet merkitykset kietoutuivat yhteen. Luokittelussa vertasin haastatteluissa esiin nousseita näkökulmia toisiinsa sekä jäsensin ne merkitysryhmiin. Tässä vaiheessa merkitysyksiköksi muotoutui ajatuksellinen ilmaus. Yhdessä virkkeessä saattoi siten olla useampi kuin yksi merkitysyksikkö, ja sama käsitys saattoi ryhmittyä moneen merkitysryhmään.

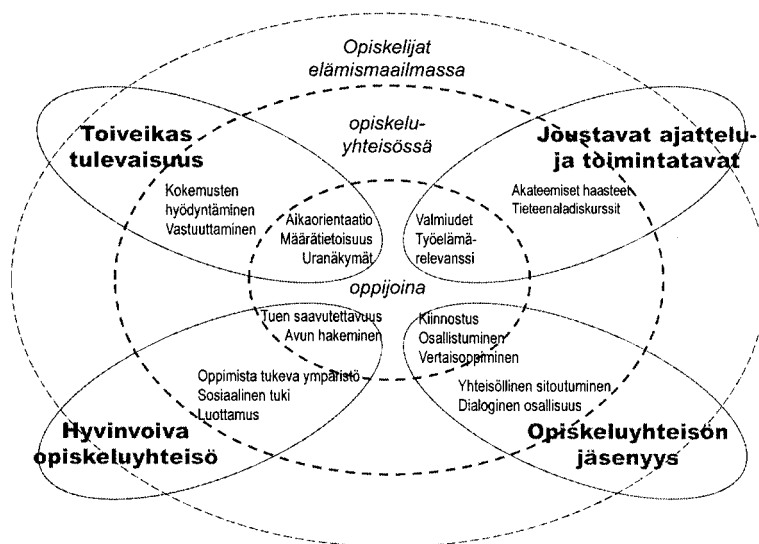
Pelkistämävaiheessa tarkastelin aineistoa rinnakkain tutkimuskysymyksen ja luokittelussa syntyneiden merkitysryhmien kanssa. Tällöin aineisto tiivistyi neljäksi kuvauskategoriaksi, jotka olivat

1. Haastattelut toteutettiin osana opetussuunnitelmatyötä koskevaa tutkimusta. Haastateltaviksi kutsuttiin yksi opiskelijoiden edustaja yliopiston jokaiselta laitokselta. He olivat laitosneuvoston jäseniä ja/tai olivat toimineet aktiivisesti opetussuunnitelmatyössä. Mies- ja naisopiskelijat olivat tasapuolisesti edustettuina.

luonteeltaan abstrakteja konstruktioita. Ne sisälsivät käsitysten ominaispiirteet, edustivat kiinnittymiskäsitysten kollektiivisia merkityksiä ja jäsentyivät hierarkkisesti suhteessa toisiinsa.

Lopuksi tarkastelin kuvauskategorioita ja eriteltyjä litteraattiotteita alkuperäisessä tekstiympäristössään ja vertasin esille nousseita merkityksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Kuviossa 1 esitän analyysin tuloksena syntyneen hierarkkisen rakenteen yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä opintoihin kiinnittymisestä. Ne kytkeytyvät niin opiskelijoiden yksilöllisiin kuin koko opiskeluyhteisönkin toiminnan prosesseihin ja näiden vuorovai-
kutukseen. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset noudattaen analyysille adekvaattia esitystapaa, jossa aikaisemmat tutkimukset ovat dialogissa opiskelijoiden käsitysten kanssa. Peilaan, vertaan ja reflektoin niitä. Tuloksia todentaviin haastattelusitaatteihin olen koodannut tunnistenumeron ja sukupuolen (M tai N), minkä lisäksi olen tiivistänyt sitaatteja luettavuuden helpottamiseksi.



Kuvio 1. Opiskelijoiden kiinnittymiskäsitysten hierarkkinen rakentuminen

Tulokset

Toiveikas tulevaisuus

Tässä kuvauskategoriassa opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksille olivat ominaisia omakohtaiset pohdinnat koulutuksen ajallisuudesta sekä yleiset kannanotot koulutusohjelmissä esillä pidetyistä työelämäyhteyksistä. Opiskelijat peilasivat näitä opiskeluyhteisön toimintaan ja pohtivat, miten heidän kokemuksensa tulivat huomioituiksi opinnoissa.

Opiskelijat suhteuttivat opiskeluaan ensi sijassa aikaan. Ajallisuus tarkoitti merkitysten antamista omakohtaisille kokemuksille muistelemalla menneitä, reflektoimalla nykyisiä oppimiskokemuksia sekä rytmittämällä ja suunnittelemalla tulevaa. Seuraava opiskelijan pohdinta kuvastaa ajallisuuden läsnäoloa:

Siit on puhuttu, että pitäis tavallaan selkeämmin sanoo että nyt olis tarkoitus opiskella tätä, mut ei kumminkaan liian määräävästi. Et tarkoitus ois myöhemmin näille uusille alottaville opiskelijoille kertoo, että nyt täs on tulossa näitten vuosien aikana tätä, ja sit meil on tämmönen seminaari joka kokoo yhteen, ja te voitte nyt näitten kurssien aikana pohtia, et mikä teitä kiinnostais. Mun mielest se on hirveen hyvä, koska se johdattelee just semmoseen tieteellisempään näkökulmaan ku mitä lukio-opiskelu on ollu ja tiedeyhteisön käytäntöihin. (06M)

Haastateltujen opiskelijoiden aikaorientaatiosta ja onnistuneista valinnoista kumpusi määrätietoisuus. Se näkyi vaatimuksina, joita he asettivat työskentelylleen ja joita he kuvasivat pitkän tähtäimen tavoitteina, elämänarvoina ja niiden mukaisena hellittämättömänä toimintana. He arvioivat myös paineensietoaan ja sinnikkyyttään suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin, arvoihin ja aikaraameihin. Seuraava opiskelijan kuvaus ilmentää tällaista pohdintaketjua:

Ennen opiskelujen alkua tehtävät valinnat, sää löydät sen oman alan ja sit sen sisältä jonkun mielenkiintosen kysymyksen. Ja keskityt siihen täysillä, innolla, teet duunia sen eteen, sitä duunia on helppo tehdä siinä vaihees ku se kysymys on mielenkiintonen, ja siinä sivussa oot muiden kans tekemisissä tällai ni se antaa parhaat työelämävalmiudet. (09M)

Aikaorientaation merkitys on tullut esille myös Horstmanshofin ja Zimitatin (2006) tutkimuksissa. He havaitsivat erittäin merkitsevän yhteyden opintoihin kiinnittymisen ja ajallisen suuntautumisen välillä. Opiskelijat, jotka peilasivat opiskelua aikaraameihin ja olivat luottavaisia tulevaisuuden näkymiinsä, sitoutuivat myös opintoihinsa ja olivat valmiita ponnistelemaan niiden eteen. Vastaavasti epätasapainoinen aikaorientaatio tuotti kielteisiä oppimiskokemuksia ja keskeyttämiä jopa enemmän kuin heikot intellektuaaliset valmiudet.

Edellinen puheenvuoro viittaa myös opiskelijoiden puheessa tajaan vilahtaneisiin lausahduksiin urasta ja työelämästä. Silti opintojen ja työelämän välinen suhde näytti olevan monelle opiskelijalle varsin problemaattinen ja johtavan usein häilyvään aikaorientaatioon, mikä tuli esille ambivalenttina asenteena paitsi omaa tulevaisuutta myös koulutuksen tarjoamia työelämäyhteyksiä kohtaan. Moni peilasi opintojaan ja niissä etenemistä ympäröivän yhteiskunnan tilaan, taloudellisten resurssien ennakoimattomuuteen ja epävarmuuteen. Puheissa toistui ajatus, että opetushenkilöstö ohjaa heitä suhtautumaan opintoihinsa työelämän ehdoilla:

Se virsi, mikä yliopistossa veisataan, nii alkaa jo ensimmäisestä päivästä lähtien että ”valmistukaa viidessä vuodessa ja muistakaa ne työelämän vaatimukset, kun mietitte sivuaineita”, nii ei se oo mikään ihme, että se ehdollistuu jotenkin niin vahvasti kaikkiin. (10M)

Edellä kuvattu henkilöstön urapuhe aiheutti opiskelijoille mielle-yhtymän opiskelijamassasta työmarkkinoita varten muokattavina tuotteina. Toisaalta esille tuli myös – samankin opiskelijan puheessa – toisenlainen suhtautuminen työmarkkinaretoriikkaan. Monella koulutusallalla eivät työelämäyhteydet ja uravaihtoehdot olleet tulleet esille lainkaan, ja yliopistolle luonteenomaisesta tutkimusperustaisesta opetuksesta välittyi vaikutelma yhteiskunnasta erillään olevana irrelevanttina toimintana.

Yliopistosta löytyy ihan riittävästi sitä obutta yläpilveä, mikä ei oo es millään tavalla tekemisissä minkään reaali maailman kanssa. Jos he eivät itse edes ymmärrä, mitä he tutkivat, et millä tavalla se on kosketuksissa reaali maailmaan, niin kyllähän se tuntuu vähän oudolta. (10M)

Edellinen lausuma on yhdenmukainen Frymierin ja Shulmanin (1995) huomion kanssa siitä, että yliopisto-opintojen kehittämisessä tulisi keskittyä opintojen mielekkyyden, yhteiskuntayhteyksien ja pitkän tähtäimen päämäärien huomioimiseen, sillä ne vaikuttavat siihen, kuinka määrätietoisesti opiskelijat ovat valmiita työskentelemään.

Opiskelu yhteisöltä opiskelijat odottivat heidän kokemustensa nykyistä tehokkaampaa hyödyntämistä sekä henkilöstön tavoitteellista työskentelyä yhdessä opiskelijoiden kanssa ja huomauttivat, että ”siihen työhön mukaan kutsuminen olis tärkeätä” (06M). Esimerkiksi opiskelu yhteisössä heti ensimmäisen vuoden aikana käynnistyvät toiminnat olivat opiskelijoiden mielestä ratkaisevia koko yliopisto-opintojen sujumisen kannalta: ”Kyl se on mun mielestä tosi hyvin rakennettu ja nyt on panostettu hirveesti siihen opiskelujen alkamiseen, et se lähtee se opiskelu hyvin käyntiin” (17N). Monet interventiot (mm. Andrews 2006) ovatkin osoittaneet, että heti orientointivaiheesta aloitettu tietoinen opintoihin

luotsaaminen, ohjaus ja opiskelijoiden kuunteleminen vahvistavat opintoihin kiinnittymistä. Seuraava puheenvuoro kuvaa opiskelijoiden äänen esille tulemistä: ”Mä luulen, et ne on oikeesti aidosti kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat mieltää sitä mitä ne on oppinut” (6M).

Myös Krause (2005) korostaa, että yliopistoilla on erityinen vastuu tarkastella toimintakulttuureitaan sekä etäältä että läheltä, toisin sanoen suhteessa sekä korkeakoulutuspolitiikkaan että opiskelijoiden kokemuksiin lähiyhteisöissä. Opiskelijat vahvistavat näkemyksen seuraavasti:

Ei pelkästään lappuja tai internetkyselyjä. Mää toivoisin, et ne kyselis ”no mitä te opiskelijat ootte mieltä ja mites teidän mielestä”. Et pitää kehittää sitä henkilökunnan opiskelijat huomioonottavuutta ja et henkilökunta näkee, et opiskelijat on tärkeä osa tiedeyhteisöä. (6M)

Opiskelijan lausahdus kiteyttää tulevaisuushorisontin idean. Onnistuessaan yhteisö pyrkii ylläpitämään keskustelua niistä suunnista, joita kohti edetään. Opiskelijoille tulee tarjota kiinnekohtia ja vastuuta, jolloin vahvistuvat myönteiset tulevaisuuskuvat, jotka näkyvät opiskelijoiden kykynä käsitellä omia ja yhteisön kokemuksia puheeksi puettuina unelmina ja epävarmuuksina. Tulevaisuuteen liittyvä toivo mahdollistaa mahdollisuuksien näkemisen ja tulevaisuuteen luottamisen.

Joustavat ajattelu- ja toimintatavat

Toisessa kuvauskategoriassa opiskelijat pohtivat yliopisto-opintoihin liittyviä valmiuksia ja opinnoissa edistymisen edellytyksiä. Opiskeluyhteisöstä puhuessaan he nostivat esille yhteisöjen vaihtelevat

käytänteet tarjota relevantteja akateemisia haasteita. Opiskelijoiden yksilölliset akateemiset valmiudet tulivat esille pääosin vain puheissa tenteissä suoriutumisesta. Seuraava kommentti todentaa havaintoa:

Että se vaan, raaka peli, et pitää ihmisen itte keksiä siihen joku ratkasu, että pärjää. Tää on opiskelijoiden nykyinen käytäntö, että käydään kokeilemassa jotain tenttiä ja sitte nähdään, että mikä se vaatimustaso on, sitten osataan kalibroida oikein se opiskelun taso siihen kurssin sopivaan läpäsemiseen. Musta tuntuu, että jos ei opinnot oikein luonnistu, niin sitte pikku hiljaa jättäytyy vähän, hävettää, et vetäytyy pois niistä kuvioista. (02M)

Vaikka yliopisto-opintoja on luonnehdittu matkana konkreettisen, turvallisen ja spontaanin ilmaisun maailmasta kohti abstraktia ja suojatonta teoreettista maailmaa (mm. Andrews 2006), ilmentää sitaatti opiskelijoiden vallitsevaa käsitystä akateemisesta matkasta yksityisenä vaelluksena kohti menestystä tai häviötä. Lisäksi opiskelijoiden lausahduksista välittyi vaikutelma otaksunnasta, että heillä tulisi jo yliopisto-opinnot aloittaessaan olla hallussaan kaikki tarvittavat akateemiset valmiudet, taidot sekä ajattelu- ja toimintatavat (habits of mind). Jälkimmäisillä tarkoitetaan luovia päätelmiä ja älykkäitä ratkaisuja ongelmiin, joihin ei ole olemassa välitöntä ja yksiselitteistä ratkaisua. Ne viittaavat myös asioiden ja näkökulmien välisten yhteyksien analysointiin, kriittiseen ajatteluun, toiminnan säätelyyn ja ilmaisuun. (Costa 1991; Shulman 2002.)

Usein myös ajatellaan, että yliopiston opiskeluympäristöllä ei olisi merkitystä opiskelijoiden ajattelun ja toimintatapojen kehittymiselle. Tästä seuraa päätelmä, että niitä ei tarvitse yliopistossa erikseen tukea. Seuraava opiskelijan lausahdus kiteyttää kuitenkin yliopisto-opintojen yhden keskeisimmistä funktioista, joka harvoin otetaan tietoisena pohdinnan kohteeksi:

Se että ihmiset oppii olemaan toistensa kanssa, argumentoimaan, keskusteleen, neuvotteleen ja ottaan toista huomioon, niin ne on semmosia universaaleja asioita, mikkä missä tahansa elämän tilanteessa on hyviä. (09M)

Ehkä juuri ajattelu- ja toimintatapojen implisiittisestä olemuksesta johtuen opiskelijoilla oli varsin vaativa suhtautuminen omiin akateemisiin valmiuksiinsa ja voimavaroihinsa. Niitä pidettiin kiistattomina vaateina opinnoissa menestymiselle. Yksikään haastateltu ei viitannut omiin oppimisen säätelyn keinoihinsa, opiskelustrategioihinsa tai kriittisen ajattelun mekanismeihin. Näiden tekijöiden katsotaan kuitenkin vaikuttavan siihen, kuinka paljon opiskelijat näkevät vaivaa opintojensa eteenpäin viemiseen (Astin 1993; Haarala-Muhonen 2011; Hu & Kuh 2002). Toisaalta Suomessa yleinen käsitys on, että yliopistoon valittujen valmiudet arvioidaan tieteenalakohtaisilla valintakokeilla. Ja koska yliopistoihin valikoidaan alle viidennes (17 %) hakijoista (Kota-tietokanta), ajatellaan että sisään päässeiden opiskelijoiden akateemiset valmiudet ovat huipputasoa ja että opiskelu on kaikille sisään päässeille vaivatonta. Seuraava opiskelijan puheenvuoro kuitenkin särkee hieman tätä myyttiä:

Että meillähän on hirveesti hakijoita, meillä otetaan hyvin vähän sisälle. Meillä on korkeetasonen aines. Monet tulee, et semmonen kiltti tyttö, joka on lukionsa selvittäny hyvinkin hyvillä arvosanoilla, jatkaa sitä samaa mallii ja sitä suorittamista. Ja sitä on, siinä on tietty semmonen maaninen ote siihen opiskeluun. Se on vaarallista keskeyttää sitä otetta ja ruveta miettimään asioita, että pitää sillä tavalla pusertaa saman tien itensä läpi siitä. (02M)

Opiskelijoiden lausahdukset vaikeuksista vaikenemisesta, opintojaksoilta vetäytymisestä ja maanisesta suorittamisesta viittaavat yliopistoissa vallitsevaan omillaan pärjäämisen kulttuuriin. Puhues-

saan valmiuksista opiskelijat yhdistivät ne pääosin työmarkkinoihin, kuten seuraavassa: ”Loppupeleissä se työnantaja ja työelämä, joka määrittää sen, että ollaanko me opittu ne tarvittavat valmiudet eikä se, minkä arvosanan me saadaan kurssilta” (22M). Akateemisten ajattelu- ja toimintatapojen tulkitseminen tällä tavoin geneeriseksi työelämärelevantiksi kaventaa opiskeluyhteisön merkitystä niiden kehittämisessä.

Myös Winch ja Wells (1995) sekä Wingate (2010; ks. myös Kiili & Mäkinen 2011) korostavat, että yliopisto-opetuksen tulisi olla sellaisia, että se kannustaa opiskelijoita kehittämään tietoisesti opiskelustrategioitaan, tieteellistä argumentointiaan ja akateemisia tekstitaitojaan. Yorke (2006) lisää vielä hyvän opetuksen piirteeksi opettajien pyrkimyksen varmistaa, että opiskelijat saavat mahdollisuuden menestyä edellytystensä ja taipumustensa mukaisesti. Opiskelijat tulisivatkin alusta lähtien johdattaa osaksi tiedeyhteisön diskursiivisia käytänteitä, joissa he oppivat ymmärtämään oman tieteenalansa kynnyskäsitteitä, konstruktioita sekä luomaan ja argumentoimaan erilaisia kysymyksenasetteluja. Tieteenaladiskurssit eivät ole erillisiä ja yksilöllisiä toimintoja, vaan niitä luodaan ja sovelletaan vaihtelevasti eri tilanteissa, tieteenalakohtaisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kuten opiskelija kuvaa:

Tää yliopisto ei ole mikään työhön valmistautumisen laitos, se ei oo mikään päämäärä täällä. Se on semmonen looginen, positiivinen seuraus siitä, että me opitaan täällä, kultivoidaan itteemme ja ratkastaan ongelmia. Opitaan ymmärtämään toisiamme ja maailmaa. (09M)

Sitaatti todentaa ajatusta, että akateemiset valmiudet sitoutuvat vahvasti opiskeluyhteisöjen toimintaan kokonaisuutena. Myös Miley (2006) on tutkimustensa perusteella todennut, että kun opiskelijoita ohjataan tunnistamaan omat oppimisprofiilinsa, vahvuutensa ja kehittämistarpeensa, syvenee samalla itseohjautuvuus ja kiinnostus

tieteenalaa kohtaan. Yliopistojen tulisikin luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka kannustavat opiskelijoita tulemaan tietoisiksi tieteellisestä ajattelustaan sekä koettelemaan ajattelu- ja toimintatapojensa rajoja tiedeyhteisöjen sosiaalisissa tilanteissa.

*Opiskeluyhteisön jäsenyy*s

Opiskelijoiden käsitykset tässä kuvauskategoriassa rakentuivat niistä kokemuksista, jotka saivat heidät osallistumaan opiskeluyhteisönsä toimintaan ja pitivät kiinni opiskelussa. Ajatukset askaroivat myös akateemisen yhteisön jäsenyyden kokemuksissa. Opiskelijoiden mukaan opintoihin kiinnittymisen lähtökohta on henkilökohtaisessa kiinnostuksessa, jonka he katsoivat olevan ”pohjaskeema, kun ihmiset tulee johonkin yliopistoon” (18N). Seuraavat puheenvuorot kuvastavat yksilöllisen kiinnostuksen merkitystä opintoihin kiinnittymisen edellytyksenä.

Se on itestä kiinni, että innostuaks siitä vai ei. Sitte taas jotkut hakee sitä erikoiskiinnostuksen kohdetta. (12N)

Jokainen haluaa aina just sitä opetusta, mikä häntä itseään kiinnostaa. Mutta kyllä sillä varmaan opintojen mielekkyyden kannalta, koska en mä haluis lukee kaikkia niitä kirjoja ku siel on ihan jotain kamalaa, mikä ei mua kiinnosta tippakaa. (10M)

Opiskelijat kuvasivat, kuinka yksilöllinen kiinnostus opiskeltavaan alaan ja sen sisältöihin sai aikaan mielekkyyden kokemuksia. Siten kiinnostus on yksi opintoihin kiinnittymisen peruspilareista. Toisaalta jälkimmäinen opiskelijalausahdus luo vivahteen kiinnostuksen hedonistisesta olemuksesta. Horstmanshofin ja Zimitatin (2006) tulokset osoittavat, että erityisesti suoraan lukiosta tulleiden opiskelijoiden

opintoihin paneutumista saattoivat häiritä suunnittelemattomuus, impulsiivisuus, huolettomuus huomisesta ja nautintojen etsiminen. Myös Hillman (2005) on havainnut, että opiskelijat saattavat keskeyttää opintojakson, jos se ei vastaa heidän toiveitaan. Hän arvelee, että oppimiskokemuksilla on monille nykyopiskelijoille enemmän väline- kuin itseisarvoa.

Useiden tutkijoiden havainnot ovat samansuuntaisia. McInnisin ja Jamesin (1995; ks. myös Naidoo & Jamieson 2005; Rolfe 2001) tutkimuksessa kävi ilmi, että yliopisto-opintojen funktio on monelle opiskelijalle välineellinen. He odottavat opintojen parantavan ensisijassa työnsaantimahdollisuuksia ja harjaannuttavan tiettyyn työtehtävään. Tällöin yliopisto-opintojen tehtävä kutistuu pääsilypun tarjoamiseksi opiskelijan haluamalle uralle. Tieteenala ja oppiminen itsessään, asiantuntijuuden kasvu ja opintoihin kiinnittyminen näyt-täytyvät toisarvoisina funktioina.

Tähän tutkimukseen haastateltujen opiskelijoiden käsityksiä ei voi suoraviivaisesti rinnastaa edellä esitettyihin australialaisiin (McInnis & James 1995) ja brittiläisiin (Rolfe 2001; Naidoo & Jamieson 2005) päätelmiin. Useat haastatellut suomalaisopiskelijat jakoivat kannanoton, että opintojen syvälinen merkitys löytyy opiskeluyhteisön yhteisestä kiinnostuksesta ja sitoutumisesta:

En nyt mitenkään täysin, siis eihän nyt voi missään utopi-oissa elää, mutta siis että on siinä jotain aidompaa, että se perustuu siihen, että professorit opettaa sitä mitä ne osaa ja mistä ne on kiinnostuneita ja välittää sitä, samalla sitä innostusta opiskelijoille. (18N)

Opiskelijoiden näkemykset olivat linjassa Brysonin ja Handin (2007) opiskelijatutkimuksen kanssa siltä osin, että myös opetushenkilöstön innostus koulutusalaista sekä jatkuva vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa vaikuttavat ratkaisevasti opiskelijoiden opintoihin kiinnittymi-seen. Tällöin opiskelijoille kirkastuu opiskelu iteratiivisena prosessina,

joustavana ja toistavana toimintana, jossa yhden oppimisprosessin läpikäytyään opiskelija aloittaa seuraavan siitä, mihin edellisessä päätyi. Jokainen huolellisesti reflektoitu sykli parantaa seuraavan oppimisprosessin laatua.

Haastatellut opiskelijat toivoivat opetushenkilöstön rohkaisevan heitä tällaiseen iteratiiviseen toimintaan ja vertaistyöskentelyyn.

Aktivois opiskelijoita yhdistäytyyn, mutta sitten pitäis jotenkin antaa opiskelijoitten, tai antaa niitten ymmärtää tai opettaakin siihen, että ne tekis niitä opintopiirejä silleen oma-aloitteisesti jo opintojen alkuvaiheessa kannustaa tällaiseen. (01N)

Opiskelijoiden ajatukset olivat yhdenmukaisia Yanin (2001) tutkimushavaintojen kanssa siitä, että yhteisöön kiinnittymisen kannalta on erityisen tärkeää tukea opiskelijoiden yhteisöopiskelua (Yan & Kember 2004). Myös Haworth ja Conrad (1997) korostavat sitoutumisen ja osallisuuden molemminpuolisuutta. Seuraava opiskelijan toteamus kuvaa yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden vastavuoroisuutta:

Mun mielestä se on osallistavaa ja avointa. Et koetaan, että opiskelijatkin on tärkeitä siinä työssä ja siinä näkyy sellainen meidän laitoksen yhteisöllisyys, että kaikki on tasa-arvosia ja jokasella on mielipiteensä sanottavana. (17N)

Tällainen täysivaltaisen jäsenyyden kokemus ja vastuuttaminen olivat opiskelijoiden mukaan kiinnittymisen perusta. Puheenvuoro viittaa myös yhteisöllisen opetuksen periaatteisiin, jotka ovat tulleet esille myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Kember ja Leung (2005) toteavat, että opintoihin kiinnittyminen riippuu siitä, miten opettajan ja opiskelijoiden yhteistä työskentelyä edistetään ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään. Levyn ryhmä (2006) taas on todentanut, kuinka tiimiopettaminen edistää opiskelijoiden kiinnittymistä oppimiseen.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei tullut esille kuvauksia opettajien yhteistyöstä opetuksessa.

Kaikkiaan opiskelijoiden näkemykset olivat yhdenmukaisia McInnisin (2003) tulosten kanssa ja korostivat kiinnittymisen neuvottelevaa luonnetta. Neuvotteleva kiinnittyminen tarkoittaa vastavuoroisia prosesseja, joissa opetushenkilöstö ottaa selvää siitä, millaisia asenteita opiskelijoilla on, miten he refleктоivat oppimistaan ja mitä he odottavat yliopistolta. Samalla neuvotellaan siitä, mitä opiskelu yliopistossa edellyttää heiltä. Tämä luonnollisesti edellyttää myös opiskelijoiden kiinnostusta ja vastuuta osaamistavoitteista.

Hyvinvoiva opiskeluyhteisö

Tässä kuvauskategoriassa opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksille oli ominaista käsitellä hyvinvoivaa opiskeluyhteisöä yleisellä tasolla. Seuraava lausahdus ilmentää opiskelijoiden käsitystä opiskelua tukevan yhteisön merkityksestä: ”Mutta että se tuki ois oikeesti laitoksen puolelta paremmin saatavilla, ettei jäätäis oman onnen nojaan” (09M). Toinen puki avunpyyntönsä sanoiksi seuraavalla tavalla: ”Ni sillä lailla, et kokis olevansa valmis edes sitte johonkin” (19N).

Opiskelijoiden käsitykset vahvistavat monen hyvinvointia käsittelevän tutkimuksen asetelman: ne ovat keskittyneet tarkastelemaan ihmisten henkilökohtaista tyytyväisyyttä elämäänsä (mm. Veenhooven 1991; Diener 2000). Tällaisesta näkökulmasta syntyy käsitys, että ihmiset eläisivät erillään muista. Myös moni haastateltu opiskelija luonnehti yliopistoa yksityisyrittäjien oppimisympäristöksi: ”Että kyllä se on nimenomaan justiin tällaista yksilösuorittamista, jokainen tekee sen työn ihan itte” (21M). Yksilökeskeisen opiskelukulttuurin riskinä on kuitenkin yhteisössä vallitseva välinpitämättömyys jäsenistään, ja esimerkiksi Seymourin ja Hewittin (1997) tutkimus amerikkalaisten yliopistojen akateemisesta kulttuurista vahvistaa,

että opiskelijoista piittaamaton opiskeluyhteisö näkyy opiskelijoiden heikkona opintomenestyksenä ja opintojen keskeyttämisinä.

Vaihtoehtoinen näkökulma yliopistohyvinvoinnin tarkastelussa voisi olla pohtia, millainen yhteys ihmisen yksityisellä tyytyväisyydellä on vuorovaikutussuhteisiin toisten kanssa. Tällöin hyvinvointi löytäisi kosketuksen paitsi yksilöllisiin myös yksilöiden välisiin hyvinvoinnin tekijöihin. Tällaista näkemystä edustavia tutkimuksia on jonkin verran, ja esimerkiksi Ryff (2001) jäsentää yhdeksi hyvinvoinnin osatekijäksi myönteiset ihmissuhteet, Deci ja Ryan (2000) puhuvat ihmisten yhteyksistä toisiin ja Allardt (1976) on luonut termin *yhteisyysuhteet* tarkoittamaan ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita hyvinvoinnin osana. Keyes (1998) puolestaan hahmottaa hyvinvoinnin sosiaalseksi koko perustaltaan, mikä tarkoittaa, että hyvinvointi rakentuu yksilöiden omista tuntemuksista ympäristöään kohtaan sekä kokemuksista omasta asemasta ja paikasta siinä. Yhteistä toimintaa näyttivät odottavan myös tutkimuksen opiskelijat, kuten seuraavassa:

Yleensäkin koko sen asian, mitä tuolla tehdään, niin pitäis olla yhteisöllistä. Se lisäis hyvinvointia tuolla koulussa. Meidän pitäis palkata sinne semmosta väkeä, joka käytännössä aktiivisen yhteisön osaks. No professorit on. Eikä ne ole mitään omilla kammioissaan tutkimusta tekeviä ihmisiä, vaan ne on sen yhteisön keskeisiä osia, jolta kysytään apua, jotka on asiantuntijoita siinä yhteisössä. Eli niiltä pitäis odottaa, et niillä ois jonkinlaisia vuorovaikutustaitoja muitten ihmisten kanssa. (O2M)

Hyvinvoinnin yliopistossa tulisikin tarkoittaa paitsi opiskelijoiden yksilöllistä tyytyväisyyttä myös kaikkien yhteisön jäsenten välistä yhteyttä. Vaikka Keyesin (1998) malli korostaa yksilön tuntemuksia yhteisöään kohtaan, perustuu hyvinvointi tunteiden lisäksi myös yhteiseen toimintaan, kuten opiskelija edellä kuvaa. Hyvinvointi edellyttää sosiaalista tukea, ja toiminnan tulee tähdätä opiskelijoiden

myönteisten ja opiskelua hyödyttävien oppimiskokemusten vahvistamiseen. Toisin sanoen hyvinvoivan opiskeluyhteisön kehittymiselle on ensiarvoista se, mitä sen jäsenet saavat toisiltaan ja mitä he voivat toisilleen antaa. Opiskeluyhteisöön kiinnittymistä tukivat myös opiskelijoiden ystävyys- ja muut sosiaalisten suhteet:

Ystävystyttiin sen opintopiirin kanssa, me kerrottiin omiin elämiin liittyvistä ongelmakohdista, jotka ei välttämättä liittynyt enää es opiskeluihin. Ja tavattiin myös vapaa-ajalla muutenkin. (O2M)

Tästä myönteisestä kokemuksesta huolimatta ei opiskelijoiden kiinnittyminen yhteisön jäsenyyteen ole täysin mutkatonta. Siinä missä yli puolet australialais- ja brittiopiskelijoista tuntee olevansa osa akateemista yhteisöä (Yorke 2006; Krause ym. 2005), ei noin kolmannes suomalaisopiskelijoista koe kuuluvansa yhteenkään opiskeluun liittyvään ryhmään (Kunttu & Huttunen 2009), mikä lisää riskiä vetäytyä opinnoista kokonaan. Siksi yliopistoyhteisöjen toimintakulttuureiden kehittäminen tukea antaviksi ja osallisuutta luoviksi on erityisen tärkeää juuri Suomessa.

Haastatelluista opiskelijoista harva tiesi, millaisia tukipalveluja yliopistossa oli tarjolla: ”Enkä mä osannut hakeutua millekään opinto-ohjaajalle, neuvojalle” (23N). Heidän oli vaikea erottaa omia tuen tarpeitaan koulutusalan substanssin ja tieteenalakohtaisten traditioiden vaatimuksista. Useat olettivat, että heidän tulee sopeutua niihin käytänteisiin, joita omassa yhteisössä on tarjolla: ”On tää opinto-opas, siinä katotaan et minkälainen se tutkinto on ja miten ite siinä pysyy kyydissä” (19N). Jotkut opiskelijat kertoivat esimerkkejä yhteisöjensä hyvistä käytänteistä edistää opiskelua:

Meillä on ollu tällästä työpajatoimintaa ja siinä siis on ihan vaan ideana se, että opiskelijat voi tulla sinne istumaan ja

siellä sitten saa apua siihen niitten tehtävien ratkaisemiseen mitä sitten on tullukaan sinne tekemään että. (21M)

Just että aina toimita oppimispäiväkirjastasi otteita opettajille, ja sit seurataan, et missä kukin ajattelussaan menee. Sitten oli tämmönen henkilökohtainen palaveri, ja siinä käytiin läpi asioita, mitkä oli sen syksyn aikana noussut esiin, mikä oli mulle itelle tosi tärkeä keskustelu. (23N)

Sitaatit heijastavat sitä, että opiskeluyhteisön kannustava ilmapiiri on tärkeä, jotta opiskelijat kokevat tuen hyödylliseksi. Sitä pitää tarjota opiskelijoille mielekkäiden kanavien avulla, ja sen tulee linkittyä luontevasti opintopolun eri vaiheisiin. Seuraavassa opiskelijan kuvaus luottamuksellisesta ilmapiiristä oppimisympäristössä:

Taitoseminaarissa oli se, että siinä oli hirveen sillain, että siä arvostetaan sitä reflektiivisyyttä, että ei tarvi välttämättä olla mikään superhyvä jossain. Vaikka ku meillä oli harjotuksia, ni ei siinä oo välttämättä, vaikka menis ihan penkin alle, ni ei se haittaa, jos sitä osaa sillain reflektoida sitä sellaseks oppimiskokemukseks. Et meillä arvostetaan sitä, että mieltii niitä asioita. Ja sitten yrittämistäkin, että uskaltaa yrittää. (05N)

Opiskelijoiden puheesta välittyi myös, että vastavuoroinen ja oppimista tukeva toiminta toteutuu vain, jos opiskelijat rohkaistuvat pyytämään tarvitsemaansa apua ja uskaltavat altistaa itsensä ottamaan sitä vastaan. McKavanaghin ja Purnellin (2007) tutkimusten mukaan keskeinen syy heikkoon opintomenestykseen on opiskelijoiden haluttomuus hakeutua avun piiriin. Usein tuen pyytämiseen liittyy häpeää ja epäonnistumisen tuntemuksia. Haaga ja Hartman-Hall (2002) ovat havainneet, että opiskelijat ovat vastahakoisia tuelle, jos opiskelutilanteisiin liittyy kielteisiä kokemuksia. Usein opiskelijat

myös otaksuvat, että tukipalveluja tarjotaan vain vakavasti sairaille tai hyvin erityisen tuen tarpeessa oleville.

Tuki ja ohjaus eivät saisi jäädä vain erillisten tukipalvelujen asiakastoiminnaksi. Lisäksi Boyd ja Lintern (2006) ovat havainneet, että tuen ei aina tarvitse olla konkreettista toimintaa. Usein riittää, että opiskelijoilla on tieto tuen saatavuudesta tarvittaessa. Opiskelijat nostivat esille vertaismentoroinnin, jota he pitivät tehokkaana matalan kynnyksen tukimuotona. Myös Thoitsin (1995) havaintojen mukaan parhaita tukijoita ovat vertaiset, jotka ovat ”navigoineet” onnistuneesti samanlaisten ongelmien kanssa. Toisaalta myös yliopiston opettajat voivat ammentaa omista opiskeluaikaisista kokemuksistaan rohkai-sevia ja toimivia toimintamalleja opiskelijoiden tukemiseksi.

Pohdinta

Edellä olen kuvannut fenomenografisen tutkimuksen opiskelijoiden kiinnittymiskäsitteistä. Analyysi syvensi ymmärrystä kiinnittymisestä erityisesti opiskelijoiden kokemuksena. Kiinnittymistutkimuksis-sa tähän näkökulmaan on toistaiseksi paneuduttu varsin niukasti. Analyysin mukaan opintoihin kiinnittyminen näyttäytyi ennemmin yhteisöllisinä prosesseina koko opiskeluyhteisössä kuin opiskelijoiden yksilöllisenä opintoihin paneutumisenä tai yksittäisten käytänteiden tuotteena. Tulososassa tarkastelemani kuvauskategoriat määrittelivät ja jäsensivät näitä kiinnittymiseen kytkeytyviä prosesseja.

Tulosten mukaan opintoihin kiinnittymisen edellytykset ja sa-malla sen haasteet kiteytyvät juuri opiskeluyhteisöjen kykyyn läpi-valaista ja uudistaa omia toimintaprosessejaan. Toisaalta haastatellut opiskelijat eivät heittäneet haastetta vain opetushenkilöstölle, kuten Brysonin ja Handin (2007) tutkimus, vaan heidän mielestään opin-toihin kiinnittyminen edellyttää määrätietoista panostusta yhtä lailla opiskelijoilta kuin henkilöstöltä. Se tarkoittaa jatkuvia keskusteluja ja

yhdessä laadittuja pelisääntöjä tulevaisuuteen tähtäävistä suuntalinjoista. Opiskelijoiden mielestä heidän tulisi opintojaksotyöskentelyn lisäksi saada kokemuksia paitsi opintojen tuottamasta osaamisesta myös opetussuunnitelmatyöstä, opiskelijatoiminnasta ja työelämän näkökulmista. Akateemisten yhteisöjen perinteiset, itseohjautuvuutta korostavat toimintatavat voivat olla heille vieraita.

Opiskelijat pitivät merkittävänä myös, että henkilöstö ottaa selvää siitä, millaisia opiskelukokemuksia opiskelijoilla on ja mitä he yliopistoyhteisöltä odottavat. Lisäksi tärkeänä pidettiin sitä, että henkilöstö tukee opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmia ja uranäkymiä. Näkemys on yhteneväinen Rolfen (2001) tulosten kanssa. Hän kuvaa opiskelijoiden nykyään odottavan yliopistokoulutukselta enemmän ammatti- ja urasuuntautuneita valmiuksia kuin keskittymistä vain oppi- ja tieteenalan kysymyksiin. Huomionarvoista oli myös, että haastatellut opiskelijat suhtautuivat ankarasti omiin kykyihinsä menestyä opinnoissa. Silti valmiuksiin viitattaessaan he eivät puhuneet omista opiskelutaidoistaan, -strategioistaan tai oppimisensa säätelystä, vaikka useat opiskelijoiden kiinnittymistä käsittelevät tutkimukset korostavat näiden merkitystä yliopisto-opinnoissa (mm. Purnell ym. 2010; Kuh 2005; Shulman 2002).

Tosin on otettava huomioon, että tämän tutkimuksen haastatteluteemat eivät eksplisiittisesti johdatelleet opiskelijoita refleктоimaan oppimista tai sen säätelyä. Analyysi antaa kuitenkin viitteitä siitä, että opiskelijat pitävät itseohjautuvaa oppimista itsestään selvänä vaateena opinnoissa menestymiselle. Opiskeluyhteisöissä olisikin tarpeen tiedostaa nykyistä paremmin, että opiskelijoiden ajattelu- ja toimintatavat kehittyvät joustaviksi juuri tieteenalakohtaisissa diskursseissa. Niissä opiskelijoille tulee tarjota asiantuntijuutta edistäviä haasteita ja samalla edellyttää tinkimätöntä intellektuaalista ututteruutta. Heikkoon kiinnittymiseen saattaa johtaa esimerkiksi se, että tarjotut haasteet ovat ristiriidassa opiskelijoiden voimavarojen, päämäärien tai akateemisten valmiuksien kanssa.

Kiinnittyminen riippuu myös siitä, miten opiskelijat osallistetaan akateemisen yhteisön aktiivisiksi, hyväksytyiksi ja täysivaltaisiksi jäseniksi. Tärkeää on pitää mielessä, että opiskelijoilla on monia samanaikaisia ja peräkkäisiä jäsenyyksiä erilaisissa opiskeluyhteisöissä. Siksi on ensiarvoista tehdä näkyviksi ja kehittää tietoisesti niitä työskentelytapoja, jotka lisäävät opiskelijoiden ja opettajien yhdessä työskentelyä. Tämä on neuvottelevaa kiinnittymistä, jossa otetaan selvää siitä, millaisia asenteita opiskelijoilla on ja mitä he olettavat akateemisen työskentelyn olevan. Neuvotteleva kiinnittyminen lisää luottamusta, jonka varassa kumpikaan osapuoli ei pelkää epäonnistumisia vaan uskaltaa myös ottaa riskejä. Hallitusti. Tässä kohden opiskelijoiden käsitykset ovat yhdenmukaisia Haworthin ja Conradin (1997) havaintojen kanssa.

Lisäksi Haworth ja Conrad (1997) painottavat erilaisuuden kunnioittamista ja sitä, että hyvinvoiva opiskeluyhteisö tarvitsee mahdollisimman monenlaisia jäseniä – niin opiskelijoiksi kuin opettajiksi. Tämä on erityinen haaste suomalaisessa yliopistokoulutuksessa, jossa sekä opiskelijavalinnat että henkilöstön rekrytointikäytänteet (tenure track) ovat uusiksi ajattelun alaisina. Viimeinen tutkimuksessa esiin tullut kiinnittymistä edistävä kehittämisajatus kytkee edelliset näkökulmat yhteen ja liittyy opiskeluyhteisöjen toimintakulttuureihin kokonaisuutena. Opiskelijat kuvasivat hyvinvoivan oppimisyhteisön sellaiseksi, jossa jokainen toimija voi tunnistaa työskentelevänsä yhteisön hyväksi ja saavansa apua sitä tarvittaessaan.

Tiivistäen opiskelijoiden käsityksistä avautui toive siitä, että yliopistokoulutus olisi yhteistä ponnistelua yhdessä määriteltyjen tavoitteiden ja haasteiden eteen, kamppailua omien ajattelun rajojen ja kykyjen kanssa sekä päämäärien saavuttamista yhteisten merkitysneuvottelujen ja oivallusten kautta. Mitä paremmin opiskelijat ja henkilöstö tuntevat yhteisönsä työ- ja toimintakulttuurit, sitä kivuttomammin he kiinnittyvät sen työskentelyyn. Jokainen signaali heikosta opintoihin kiinnittymisestä on otettava vakavasti. Tutki-

muksen seuraavassa vaiheessa onkin tarkoitus kehittää opiskelijoille oppimista ja sen itsesäätelyä tukeva kiinnittymiskysely. Sen avulla he voivat ottaa tietoiseen pohdintaan omat ajattelu- ja toimintatapansa. Samalla he voivat tunnistaa erilaisia tapoja kehittää niitä ja lisätä opiskelun mielekkyyttä. Toinen uusi tutkimusavaus liittyy tarpeeseen selvittää opetushenkilöstön käsityksiä opetukseen kiinnittymisestä. Kiintoisaa on tarkastella, miten yliopisto-opettajat käsitteellistävät opetustyönsä prosesseja, sosiaalisia tiloja ja tilanteita jatkuvasti muuttuvassa yliopistokoulutuksessa.

Lähteet

- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Andrews, C. 2006. Early targeting of first year learning expectations. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295–308.
- Astin, A. 1993. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Boyd, J. & Lintern, S. 2006. From 'LOST' to engaging in uni life: How a pilot student mentoring program is assisting first year students. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Bryson, C. & Hand, C. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International* 44 (4), 349–362.
- Chapman, E. 2003. Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8 (13). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>. Luettu 8.2.2012.

- Costa, A. 1991. The search for intelligent life. Teoksessa A. Costa (toim.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD, 100–106.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Diener, E. 2000. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychology* 55 (1), 34–43.
- 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.re_Luettu 1.5.2011.
- 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> 1.5.2011.
- Frymier, A. B. & Shulman, G. M. 1995. “What’s in it for me?”: Increasing content relevance to enhance students’ motivation. *Communication Education* 44 (1), 40.
- Haaga, D. A. & Hartman-Hall, H. M. 2002. College Students’ Willingness to Seek Help for Their Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly* 25, 263–274.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. *Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hillman, K. 2005. *The first year experience: The transition from secondary school to University and TAFE in Australia*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2006. A matter of time: Temporal influences on Engagement of First Year University Students. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- 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.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimus-suuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Kantelinen, S. 2008. Opiskelen, siis koen: kohti kokevan subjektin tunnistavaa korkeakoulututkimusta. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B–93.
- 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.
- Keyes, C. L. M. 1998. Social well-being. *Social Psychology Quarterly* 61, 121–140.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Svärd & V-M. Värrö (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–214.
- Kota-tietokanta. <https://kotayksi.csc.fi/online/Haku.do>. Luettu 9.5.2011.
- Krause, K., Hartley, R., James, R. & McInnis, C. 2005. The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies. Canberra: DEST.
- 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 7.6.2011.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, S., Yellow, W. & Farmer, M. 2006. Engaging and Retaining Students through Team Teaching: Reflections on initiatives at Monash University, Australia and Buckinghamshire Chilterns University College, UK. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McInnis, C. 2001. Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Education Research and Development* 20 (2), 105–114.

- McInnis C. 2003. New realities of the student experience: How should universities respond? Keynote-esitelmä. 25th Annual Conference of the European Association for Institutional Research, Limerick, 24.–27.8.2003.
- McInnis, C., Hartley, R., Polesel, J. & Teese, R. 2000. Non-Completion in Vocational Education and Training and Higher Education. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne & The Department of Education Training and Youth Affairs.
- McInnis, C. & James, R. 1995. First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates. Canberra: AGPS.
- McKavanagh, M. & Purnell, K. N. 2007. Student learning journey: Supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4, 27–38.
- Miley, F. 2006. Designing a first year accounting course from a student perspective. Referoitu artikkeli. http://www.fyhe.com.au/past_papers/2006/papers/milley.pdf. Luettu 8.2.2012.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Naidoo, R. 2005. Universities in the marketplace: the distortion of teaching and research. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 27–36.
- Naidoo, R. & Jamieson, I. 2005. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy* 20 (3), 267–281.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- OKM. 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- OPM. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohittaneen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Pittaway, S. & Moss, T. 2006. Contextualising student engagement: Orientation and beyond in teacher education. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.

- 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.
- Rolfe, H. 2001. The effect of tuition fees on students' demands and expectations: evidence from case studies of four universities, National Institute of Economic and Social Research. <http://www.niesr.ac.uk/pubs/dps/dp190.pdf>. Luettu 5.2.2012.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., Wing, E. & Love, G. D. 2001. Elective affinities and uninvited agonies: Mapping emotion with significant others onto health. Teoksessa C. D. Ryff & B. H. Singer (toim.) *Emotion, Social Relationships, and Health*. NY: Oxford University Press, 133–175.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 18.
- Seymour, E. & Hewitt, N. M. 1997. *Talking about leaving: why undergraduates leave the sciences*. Oxford: Westview Press.
- Shulman, L. S. 2002. Making difference: A table of learning. *Change* 23 (6), 36–45.
- Thoits, P. A. 1995. Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behaviour* 35, 55–79.
- Veenhoven, R. 1991. "Is Happiness Relative?" *Social Indicators Research* 24, 1–34.
- 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. 2010. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 519–533.
- Yan, L. & Kember, D. 2004. Avoider and engager approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14, 27–49.
- Yorke, M. 2006. Student engagement: deep, surface or strategic? Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 321–334.

AVOIMEN YLIOPISTON OPISKELIJAT OPINTOJEN
MERKITYKSIÄ RAKENTAMASSA
JA OPISKELUTAITOJA KEHITTÄMÄSSÄ

Sirpa Törmä & Sirpa Mäkinen

Artikkelissa tarkastellaan avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskeluorientaatioita ja oman oppimisen reflektointia kasvatustieteen aineopintojen alkuvaiheessa. Avoin yliopisto on risteyspaikka, jossa yliopisto, tieteenala ja eri tavoin orientoituneet aikuisopiskelijat kohtaavat. Aineisto koostuu 50 kasvatustieteen opiskelijan opetuksen yhteydessä kirjoittamasta reflektiotekstistä. Analyysi kohdistui siihen, millaisia merkityksiä opiskelulle annettiin elämänkokonaisuudessa ja miten nämä merkitykset tukivat opintoihin kiinnittymistä. Lisäksi tarkasteltiin akateemisten opiskelutaitojen ja ryhmän merkityksen ilmenemistä oppimisprosessin pohdinnassa. Tulosten mukaan erilaisissa opiskeluorientaatioissa sekoittuivat tutkintotavoitteinen ja urasuuntautunut suorittaminen sekä toisaalta sisältöihin ja oppimiseen elämäntapana kiinnittyvä sivistymisen pyrkimys. Opiskelu näyttäytyi osana elämäntähtäintä ja toisaalta mahdollisuutena elämän suunnan etsintään ja identiteetin muutokseen. Aineisto toi esiin, että opiskelutaitojen puutteiden ja taitojen kehittymisen tunnistaminen ovat laadukkaan oppimisen edellytyksiä, vaikka toisaalta opiskelijat antoivatkin ristiriitaisia arviointoja omista oppimisen valmiuksistaan. Ryhmän toimintaan liittyvät jännitteet opiskelijat kokivat pääosin oppimista edistävinä, positiivisina haasteina. Lopuksi todetaan, että yliopiston tulee luoda sellaista yhteisöllistä toimintakulttuuria, jossa opiskelijoilla on aikaa ja tilaa rakentaa asiantuntijuuttaan ja identiteettiään erilaisista lähtökohdista.

Johdanto

Opiskelijan kyky reflektoida omaa oppimistaan ja oppimisen valmiuksiaan on keskeinen tekijä niissä prosesseissa, joissa osaaminen ja asiantuntijuus muodostuvat. Opiskelutaidot edistävät opintoihin kiinnittymistä (engagement), joka ilmenee opintojen mielekkyyden kokemuksena ja motivaation ylläpitämisenä opintojen edistämisessä. Hyvät opiskelutaidot ovat yhteydessä myös opiskelijan osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksiin oppimisympäristössä. Oppimisen valmiuksien ja opintoihin kiinnittymisen tunnistaminen kytkeytyvät sekä opiskelijan yksilöllisiin opiskeluorientaatioihin että yliopiston sosiaalisiin, kulttuurisiin ja tieteenalakohtaisiin käytäntöihin. (Ks. Kember & Leung 2005; Lähteenoja 2010; Mäkinen & Annala 2011.)

Avoim yliopisto on yliopisto-opetuksen harmaata vyöhykettä, jossa voi opiskella tutkintotavoitteisesti tai omaehtoisesti, suorittaa tai sivistyä, josta voi kohota tutkinto-opiskelijaksi tai jossa voi löytää itsensä väärästä paikasta. Avoimessa yliopistossa opetusta ja opiskelua raamittavat tieteenalan opetussuunnitelmat ja tutkintovaatimukset. Opetuksen järjestämisessä huomioidaan opiskelun luonne (sivutoimista, työn ohessa, ei oikeutta opintotukeen) poikkeavina ajankohtina (ilta- ja viikonloppuopetus) ja joustavampina opiskelumuotoina (monimuoto- ja verkko-opetus). Opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä niin opiskelun tavoitteiden, oppimisen ja osaamisen kuin elämäntilanteidensakin suhteen (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003).

Kasvatustiede on avoimen yliopiston suosituin yksittäinen oppiaine, ja siitä usein aloitetaan opiskelu avoimessa yliopistossa. Kasvatustiede näyttäytyykin opiskelutaitojen kehittäjänä (Kallionie-mi & Mäkinen 1996). Kasvatustieteitä opiskelevat niin opetus- tai kasvatusalalle tähtäävät nuoret ”preppaajat”, täydennys- tai jatko-kouluttautuvat aikuiset kuin myös alan- tai uranvaihtoa (kasvatus-, koulutus- tai opetusalalle) harkitsevat.

Tässä artikkelissa tarkastelu kohdentuu kasvatustieteen aineopintoja avoimessa yliopistossa opiskelemaan ryhmään, josta osa on tutkinto-opiskelijoita ja osalla on jo yksi korkeakoulututkinto. Olemme keränneet opetustyömme yhteydessä opiskelijoiden aineopintojen ensimmäisellä opintojaksolla kirjoittamat reflektiotekstit ja pyytäneet ne jälkikäteen tutkimuskäyttöön. Luemme tekstiaineistoa seuraavien kysymysten kautta:

- 1) Millaisia opiskeluorientaatioita avoimen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoilla on? Millaisia merkityksiä opiskelulle annetaan elämäntapaolosuhteissa, ja miten ne ilmentävät opintoihin kiinnittymistä?
- 2) Miten akateemiset opiskelutaidot ja ryhmän merkitys ilmenevät oppimisen reflektoinnissa?

Opettajan ja opiskelijan kokemukset opetus-oppimisprosesseista eroavat usein toisistaan. Opiskelijoiden orientaatiot ilmenevät erityisesti siinä, millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan. Jotta opettajan ja opiskelijoiden kokemukset oppimisen laadusta kohtaisivat ja opetusta voitaisiin kehittää, on tärkeää tarkastella opintojen merkityksiä opiskelijoiden näkökulmasta. (Ramsden 2003, 17–18.)

Opiskeluorientaatiot ja opintoihin kiinnittyminen – tulevaisuuden visioita, identiteetin rakentamista, priorisointia ja osallistavia käytäntöjä

Avoimen yliopiston opiskelijoiden opinnoilleen antamia merkityksiä on aiemmin tutkittu elämäntapaolosuhteiden ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Koulutuselämäkertojen kautta on tunnistettu neljä opiskelijatyyppeä: tutkintotavoitteiset, urasuuntautuneet, muutoshakuiset ja elämäntapaopiskelijat. Opiskelijatyypit eroavat kouluttautumismotivoinnista.

tiivien (suorittajat – sivistäjät) ja elämäntilanteen (elämönhallinta – elämän suunnan etsintä) suhteen. Tutkintotavoitteiset ja urasuuntautuneet henkilöt opiskelevat välineellisin tavoittein, elämäntapaopiskelijoille opiskelu on itseisarvo. Näillä opiskelijatyypeillä opiskelu on osa elämönhallintaa. Muutoshakuiseseen opiskelijatyyppeihin liittyy sekä suorittamista että sivistymistä ja elämän suunnan etsintää. (Rinne ym. 2003). Avoimella yliopistolla näyttääkin olevan erityinen tehtävä elämän suunnan etsintäpaikkana, ja sitä saatetaan käyttää myös omien kykyjen testaamiseen. (Alho-Malmelin 2010; Rinne ym. 2003.)

Opiskelijoiden tulevaisuusorientaatiot määrittävät keskeisesti opiskelun mielekkyyden kokemusta ja opintoihin kiinnittymistä. Tulevaisuuteen orientoituminen, esimerkiksi opiskelun linkittyminen työllistymismahdollisuuksiin ja urasuunnitelmiin, näyttää lisäävän erityisesti vanhempien (yli 25-vuotiaiden) opiskelijoiden kykyä tehdä pitkäntähtäimen päämääriin kytkeytyviä tietoisia valintoja. Sen sijaan nuorten aloittelevien yliopisto-opiskelijoiden tulevaisuuden orientaatiot saattavat olla epämääräisiä eivätkä siten tue sisäistä motivaatiota ja syväsuuntautunutta oppimista. Erityisesti nuoret opiskelijat tarvitsevat tukea ajallisen perspektiivin rakentamiseen ja oppimisen valmiuksien kehittämiseen. (Horstmanshof & Zimitat 2007.)

Opintoihin kiinnittymisen taustatekijöinä vaikuttavat myös opiskelijan itsetuntemus ja -luottamus sekä opintoihin kohdistuvien odotusten realistisuus (Mäkinen & Annala 2011). Aikuisiällä opiskelun merkitys yhdistyy muutokseen itsessä (minä muutuin) ja toisten suhtautumisessa (muutuin toisten silmissä) sekä työelämässä (työ muuttui) (Moore 2003). Ylijoki (2002) tarkastelee opintoihin kiinnittymistä identiteettiprojektina, jolloin olennaista on se, miten akateemisen identiteetin rakentaminen yhdistyy osaksi opiskelijan muita identiteettiprojekteja, kuten perheeseen ja työelämään kytkeytyvää identiteetin kehitystä. Akateemisen identiteetin rakentamista edistää, että oppiainekulttuuri ”resonoi” opiskelijan persoonallisen identiteetin ja elämämaailman kanssa. Jos näin ei tapahdu, opiskelijan akateeminen identiteetti kriisiytyy ja opiskelija saattaa vaihtaa

kiinnittymisen kohdetta tai jäädä ajelehtimaan ilman tukipistettä. Jos taas kiinnittyminen oppiaine- ja opiskelukulttuuriin on suotuisaa, voi opiskelija oman toimintansa ja persoonallisten tulkintojensa kautta rikastuttaa yhteisiä käytäntöjä.

Elämismaailman näkökulmasta olennaista on, miten merkityksellisenä opiskelija pitää opintojaan elämäntilanteessaan ja miten hän priorisoi opiskelua esimerkiksi työssäkäyntiin verrattuna. Kun opiskelija kokee opinnot merkityksellisinä, hän haluaa panostaa aikaa ja energiaa niiden edistämiseen. Nopeasti etenevillä opiskelijoilla on yleensä hyvät itsesäätelytaidot, mikä ilmenee muun muassa ajankäytön suunnittelussa ja motivaation ylläpitämisessä (Haarala-Muhonen 2011). Toisaalta erilaiset psykososiaaliset häiriöt, kuten stressi ja jännittäminen saattavat heikentää hyvinkin motivoituneen henkilön opiskelukykä. Ohjauksen saatavuus ja erityisesti vertaisryhmän tuki muuttuvissa elämäntilanteissa on tärkeää. (Mäkinen & Annala 2011.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumiseen opintojen käytännöissä. Olennaista on opiskelijaryhmien omaehtoinen toiminta, joka kuitenkin edellyttää itseohjautuvia strategioita tuottaakseen korkeatasoista oppimista. Toisaalta kiinnittymisen ongelmat ja yhteisöllisen toiminnan välttely saattavat olla yhteydessä heikkoihin opiskelutaitoihin ja nopeaan valmistumiseen pyrkivään suoritusorientaatioon. Kiinnittymisen kannalta on tärkeää, miten yliopistokulttuurin käytänteet edistävät opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutteista ja neuvottelevaa toimintaa sekä yhteistä työskentelyä, mikä puolestaan motivoi opiskelijoita panostamaan opiskeluun enemmän aikaa ja voimia. (Kember & Leung 2005; Korhonen 2012; Kuh 2005; Mäkinen & Annala 2011; Purnell, McCarthy & McLeod 2010.)

Opiskelutaidot – opiskelua, työelämää ja elämää varten

Akateeminen opiskelu edellyttää tietynlaista osaamista ja tiettyjä valmiuksia, joita on nimitetty myös geneerisiksi taidoiksi ja oppimisen avaintaidoiksi ja jotka ovat yhteydessä opiskelijan käsitykseen itsestään oppijana. Opiskelutaitojen puute hämärtää opiskelun mielekkyyttä ja on siten yksi merkittävä syy korkeakouluopiskelun keskeyttämiselle. Puutteellinen osaaminen ilmenee usein opiskelumenetelmien rajoittuneisuutena ja heikkoina itsesäätelytaitoina, esimerkiksi ajanhallintaan ja suunnitteluun liittyen. (Haarala-Muhonen 2011; Korhonen 2012; Mäkinen & Annala 2011.) Sen sijaan hyvät opiskelutaidot mahdollistavat osaltaan syväsuuntautuneen oppimisen, mikä on Parpalan (2010) mukaan yhteydessä positiiviseen kokemukseen opetuksesta. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin harvoin kirjoitettu auki, mitä taitoja tietty opintojakso tai opintokokonaisuus edellyttää tai millaisia oppimisen valmiuksia pyritään saavuttamaan. Varsinkin avoimen yliopiston aineopintojen opiskelijalla saattaa olla pitkä aika perusopintojen suorittamisesta, eikä edeltävissä opinnoissa ole välttämättä edellytetty korkeatasoisia viestintätaitoja ja kriittistä ajattelua (Alho-Malmelin 2010). Kyseiset taidot voivat tosin harjaantua myös muissa oppimisympäristöissä, kuten vapaa-ajan ja työelämän sosiaalisissa verkostoissa (Ursin & Hyytinen 2010).

Geneerisiä taitoja on määritetty erityisesti työelämän vaatimien ja työelämään siirrettävien valmiuksien kautta. Eri yhteyksissä näitä termejä on käytetty erilaisia näkökulmia ja ulottuvuuksia painottaen, ja myös korkeakoulututkimuksen kentällä käsitteiden käyttö on hajanaista. Yleisesti ottaen kyse on kuitenkin elinikäisen oppimisen mahdollistavista ja eri toimintakonteksteihin siirrettävistä taidoista ja valmiuksista. EU:n Koulutus 2010 -työohjelmassa avaintaidoiksi määritellään äidinkielen ja vieraskielinen viestintä, matemaattinen, luonnontieteellinen ja tekninen osaaminen, digitaaliset taidot, oppimistaidot, sosiaaliset ja kansalaistaidot, yrittäjyyden taidot sekä kulttuurin tunnistamiseen ja sen ilmaisumuotoihin liittyvät taidot.

Ohjelman tavoitteena on koulutuksen ja työelämän yhteisen kielen kehittäminen ja niiden välisten yhteyksien lisääminen. Yliopistolta odotetaan työelämään siirrettävien taitojen harjaannuttamista ja avoimutta työelämän muuttuvia tarpeita kohtaan. (EU 2010; Kember & Leung 2005; Ursin & Hyytinen 2010.)

Edellä kuvatussa EU:n avaintaitojen listassa painottuu eri sisältöalueiden osaaminen. Toisaalta geneeristen taitojen määrittelyn painopisteenä ovat olleet metakognitiiviset valmiudet ja akateemiset tekstitaidot. Geneerisiin taitoihin sisällytetään tällöin kyky tunnistaa tietoisesti oma oppiminen ja ajatella kriittisesti sekä valmiudet osallistua tilannesidonnaisiin akateemisiin diskursseihin ja sosiaalsiin toimintoihin. Nämä valmiudet esitetään usein sekä yliopisto-opiskelun edellytyksinä että päämäärinä, mutta olennaista olisi nähdä ne osana asiantuntijuuden kokonaisvaltaista kehittymistä eikä niinkään erillisinä taitoina tai kykyinä. (Kiili & Mäkinen 2011; Ursin & Hyytinen 2010.)

Alho-Malmelinin (2010) mukaan avoin yliopisto on paikka testata omia kykyjä suoriutua yliopisto-opinnoista. Perusopintojen aloittamisen jälkeen kynnyksiä opintopolun varrella ovat aineopintoihin osallistuminen sekä tutkinto-opiskelijaksi siirtyminen, ja varsinkin opintojen alussa koetaan epävarmuutta ja epäilyä opinnoissa pärjäämisestä. Lisäksi aineopintoihin siirryttäessä edellytetään uudenlaista osaamista, kuten kykyä ymmärtää vieraskielistä kirjallisuutta ja parempaa ymmärrystä tutkimuksenteosta. Avoimen väylän kautta tulleiden opiskelijoiden opinnoista puuttuvat kuitenkin usein akateemisiä perusvalmiuksia antavat kieli-, viestintä- ja tutkimusmenetelmäopinnot, joskin valmiudet itsenäiseen työskentelyyn, soveltamiseen ja pohdiskeluun ovat usein hyvät. (Alho-Malmelin 2010.)

Aikuisiällä yliopistotutkinnon suorittaneiden opiskelu on tavoitteellista ja suunnitelmallista, työ- ja perhe-elämän yhteensovittamista (Moore 2003), ja heidän opiskeluongelmansa syntyvät erilaisten opiskelukulttuurien kohtaamattomuudesta. Osa ongelmista liittyy aikuisopiskeluun yleensä, osa puutteisiin sellaisissa valmiuksissa, ”jotka kehittyvät

opintonsa alusta asti yliopistossa aloittaneilla yliopistokulttuurissa elettyjen opiskeluvuosien saatossa” (Alho-Malmelin 2010, 198).

Avoimen yliopiston opiskelijoiden suhteen kiinnostavia ovat tutkimukset, jotka kohdistuvat osa-aikaisten opiskelijoiden opiskelutaitojen (esimerkiksi kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisutaitojen, kommunikaatiotaitojen ja ryhmätyöskentelykyvyn) kehittymiseen. Kemberin ja Leungin (2005) tutkimuksessa ansiotyön ja opiskelun yhdistänyt ryhmä tunnisti kykyjensä kehittyneen yliopisto-opiskelun aikana enemmän kokopäiväisesti opiskeleviin verrattuna (ks. Parjanen 2006). Kemberin ja Leungin (2005) mukaan tulosta selitti lähinnä opetuksen luonne, koska osa-aikaopiskelijoiden iltaopinnot sisälsivät osallistavia opetuskäytänteitä, kun taas päätoimisesti opiskelevien opetus oli luentopainotteista. Ilmeisesti osallistavat toimintatavat edistivät nimenomaan opiskelutaitojen kehittymisen tunnistamista. Myös tutkimuksemme kohteena olevalla opintojaksolla käytettiin yhteistoiminnallisia opetusratkaisuja, jotka antoivat tilaa opiskelijoiden omaehtoiselle toiminnalle.

Työelämän edellyttämät generiset taidot ovat valtaosin relevantteja myös akateemisessa opiskelussa. Asiantuntijuuteen sisältyy keskeisenä kyky ajatella kriittisesti ja reflektiivisesti ja sen kautta myös toimia muutoksessa sekä aikaansaada muutosta. (Tynjälä 2002; 2004.) Sivistysyliopiston puolestapuhujat kuitenkin muistuttavat, että yliopiston tavoitteet eivät voi muotoutua pelkästään työelämän vaihtelevien odotusten määrittämän osaamisen näkökulmasta, vaan tarvitaan sivistyksen ideaalin avaamista ja inhimillisen hyvän uudelleen tulkintaa. Koska tulevaisuuden maailma, myös työelämä, on kompleksinen ja tuntematon, pitäisi tietämiseen ja taitoihin kohdistuvien kysymysten sijaan pohtia ensisijaisesti ontologisia kysymyksiä ihmisyyden luonteesta. (Barnett 2004; Wasser 2001.)

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto on syntynyt osana opiskelua kasvatustieteen ai-neopintojen ensimmäisellä opintojaksolla syksyllä 2010. Opinto-jaksolla *Oppiminen ja muutos elämän eri vaiheissa* (4 op) jäsennettiin oppimista erilaisissa toimintaympäristöissä ja eri elämän vaiheissa (Opetussuunnitelma vuosille 2010–2012), mikä loi perustaa opiskelijan oman oppimisen tunnistamiselle. Opintojakson kokoavaksi teoreettiseksi lähtökohdaksi olimme valinneet Wengerin (1999) sosiokulttuurisen oppimisen mallin, josta johdimme neljä sisällöllistä teemaa: toimintaympäristö ja asiantuntijaksi oppiminen, identiteetti ja elämänkulku, kokemuksellinen oppiminen sekä oppimisen yhteisöllisyys. Teoreettisen perehtymisen jälkeen opiskelijat tekivät pienimuotoisen tapausanalyysin haastatteleamalla eri elämänvaiheissa ja/tai toimintaympäristöissä olevia henkilöitä. Opiskelijat esittelivät tapausanalyysit ryhmässä, ja niitä hyödynnettiin osana esseen kirjoittamista. Lisäksi opiskelijat pitivät oppimispäiväkirjaa, jonka he tiivistivät oman oppimisensa analyysiksi soveltaen opintojaksolla tarkasteltuja teorioita¹. Opetuksen päätyttyä eri ryhmissä ja eri paikkakunnilla pyysimme ja saimme tutkimuskäyttöön kaikkien 50 opintojaksolle osallistuneen opiskelijan reflektiotekstit. Tekstiaineisto on laajuudeltaan noin 170 sivua. Opiskelijaryhmä oli tyypillinen avoimen yliopiston kasvatustieteen opiskelijaryhmä sekä sukupuolijakaumaltaan (miehiä 5/50) että ikäjakaumaltaan (keskimäärin 25–45-vuotiaita).

Reflektioteksti vaikutti osaltaan opintojakson arvosanaan, mikä on otettava huomioon tekstien tulkinnessa. Opintojakson teoreettinen anti tarjosi tavallaan valmiita laadukkaan oppimisen kuvauksia,

1. Opiskelijoille annettu ohje: ”Oppimispäiväkirja ja sen pohjalta kirjoitettava reflektioteksti: Opiskelijat kirjoittavat opintojakson ajan oppimispäiväkirjaa. Voit aluksi jäsentää lyhyesti omaa elämänvaihettasi ja elämänkulkuasi. Voit kirjata myös tavoitteitasi opintojaksolla. Seminaarikokoumisten jälkeen voit pohtia, mitä opit, miten opit, mitä jäit miettimään jne. Lisäksi voit pohtia ryhmän toimintaa ja arvioida ryhmäprosessia. Oppimispäiväkirja on henkilökohtainen, vain kirjoittajan omaan käyttöön. Oppimispäiväkirjan pohjalta kirjoitetaan reflektioteksti soveltaen opintojaksolla tarkasteltuja teorioita/käsitteistöä. Reflektiotekstin pituus n. kolme luskkaa ja se palautetaan 17.11.2010 TYTMoodleen.”

jotka saattavat ilmetä reflektioteksteissä ilman, että ne osoittaisivat opiskelijan omaa ymmärrystä ja syväsuuntautunutta oppimista. Opintojakson ohjaajina voimme ainakin jossain määrin tunnistaa opiskelijan oman ajattelun ja reflektion aitouden sekä pyrkimyksen soveltaa annettuja teoreettisia malleja. Pyrimme lukemaan tekstejä eri silmin kuin opettajina, jolloin arvioimme teoreettisen sisällön lisäksi muun muassa käsitteiden käyttöä, argumentoinnin loogisuutta ja analyttisyyttä sekä tekstin jäsentämisen taitoa. Tutkijoina olemme kiinnostuneita niistä merkityksistä ja näkökulmista, joista välittyy opiskelijan oma orientaatio opiskeluun ja kiinnittyminen opintoihin. Toisaalta tarkastelemme opiskelijoiden käsityksiä oppimisvalmiuksien merkityksestä yhteistoiminnallisessa oppimisprosessissa. Tutkittava ilmiö on siis käsitteellisesti monikerroksinen ja moniulotteinen. Analyysimenetelmämme voidaan nimetä laadulliseksi sisällönanalyysiksi. Opiskeluorientaatioiden analyysi ja tyypittely on teoriaohjaavaa, kun taas muita tutkimusteemoja lähestymme aineistolähtöisemmin. Koska aineisto on laaja, käytämme aineistositaatteja esimerkinomaisesti tuomaan esiin opiskelijan ääntä ja opiskelulle antamia merkityksiä.

Opiskeluorientaatiot: suorittajia ja sivistyjä, urasuunnitelman toteuttajia ja elämänsuunnan etsijöitä

Kaikkiaan 50 reflektiotekstin joukosta oli 43:sta mahdollista päätellä opiskeluorientaatio. Lisäksi aineistostamme löytyivät aiemmassa tutkimuksessa (Rinne ym. 2003) jäsenneyt neljä opiskelijatyyppejä. *Tutkintotavoitteista* opiskeluorientaatiota toi esiin 12 opiskelijaa, joista seitsemällä siihen liittyi muutoshakuisuutta. Tutkintotavoite liittyi yleisimmin kasvatus- ja opetusalaan: ”haaveena luokanopettajan ammatti” tai ”opettajaksi pätevytyminen”. Opettajan kelpoisuuden saaminen mahdollistaisi muutoksen työtehtävissä (esimerkiksi sairaanhoitajasta sairaanhoidon opettajaksi). Ylipäätään tutkinnon

suorittamisen mahdollisuus tulevaisuudessa orientoitui avoimen yliopiston kasvatustieteen aineopintojen opiskelua. Kiinnittyminen opiskeluun syntyi tulevaisuudessa hämmäyttävästä mahdollisuudesta suorittaa tutkinto ja saavuttaa (opettajan) pätevyys.

Urasuuntautunutta opiskeluorientaatiota löytyi 16 opiskelijan reflektiotekstistä, ja heistä viidellä tähän liittyi myös elämäntapaopiskelua. *Muutoshakuista* opiskeluorientaatiota edusti 10 opiskelijaa, joista seitsemällä tähän yhdistyi joko tutkintotavoitteisuus, urasuuntautuneisuus tai elämäntapaopiskelu. Urasuuntautuneilla ja muutoshakuisilla opiskelua motivoivat työ ja ammatinvaihto. Opiskelu mahdollisti uudenaikaisissa työtehtävissä toimimisen, uralla etenemisen sekä alan tai ammatin vaihtamisen. Koulutusmotiivit jakautuivat sisällölliseen, ”tietojen päivittämiseen kasvatustieteissä”, ja välineelliseen, ”monenlaisiin mahdollisuuksiin kiinni pääsemiseen yliopistokoulutuksen avulla”. Mooren (2003) tutkimuksessa aikuisena yliopistotutkinnon suorittaneista 21 henkilöstä vain kolmella työ säilyi ennallaan tutkinnon suorittamisen jälkeen, muilla työ tai asema muuttui.

Elämäntapaopiskelu oli orientaationa 12 opiskelijalla, joista seitsemällä ei tullut esille muita opiskeluorientaatioita. Elämäntapaopiskelijalle opiskelu oli itseisarvoista, ”omaksi iloksi” tehtyä, harrastuksena suoritettua sekä ”vaihtelun hakua työhön ja kotielämään”, minkä lisäksi motiivina saattoi yksinkertaisesti olla se, että ”kasvatustiede kiinnostaa”. Yhtäältä opiskelija kiinnittyy tieteenalaan, toisaalta jatkuvaan, elinikäiseen opiskeluun. Opiskeluun kiinnittyminen näkyi aineistossa myös siinä, että suurimmalla osalla opiskelijoista oli varsin paljon opintoja ja myös tutkintoja suoritettuna sekä hankittuna erilaisia pätevyyskäsityksiä.

Kahdeksan opiskelijaa oli varsinaisia *tutkinto-opiskelijoita*, joille avoin yliopisto tarjosi joustavampia ja elämäntilanteeseen (työ ja perhe) sopivampia opiskelumuotoja (iltaopetus, opetus lähempänä omaa asuinpaikkakuntaa, monimuoto- ja verkko-opetus). Tutkinto-opiskeluun liittyi muutoshakuinen tai urasuuntautunut opiskeluorientaatio.

Tarkasteltaessa opiskelun tavoitteita niiden *välineellisyyttä* ja toisaalta *itseisarvoisuutta* kuvaavalla dimensiolla (Rinne 2003 ym.) sekoittuivat aineistomme opiskeluorientaatioissa suorittaminen ja sivistyminen. Puhdasta välineellistä suoritusorientaatiota ei juuri löytynyt, vaan tutkintotavoitteeseenkin opiskeluun sekoittui sisällöllistä kiinnostusta tieteenalaan sekä opiskelua elämäntapana, osana oman elämän hallintaa tai etsintää. Elämönhallinnan ja elämänsuunnan etsinnän dimensiolla ovat elämänsuunnan etsijöihin sijoittuneet Rinteen (2003) tarkastelussa muutoshakuiset, kun taas omassa aineistossamme muutoshakuisuus ilmeni osittain myös suunnitelmallista elämönhallintaa osoittavana toimintana. Toisaalta ne opiskelijat, joiden elämäntilanne ja tulevaisuuden suunnitelmat näyttäytyivät epävarmoina ja ristiriitaisina, toivat tekstin luonteeseen nähden yllättävän selvästi esiin tähän etsintään liittyvää hämmennystä. Ennako-odotustemme mukaan opettajalle kirjoitetussa arvioitavassa tekstissä ei välttämättä tuotu esiin opiskeluun sitoutumatonta ambivalenttia orientaatiota (non-committed orientation) (ks. Vermunt 1998; Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004). Hämmennys ja sitoutumattomuus heijastuivat toisissa teksteissä syvällisenäkin oman identiteetin ja elämäntilanteen pohdintana, toisissa taas opintojen merkityksen ja toiminnan jäsentymättömyytenä sekä ahdistavien ajatusten ja tunteiden kuvauksena:

Jännitystä. Epävarmuutta siitä, miten jaksan taas töiden ohella jatkaa opintoja – Luennon alkaessa epävarmuus kasvaa. Kaikki on epäselvää. Kurssi tuntuu melko laajalta ja tekemistä tuntuu olevan paljon. Luento menee lähinnä omilla ajatuksissa.

Syvälle luotaavissa pohdinnoissa tulevaisuusorientaatio näkyi opiskelijan identiteettiprojektina ja etsintänä:

Tavoitteenani tällä opintojaksolla on oppia tuntemaan itseäni lisää, pohtia vielä omaa oppimistani sekä omia ennakkokäsityksiäni oppimisesta ja sitä kautta ehkä ymmärtää joitakin asioita itsessäni paremmin. Myös tietoisuuden lisääntyminen siitä, miten oma identiteettini on muodostunut, on tarkasteluni alla. Itsetuntemuksen lisääntyessä on helpompi muuttaa omia toimintatapoja tilanteissa, joissa se on ollut haasteellista.

Viimeiseltä tunnilta lähtiessäni mietin, mitä minulle nyt jäi käteen kurssista – – Miksi olen sellainen kuin olen? Miten olen kehittynyt juuri tälläiseksi? Ikäni puolesta voin nuo kysymykset jo itselleni esittää. Jään pohtimaan, mikä osuus on identiteetillä, asiantuntijuudella, ympäristöllä ja kokemuksilla kehittymiseeni ja oppiin, jota olen saanut.

Opiskeluun orientoitumista ja kiinnittymistä kuvaa osaltaan tulevaisuusorientaatio eli se aikaperspektiivi, jolla opiskelua jäsennetään (Horstmanshof & Zimitat 2007). Opiskelijoiden reflektioteksteissä aikajänne vaihteli opintojakson ja opintokokonaisuuden suorittamisesta aina pitkälle tulevaisuuteen. Opiskelun mieli ilmeni kiinnittymisenä elinikäiseen oppimiseen sekä tulevaisuudessa tavoitteena olevaan tutkintoon:

Tulevaisuuden näen kuitenkin haasteellisena ja mielenkiintoisena. Itselleni ja uskon myös että muillekin näen sen osana jotain isompaa kokonaisuutta. Tämä osio on osa sitä ja siitä seuraa seuraava etappi. Tämä ajatus auttaa pääsemään tavoitteisiin, sillä oppimisen osalla ei ole päätepestettä koko ihmisen elämän aikana.

Tavoitteena on kuitenkin saada aineopinnot läpi niin hyvin arvosanoin kuin mahdollista, jotta myöhemmin tarpeen vaa-

*tiessa voin hakea avoimen opintojen perustella yliopistoon,
jos muuten ei tärppää.*

Opiskelu kiinnittyi myös omaan käytännön merkitykseensä ja antiinsa, opitun soveltamisen mahdollisuuteen:

Elämänkaarta ja elämän pituista oppimista käsittelevät teorit ovat varmasti hyödyksi, kun suunnittelen jatkossa opetusta aikuisille. Kouluttajana minun täytyy paremmin tiedostaa osallistujien eri elämänvaiheiden tuomat haasteet ja hyödyt ja saada tätä ajatusta välitettyä myös osallistujille itselleen.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden pohdinnoissa jäsennettiin opiskelun mielekkyyttä omiin tavoitteisiin ja kasvuhaasteisiin sekä toisaalta opintojakson sisältöihin ja toteutukseen suhteutettuna. Teksteissä ilmeni erilaisia ja eritasoisia opiskeluorientaatioita ja opintoihin kiinnittymistä kuvaavia merkityksiä, jotka linkittyivät niin opiskelijan menneisyyteen, tämänhetkiseen elämäntilanteeseen ja tulevaisuuden suunnitelmiin kuin myös yliopistoon ja opiskeluryhmään oppimisympäristönä. Aineopintojen ensimmäiselle opintojaksolle vuonna 2010 osallistuneesta 50 opiskelijasta noin 40 on jatkanut opintojaan opinto-ohjelman mukaisesti vuonna 2011.

Opiskelutaidot ja yhteisöllisyys puntarissa

Oman oppimisprosessin pohdinta sisälsi oppimisen valmiuksien arviointia erityisesti akateemisten tekstitaitojen (ks. Kiili & Mäkinen 2011) suhteen. Teksteissä oli runsaasti mainintoja vieraan kielen lukemisen vaikeudesta, kommunikaatio- ja neuvottelutaidoista ryhmässä, teoreettisten sisältöjen ilmaisemiseen liittyvistä haasteista, tiedonhaun

taidoista sekä teknisistä vaikeuksista verkko-oppimisympäristön käytössä ja tekstinkäsittelyssä. Taitoja kuvattiin niissä ilmenevien puutteiden tunnistamisen kautta ja toisaalta kehitystarinoina, joissa taidot harjaantuivat tai opintojakso antoi kimmokkeen kehittää jotain tiettyä valmiutta. Kirjoittamiseen liittyvien ongelmien suhteen pohdittiin epävarmuutta tieteellisen tekstin tuottajana ja tunnistettiin tekstien keskeneräisyys, joka johtui esimerkiksi työkiireistä tai opiskelutehtävien tuottamasta hämmennyksestä ja stressistä. Opiskelutaitojen reflektiossa ilmeni myös metakognitiivisia taitoja, joiden avulla opiskelija tunnisti oppimistaan ja arvioi sen laadukkuutta:

Kirjoitukseni lopussa ajatukseni koko asiasta olivat selkeämmät ja olisin mielelläni halunnut tehdä koko homman uusiksi – – En missään nimessä koe kirjoitustani erityisen hyväksi, mutta se oli minulle hyvä oppimisprosessi.

Kehityksen paikan huomasin myös siinä, miten osaisin esitellä ajatuksiani selkeämmin muille opiskelijoille.

Monet toivat esiin opintojakson työskentelyyn liittyvien tehtävien väljyyden ja niiden tulkinnan edellyttämän päättelykyvyn. Tehtävät olivat kuitenkin selkeytyneet sisältöihin tutustumisen kautta ja ryhmässä keskustellen:

Sekava ”höttö” (kuten olin päiväkirjaani kirjoittanut) antoikin minulle oppimisen mahdollisuuden. Minun olikin itse pureskeltava asia.

Negatiiviset ennakoasenteet ja tunteet muuttuivat oppimiskokemukseksi:

Kurssin päätteeksi saimme tehtävän mieltä jonkin metaforan omasta oppimisestamme. – – oppimiseni oli kuin pisanan putoaminen veteen. Aluksi veteen syntyy iso kuoppa, mutta siitä lähtee ympärille renkaita, jotka laajenevat yhä isommalle alueelle. Opintojeni alku tuntui ”räjähdykseltä”. Välillä tuntui, että jotakin ymmärrän, mutta välillä taas en. Mutta joka tapauksessa tieto lähti karttumaan ja renkaat laajenevat tästä edelleenkin.

Toisaalta metakognitiivisten taitojen puutteellisuus näyttäytyi ristiriitaisena arviona omasta asiantuntemuksesta ja oppimisprosessista, mikä heijastui myös negatiivisena tunnereaktiona:

Ensimmäisestä luentokerrasta ei jäänyt mieleen paljon mitään. Päälimmäisenä tunteena oli ärtymys siitä, kuinka jatkoimme juurikin samoista aiheista kun mihin koko viime vuoden [perusopinnoissa] olimme käyttäneet. Usein minulla on vaikeuksia seurata luennoilla ikään kuin aiheen rakennetta. Siksi toivoisinkin, että ennen luennon alkua ensimmäisenä power pointtina olisi luennon sisällysluettelo ja käytäisiin hieman tulevaa läpi ja mikä liittyy esim. kurssin aiheeseen ja mikä on ”vertailun vuoksi”. Kun en ole koskaan yliopistossa opiskellut, termien oppiminen yhtäkkiseltään tuottaa tuskaa. Ehkä termien kertaus olikin ensimmäisen luentokerran antoisin osuus.

Oppimisen valmiuksien reflektointi linkittyi keskeisesti siihen, miten opiskelijat jäsensivät ryhmän toiminnan ja yhteisöllisyyden merkitystä oppimisen resurssina. Opintojaksolla opiskelijat oli jaettu neljään ryhmään, joissa he työskentelivät erilaisissa ja vaihtuvissa 2–4 opiskelijan pienryhmissä. Oppimisen yhteisöllisyyttä avattiin sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ja erityisesti Wengerin (1999) näkemys oppimisesta osallistumisen prosessina painottui. Aiemman tutkimuksen mukaan

avoimen opiskelijat kokevat heterogeeniset ryhmät merkityksellisinä oppimisensa kannalta ja omat vahvuudet oppijana löytyvät usein vertaisryhmän avulla (Alho-Malmelin 2010).

Ryhmän merkitystä oli pohdittu oppimispäiväkirjan ohjeistuksen mukaisesti lähes kaikissa aineistomme teksteissä. Sen sijaan tarkastelun syvyys ja teoreettisuus eli se, miten ryhmän toimintaa ja merkitystä oli reflektoitu oppimisprosessin näkökulmasta, vaihteli paljon. Ryhmän merkitys ilmeni monin tavoin jännitteisenä, mikä linkittyi myös erilaisiin opiskeluorientaatioihin. Esimerkiksi työelämäorientaation ja oppimisorientaation vastakkainasettelu ilmeni sekä yhteisöllisyyden haasteena että sen mahdollistajana:

Koin, että ryhmäni oli liian heterogeeninen, ja oppiminen ei siksi ollut teemaryhmässä kovin tehokasta. Muiden ryhmän jäsenten tavoitteena on tähdätä opiskelujen kautta opettajan pätevyYTEEN – – Minua ajaa opiskelemaan ja oppimaan kiinnostus kasvatuksen ilmiöitä kohtaan ja halu jäsentää ja ymmärtää.

Ryhmän heikkoutena voi toisaalta pitää samanhenkisyystämme siinä mielessä, että kriittisiä ja muiden mielipiteistä eroavia ajatuksia ei kukaan esittänyt, mikä olisi mahdollistanut hedelmällisen keskustelun syntyä.

Ryhmäläisten heterogeenisuus tuli esiin myös oppimisen edistäjänä ja syventäjänä lähikehityksen vyöhykkeellä (Tynjälä 1999):

Olenlaisin apu ryhmästä on ollut omien ajatusten reflektoinnissa – – Keskustelut ovat olleet hedelmällisiä ja välillä ohjanneet ajattelemaan asioita taas uusista näkökulmista. Vaikeimpia käsitteitä on myös saanut sidottua käytännön esimerkkeihin ryhmäläisten avustuksella.

Viimeisen lähikerran kommentointiryhmät antoivat paljon ajateltavaa ja rakennuspalikoita jatkoa ja seuraavia esseitä varten. Tällaiset tilanteet onkin omalta osaltani kaikkein herkkuisimpia. Ylitän selvästi oman älykkyyteni kun vain joku antaa hieman johtolankaa jota seurata.

Sisällöllisesti orientoituneet ja ne, joilla oli keskimääräistä paremmat pohjatiedot ja opiskelutaidot, eivät välttämättä hyötäneet ryhmätyöskentelystä:

Teemaryhmässäni muilla oli todella erilainen suhtautuminen annettuihin tehtäviin kuin minulla. Yleisin keskustelunaihe oli, kuinka näissä annetuissa teksteissä tai tehtävissä ei ole mitään järkeä, tai että asiat ovat niin triviaaleja, että kaikki ne tietävät. Niinpä esimerkiksi lukupiirin anti jäi minulle köykäiseksi muiden osalta.

Omia oppimistavoitteita työstettiin osana ryhmäprosessia myös sosiaalisten roolien havainnoinnin kautta:

Opintopiiriin alettua aloin vihdoinkin pikkubiljaa tulla järkiini ja annoin itselleni viimeiset tavoitteet, en missään nimessä antaisi itseni alisuoriutua! – Mikä ihme minussa herättää sen kapinallisen teinin koulun penkille istahtaessa?? Teenhän nyt kuitenkin vapaaehtoisia opintoja, itseäni varten, ja vieläpä itseäni kiinnostavasta aiheesta. Pyrkimys arkiroolin muuttamisesta opiskelijan rooliin vaati minulta hieman aikaa.

Aineistossa tuli esiin aiempien ryhmätyökokemusten negatiivisuus, joka tällä opintojaksolla kääntyi positiiviseksi oman oppimisen tunnistamisen kautta:

Huomasin myös, vastoin aiempaa käsitystäni, oppivani parhaiten ryhmässä – Hyvää tässä kurssissa oli myös se, että ryhmässä kaikkien tuli tehdä oma osuutensa. Ryhmätyöt eivät olleet sellaisia, jotka olisi ollut mahdollista jakaa ryhmäläisten kesken osiin, jolloin kokonaisnäkemys olisi jäänyt puolitiehen: oppimisen eteen pitää tehdä työtä.

Ryhmän omaehtoisen toiminnan merkitys havaittiin opiskelijan osallisuuden ja toimijuuden mahdollistajana:

Erityistä toimivuutta koin, koska ryhmien funktio oli jätetty löyhäksi ja paljon ryhmän sisäiseen päätäntävaltaan. Kukin ryhmän jäsen pääsi näin hyvin vaikuttamaan siihen, millä volyyymilla se toimi. Myöskin ”jouduimme” itse miettimään toimintatapamme.

Ryhmän toimintaan liittyvät jännitteet kuvattiin pääosin oppimista edistävinä, positiivisina haasteina. Opiskelijan ja oppimisympäristön suhdetta voidaan pitää rakentavana silloin, kun opiskelija kokee tärkeäksi kehittää taitojaan ja opiskelukäytäntöjään ympäristön toiminnan mukaisesti. Opiskeluryhmän toimintatavoilla saattaa olla olennainen merkitys myös yksittäisen opiskelijan motivaation ylläpitäjänä ja syvemmän opiskeluorientaation herättäjänä. (Lindblom-Ylänne ym. 2009.) Toisaalta aineistomme yksittäiset opiskelijat toivat esiin, että ryhmän toiminta ei ollut tavoittanut tai tukenut omien oppimistavoitteiden saavuttamista eikä siten myöskään vahvistanut kiinnostumista yhteisölliseen oppimisympäristöön.

Oppimisen valmiuksien osalta analyysin tuloksia voidaan tulkita kasvatustieteellisen asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta (Tynjälä 2004): millaisia metakognitiivisia taitoja opiskelijat mainitsevat pohtiessaan teoreettisen tiedon, kokemuksellisen tiedon ja reflektiivisen itsesäätelytiedon rakentumista kurssin aikana? Kaikki nämä asiantuntijuuden elementit ilmenivät aineistossa. Joissakin

teksteissä opiskelijat keskittyivät jäsentämään opintojakson teoreettista antia, jolloin oman oppimisen reflektio ja yhteisöllisen toiminnan analyysi jäivät vähemmälle. Kokemuksellinen tai proseduraalinen tieto puolestaan ilmeni siinä, miten opiskelijat toivat esiin osaamistaan suhteessa arkielämän konteksteihin. Osa teksteistä sisälsi metakognitiivista osaamista ja aitoa reflektiota, jossa omaa kasvuprosessia ja oppimisen valmiuksia tarkasteltiin teoreettista tietoa soveltaen.

Yhteenveto ja pohdinta

Avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskeluorientaatiot ja kiinnittyminen opintoihin näyttäytyivät aineiston kautta moniulotteisina ilmiöinä. Opiskeluorientaatioissa näkyi selvimmin suuntautuminen työelämään ja urasuunnitelmiin, erityisesti tavoite pätevyitä opetus- ja koulutustehtäviin. Sama työelämään pätevyitymisen tavoite ilmeni myös tutkinnon suorittamiseen orientoituvilla, joilla oppimisen merkitys saattoi olla välineellisempi. Yliopiston kulttuuriset käytännöt eivät juuri nousseet esiin pohdinnoissa. Alho-Malmelinin (2010, 196) mukaan ”avoimessa yliopistossa ei sen luonteen vuoksi voi tapahtua samanlaista juurtumista oppiaineen tai ammatin kulttuuriin kuin yliopistossa tietyn pääaineen opiskelijana”. Myöskään vertaisryhmä ei näyttäytynyt vielä ensimmäisellä opintojaksolla kovin merkittävänä kiinnittymisen kohteena, vaikka opiskelijat tunnistivat ryhmän jäsenten erilaisia orientaatioita ja reflektoivat niiden merkitystä yhteisöllisen oppimisen ideaaliin suhteutettuna. Sen sijaan ryhmälle annettiin erilaisia, ristiriitaisiakin merkityksiä oppimisen ja osallisuuden kokemuksen näkökulmista.

Myös aitoja sivistyspyrkimyksiä ilmeni, toisaalta sisällöllisenä kiinnostuksena tieteenalaa kohtaan, toisaalta kiinnittymisenä opiskeluun elämäntapana, ja kasvatustieteen opiskelu nähtiin osana laajempaa identiteetin ja elämänsuunnan etsintää (ks. Ylijoki 2002).

Myös elämänkulun siirtymävaiheisiin ja identiteetin kehitykseen kytkeytyvät sisällöt saivat vastakaikua aikuisopiskelijoiden pohdinnoissa. Onkin huomattava, että yliopisto sivistää ja mahdollistaa nuorempana hankitun koulutuksen tai koulutustason mukaisesta identiteetistä irrottautumisen (Moore 2003).

Korkeakoulutus on voimakkaasti aikuistunut (adultification of higher education) 1980-luvun puolivälistä alkaen. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut, niin että noin puolet nykyisistä perustutkinto-opiskelijoista on yli 25-vuotiaita. (Moore 2003, 15–16.) Kasvatusala kokonaisuudessaan ja erityisesti muu kuin lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutus on valtakunnallisten tilastoaineistojen perusteella aikuisystävällinen: tutkinto-opiskelijoiksi pääsee aikuisia (yli 25-vuotiaita) suhteessa enemmän kuin hakee (Halttunen 2007).

Ero avoimen yliopiston opiskelijan ja tutkinto-opiskelijan välillä on siis kaventunut. Erilaiset elämäntilanteet ja orientaatiot, työn ja opiskelun vuorottelu ja limittyminen sekä opiskeluun kiinnittymisen kompleksisuus eivät kuvaa enää pelkästään avoimen yliopiston opiskelijaa. Hyvin erilaiset kiinnittymisen kohteet voivat kuitenkin tukea opintojen etenemistä. Esimerkiksi vahva sitoutuminen urasuunnitelmiin saattaa tehostaa opiskelusta suoriutumista, mutta ei välttämättä takaa syväsuuntautunutta oppimista tai osallisuutta opiskeluryhmän kulttuurisiin käytäntöihin (ks. Annala & Mäkinen 2011). Tämä orientaatioiden ja kiinnittymisen kohteiden moninaisuus herättää kysymyksen siitä, voidaanko määrittää jonkinlainen ideaali kiinnittymisen suhteen. Ihmisenä kasvun näkökulmasta se ideaali ei voi olla ainakaan pelkästään opintojen nopea suorittaminen.

Yliopisto-opetuksen kehittämisen keskeisenä lähtökohtana tulee olla mahdollisuuksien avaaminen opiskelijoiden itseymmärrykselle ja elinikäisille kasvuprosesseille (Barnett 2004). Yksilölliset oppimis- ja kasvuprosessit sekä niille annetut merkitykset kytkeytyvät opiskelukulttuuriin ja yhteisölliseen toimintaan, jotka osaltaan luovat sitä todellisuutta, jolle merkityksiä annetaan (Aaltola 1996). Sivistyksel-

lissyden näkökulmasta eivät koulutuksen tavoitteita säätele pelkäämään työelämän vaatimukset, vaan toimintaperiaatteena tulee nähdä kriittisen ja eettisesti pätevän toimintakulttuurin kehittäminen, joka antaa tilaa yksilöllisille merkityksille ja kasvuprosesseille (Kallionie-mi-Chambers 2010, 144–147). Opiskelijoiden ja opettajien erilaiset toimintakontekstit ja toisaalta työelämän odotukset sekä niiden väliset kulttuuriset ongelmakohdat tulisivat olla jatkuvan arvioinnin kohteena. Miten opetuksessa huomioidaan työelämälähtöiset orientaatiot, aidot sivistyspyrkimykset ja persoonalliset identiteetti-projektit? Kiinnostavaa on myös se, miten opettajat kohtaavat ristiriitaiset odotukset. Yliopistokulttuurin ideaalina voidaan pitää toimintatapaa, jossa tie-teellisen tiedon merkityksiä pyritään jäsentämään kommunikatiivisena prosessina, jossa myös opiskelijat kokevat osallisuutta ja toimijuutta ja jossa heidän asiantuntijuutensa ja identiteettinsä rakentuvat.

Lähteet

- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvat. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 47–56.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi – tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Annales Universitatis Turkuensis C 300.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 104–129.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. Higher education research 23 (3), 247–260.

- EU. 2010. Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EUVL C117/01, 6.5.2010, 1–7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF>. Luettu 10.1.2012.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopiston tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* (1), 4–14.
- Horstmannshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.
- Kallioniemi, V. & Mäkinen, S. 1996. Kasvatustiede avoimessa yliopistossa. Teoksessa *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B;14, 221–231.
- Kallioniemi-Chambers, V. 2010. Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1496.
- Kember, D. & Leung, D. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning environments research* 8, 245–266.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? – Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stoltz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Kuh, G. D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. *Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23. Helsingin yliopisto.

- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 16. Joensuun yliopisto.
- 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.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrö (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Opetussuunnitelma vuosille 2010–2012. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö, elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus. <https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=5560&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011>. Luettu 16.7.2012.
- Parjanen, M. 2006. Aikuiset ihanneopiskelijoita. *Aikuiskasvatus* (1), 71–73.
- Parpala, A. 2010. Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto: *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 230.
- 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*. New York: Routledge.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalo-kuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:200. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. 2002. Kirjoittamalla oppiminen – konstruktivistista yliopistopedagogiikkaa tavoitteena asiantuntijatiedon kehittyminen. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulututkimuksen vuosikirja*. Koulutuksen tutkimuslaitos, 127–148.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Ursin, J. & Hyytiäinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 17, 65–70.

- Vermunt, J. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Wasser, H. 2001. The Twenty-first century university: some reservations. *Higher education Review* 33, (3), 47–55.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Ylijoki, O-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulututkimuksen vuosikirja*. Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–74.

MIKSI OPINNOT EIVÄT SUJU? YLIOPISTO-OPINTOJEN HITAAN ETENEMISEN JA OPISKELEMATTOMUUDEN YLEISKUVAA JA ONGELMIA TUNNISTAMASSA

Vesa Korhonen & Juhani Rautopuro

Artikkeli tarkastelee suurelle osalle suomalaisista korkeakouluopiskelijoista luonteenomaista opintojen hidasta tai poikkeavaa etenemistä. Hitaasti eteneviä ja opiskelemattomia opiskelijoita tavoiteltiin verkkokyselyllä sekä sitä täydentävällä postikyselyllä kolmesta suomalaisesta yliopistosta. Suurin osa vastanneista edusti niin sanottuja generalistialoja, kuten humanistisia, yhteiskunta- ja kasvatustieteitä. Kyselyn tulokset tuovat esille monia hitaaseen opintopolkuun liittyviä piirteitä, kuten yliopisto-opintojen priorisoimattomuuden ja pää- tai sivutoimisen työssäkäynnin yleisyyden sekä erilaisista syistä johtuvan opintojen pysähdyksissä olemisen. Esiin nousivat erityisesti valitun opintoalan epävarmuus ja keskeyttämissaikomusten yleisyys sekä ennakoivat yhteydet itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmiin. Opiskeluvoimavarojen osalta ilmeni myös psyykkiseen jaksamiseen liittyviä ongelmia. Artikkelissa pohditaan, millä tavoin hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintotilanne ennakoi vahvasti opintoalan vaihtamisen, opintojen keskeytymisen tai opinnoista luopumisen tyyppisiä opintopolkuja ja ratkaisuja ja miten yliopisto voisi panostaa hitaan ja viivästyvän opintopolun parempaan huomioimiseen yliopistokoulutuksessa vähentääkseen turhia opintojen keskeyttämissaikomuksia.

Taustaksi

Useissa suomalaisissa ja eurooppalaisissa tutkimuksissa (mm. Lempinen & Tiilikainen 2001; Rautopuro & Väisänen 2001; 2002; Kurri 2006; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010; Liimatainen ym. 2010; EuroStudent III–IV tutkimukset) on viime vuosikymmen aikana selvitetty opintojen etenemistä ja opintojen sujuvuutta korkeakoulutuksessa. Tutkimusten mukaan suomalaiset opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä, jossa osa opiskelijoista etenee nopeasti ja tavoiteaikataulujen puitteissa, mutta suurella osalla opinnot kestävät korkeakoulujen opetussuunnitelmien aikatauluja pidempään ja kulkevat normaaleista opintopoluista poikkeavilla tavoilla.

Suomalaisen yliopistokoulutuksen ongelmia ovat erityisesti opintoaikojen venyminen ja opiskelijoiden heikko opintoihin kiinnittyminen. Vain noin 5–15 prosenttia kaikista suomalaisista yliopisto-opiskelijoista valmistuu maisteriksi viidessä vuodessa, joka on Bolognan prosessin mukainen ihanneaika. (Mm. Määttä 1995; Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998; Mannisenmäki & Valtari 2005; Lähteenoja 2010.) Vastaavasti opintonsa ilman mitään tutkintoa keskeyttää noin 5 prosenttia yliopisto-opiskelijoista (Tilastokeskus 2010). Opiskelijoiden opintojen päätoimisuudessa, ajankäytössä ja esimerkiksi työssäkäynnissä on suurta vaihtelua. Näihin vaikuttavat muun muassa koulutusala, opiskelijan ikä, opintojen aloitusikä, opintojen kesto ja perhesuhteet (ks. Lempinen & Tiilikainen 2001; Saarenmaa ym. 2010). Kaikilla näillä tekijöillä on oma vaikutuksensa opintoihin kiinnittymiseen ja opintojen sujumiseen.

Yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksia ja opintojen tilannetta valotetaan tässä yhteydessä tarkemmin opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden näkökulmasta. Hitaasti etenevät ja opiskelemattomat opiskelijat on valittu erityiskohderyhmäksi Campus Conexus -hankkeen opiskelijatutkimuksessa, jossa tavoitteena on tunnistaa koulutuksellisen syrjäytymisen riskejä ja heikon opintoihin kiinnittymisen luonnetta yliopistokoulutuksessa (ks. Rautopuro &

Korhonen 2011). Tarkastelemme tutkimuksessamme hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opiskelijoiden elämän- ja opintotilannetta, opinnoissa kohdattuja ongelmia sekä mahdollisia puutteita oppimisen itsesäätelytaidoissa ja opiskelun haltuunotossa.

Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintopolut ja ohjaus

Opintopolun rakentuminen ja hitaasti etenevien erilaiset opintopolkutyypit

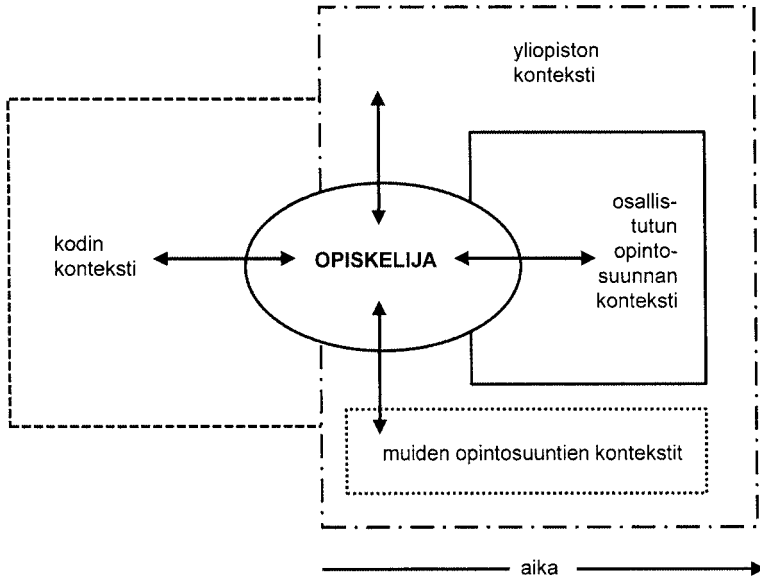
Opiskelijoiden opintojen etenemisessä on tunnistettavissa erilaisia opintopolkutyyppejä, joiden pohjalta Rosalie Robinson (2004; 2006; 2009) on australialaisissa korkeakouluissa toteuttamiensa opiskelijatutkimusten pohjalta hahmotellut erityistä opintopolun teoriaa (patterns of progression). Hänen sosioekologisista lähtökohdista versoavaa tarkastelutapaansa voi pitää hyvin kontekstuaalisena (ks. Van Oers 1998) ja sosiokulttuurisena (ks. Trowler 2005; 2008). Robinsonin (2004; 2006; 2009) lähestymistavan mukaan opiskeluprosessi on jatkuvaa vuorovaikutusta opiskelijan ja opiskeluympäristön välillä, missä opiskeluprosessiin vaikuttavien kontekstien merkitys vaihtelee suhteessa aikaan ja opintojen etenemiseen (ks. kuvio 1).

Yliopiston kontekstissa vaikuttavat eksplisiittisesti esimerkiksi opetussuunnitelma ja kurssien vaatimukset, opetusmuodot, arviointi ja taustalla yleisesti yliopiston toimintapolitiikka, johon Robinson (2009, 5–6) viittaa termillä yliopiston säätely (university regulation). Opiskelijan opiskeluprosessi on hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja yliopiston kontekstuaalisten reunaehtojen välistä vuoropuhelua. Yliopiston toimintapolitiikka ja käytännöt mahdollistavat sen, että opiskeluun liittyvien kontekstien läpi kuljetaan monenlaisia yksilöllisiä opintopolkuja pitkin (Robinson 2009, 5–6). Suomalai-

seen korkeakoulutukseen opintopolkujen ajatusmallia sovitettaessa on huomattava, että tietyt professioalat, kuten lääkäri-, psykologi- tai opettajankoulutus, ovat hyvin lukujärjestysorientoituneita ja opintopolkua yhtenäistäviä, kun taas vastaavasti generalistialat, esimerkiksi humanistiset, yhteiskunta- ja kasvatustieteet sekä suurin osa luonnontieteistä (ilman kelpoistavia opintoja, kuten opettajan pedagogisia opintoja), ovat laajaa valinnaisuutta tarjoavia ja opintopolkua erilaistavia, joten ala- ja opintosuuntakohtaiset erot on otettava huomioon. Tämä näkyy myös eri opintosuuntien tuottamien tutkintojen luonteessa – generalistialan opinnot eivät anna samantilaista ammattipätevyyttä kuin professioalan opinnot, vaan tarjoavat ennemminkin yleisiä valmiuksia työelämään (ks. Rouhelo 2006).

Robinson (2009) kuvaa australialaisten korkeakoulujen eri koulutusohjelmissa toteuttamiensa tapaustutkimusten pohjalta kuusi erilaista opintopolkua, jotka osoittavat, millä tavalla opintojen suorittaminen moninaisten valintojen ketjussa tietyssä opintosuunnassa (tai opintosuuntien välillä) tapahtuu. Valtaosa opiskelijoista (59,7 %) kuuluu ensimmäiseen tyyppiin, joka edustaa *suoraa opintopolkua*. Siinä opinnot etenevät ilman opintojaksojen ja kokonaisuuksien uudelleen suorittamisia, tilapäisiä keskeyttämisiiä tai siirtymisiä väliaikaisesti töihin tai muihin opintoihin. Erilaisia hidastuvia opintopolkua edustavat Robinsonin (emt.) mukaan sen sijaan *viivästyneen opintopolun* (27,2 %), *väliaikaisesti keskeytyvän opintopolun* (6,8 %), *opintoalaa vaihtavan* (8,4 %) tai *kokonaan keskeytyvän opintopolun* (6,4 %) tyyppiset yliopistopolut.

Suorasta opintopolkutyyppistä poikkeavat hidastuvat ja keskeytyvät opintopolut kuvaavat myös suomalaisten hitaasti etenevien ja opiskelemattomien yliopisto-opiskelijoiden erilaisia mahdollisia opiskelutilanteita. Usein näihin poikkeaviin opintopolkuihin liittyy tarkoituksellinen tauon tai välivuoden pitäminen opinnoista tai opintojen pysäyttäminen (stop-out), koulutuspaikan/opintoalan vaihtaminen (transfer students) sekä opintojen keskeyttäminen kokonaan ja opinnoista luopuminen (drop-out) (ks. Rautopuro & Väisänen 2002; Väisänen & Rautopuro 2004).



Kuvio 1. Käsitteellinen malli opiskelijan opintopolun rakentumiseen vaikuttavista konteksteista suhteessa aikaan (Robinson 2009, 6)

*Oppimisen itsesäätelyn ja hallinnan mahdolliset ongelmat
hitaasti etenevillä opiskelijoilla*

Itsesäätelytaitojen merkitys on tullut esiin yhtenä tärkeänä erottelvana tekijänä tutkittaessa nopeasti ja hitaasti eteneviä yliopisto-opiskelijoita (ks. Merenluoto 2005; 2009; Haarala-Muhonen ym. 2011; Haarala-Muhonen 2011). Oppimisen itsesäätelytaitojen voi yleisesti katsoa liittyvän kysymykseen, kuinka opintojen haltuunotto ja oppimisen hallinta onnistuvat haasteellisessa oppimisympäristössä (Korhonen 2003, 73–76). Itsesäätelyn teorettinen tausta ja käsitteistö vaihtelevat kuitenkin suuresti (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 78).

Yksi kokonaiskuvaan pyrkivä itsesäätelytaitojen malli on ollut Jan Vermuntin kollegeineen (Vermunt 1996; 1998; Vermetten ym. 1999) kehittänyt jaottelu oppimiseen suuntautumisen ja säätelyn tavoista yliopisto-opiskelun konteksteissa. Erityisesti säätelystrategian puutteet ja vaikeudet oppimisen säätelyssä (lack of regulation) viittaavat vaikeuksiin oman opiskeluprosessin hallinnassa. Opiskelijalla voi tällöin olla hyvin ristiriitaisia käsityksiä siitä, miten hänen tulisi toimia opiskelukonteksteissa, tai vaikeuksia arvioida oman oppimisensa edistymistä. Tämä on samansuuntainen käsite orientaatiotutkimuksissa esille tulleiden omistautumattomuuden ja sitoutumattomuuden käsitteiden (ks. Mäkinen & Olkinuora 2002; Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004) sekä toimimattoman orientaatiotyypin (dysfunctional orientation) kanssa (ks. Lonka ym. 2008). Sitoutumattomilla opiskelijoilla on epäselvyyttä opiskeluorientaationsa ja tavoitteidensa osalta. Myös hyvinvoinnin ongelmat ja ahdistuneisuuden ja stressin tunteet saattavat olla ominaista tälle ryhmälle. Sitoutumattomat ja toimimattoman orientaatiotyypin opiskelijat ovat myös todennäköisimpiä opintojen keskeyttäjiä ja opintoalan vaihtajia. (ks. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Lonka ym. 2008.)

Itsesäätelytaitoihin liittyvä tutkimus on osoittanut, että yliopisto-opiskelijoille kehittyvä oletettavasti suhteellisen pysyviä tapoja säädellä ja hallita omaa oppimisprosessiaan (Korhonen 2003, 74–76). Aiempien opiskelijatutkimusten perusteella opiskelijoita näyttäisi askarruttavan runsaasti opintojen suorittamiseen liittyvä ajankäyttö, opiskelutapojen ja käytäntöjen omaksuminen sekä ylipäättään omien opintojen suunnitteleminen ja opintosuuntien hahmottaminen (ks. Lairio & Penttilä 2007). Hitaasti edenneiden opiskelijoiden tilannetta voidaan osaksi selittää puutteellisilla itsesäätelytaidoilla, joihin liittyvät Haarala-Muhosen (2011, 56–58) mukaan tahtotilan puute ja ongelmat oman oppimisen hallinnassa ja strategioissa. Oppimisen itsesäätelyn ja hallinnan ongelmat vaikuttavat myös vastavuoroisesti motivaation ja opintoihin sitoutumisen heikkenemiseen (ks. Korhonen & Hietava 2011). Haarala-Muhosen (2011, 56–58) mukaan

tahtotilan puuttuminen merkitsee mielekkyyden katoamista opinnoista. Se näkyy usein tavoitteenasettelun ja opintoihin sitoutumisen ongelmien taustalla ja edelleen aikaansaamattomuutena ja tehtävien välttelynä. Opiskelija voi kokea esimerkiksi ajanhallinnan itselleen hankalaksi ja jopa mahdottomaksi asiaksi, johon hän ei tunne voivansa riittävästi vaikuttaa. Usein opiskelijat itse nimeävät syiksi omaan elämäntilanteeseensa liittyviä seikkoja, kuten työssäkäynnin tai muut opinnot, joiden näkevät olevan syyppäänä koettuun aikapulaan ja aikaansaamattomuuteen. Opintojen mielekkyyden kadotessa tällä tavoin muodostuvat opinnot helposti ”ajelehtimisen” kokemukseksi (ks. Korhonen 2005; 2007).

Tutkimuksen lähtökohdat ja aineisto

Tämän tutkimuksen kohteena olevaa hitaasti etenevien ja opiskelemattomien kohderyhmää on etsitty kolmen suomalaisen yliopiston opiskelijarekisteritietojen avulla. Kohteena ovat erityisesti vuoden 2005 syyslukukaudella tai myöhemmin aloittaneet opiskelijat. Kohderyhmä opiskelee nykyisin voimassa olevan Bolognan prosessin kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaan. Hitaaksi eteneviksi määriteltiin erityisesti ne opiskelijat, joiden nykyinen opintotahti ei riitä välttämättä edes alempaan korkeakoulututkintoon nykyisten tutkintovaatimusten mukaisessa seitsemän vuoden maksimijasssa. Tällaisia opiskelijoita on yllämainituissa yliopistoissa noin 15–20 prosenttia kaikista opiskelijoista (ks. Rautopuro & Korhonen 2011).

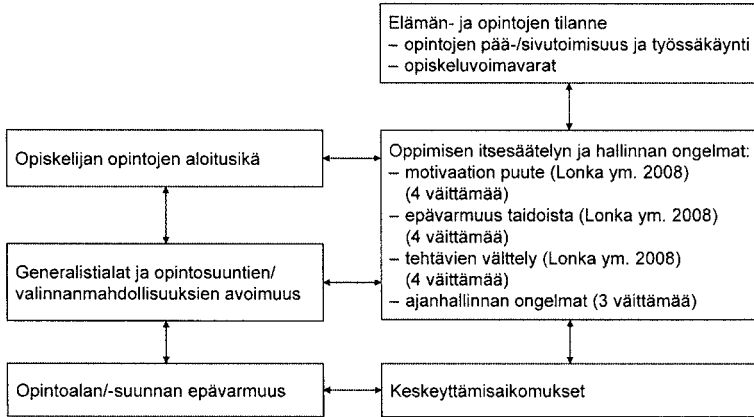
Kriteerit täyttäviä, hitaasti eteneviä opiskelijoita tavoiteltiin verkkokyselyllä sekä sitä täydentävällä postikyselyllä lukuvuoden 2010–2011 aikana pääsääntöisesti Tampereen ja Jyväskylän yliopistoista. Vastaaajia saatiin mukaan myös Helsingin yliopistosta (verkkokyselyvaihe). Hitaasti eteneville toteutettu kysely oli laaja ja koostui useammasta osiosta, joilla kartoitettiin 1) opiskelijan taustatekijöitä,

2) opiskelu- ja elämäntilannetta sekä opiskeluvoimavaroja, 3) opintoja ja opiskelukokemuksia (sisältäen myös ohjausta koskevia kysymyksiä) sekä 4) yleisiä arvioita opintojen merkityksestä, itsestä ja tulevaisuuden odotuksista. Kyselylomake sisälsi pääasiassa strukturoituja kysymyksiä täydennettynä joillakin avoimilla kysymyksillä. Laajasta hitaasti etenevien opiskelijoiden kyselystä tähän yhteyteen otettiin mukaan osa taustatekijöistä, osa opiskelu- ja elämäntilannetta sekä opiskeluvoimavaroja kartoittavista kysymyksistä ja niiden lisäksi osiosta 3 osa-alueet, jotka liittyivät opintoalan valintaan, keskeyttämisaikomuksiin sekä oppimisen itsesäätelyn ja hallinnan ongelmiin ja ohjaukseen.

Oppimisen itsesäätelyn ja hallinnan ongelmien kohdalla sovellettiin osia Longan (2008) laatimasta MED NORD -mittarista (ks. kuvio 2), jota on käytetty pohjoismaisessa lääketieteen opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskeluorientaatioita kartoittavassa tutkimuksessa. Tästä mittarista mukaan valittiin erityisesti toimimatonta orientaatiotyyppiä kuvaavia kohtia, kuten oppimisen säätelyn ongelmia (4 väittämää), tehtävien välttelyä (4 väittämää) ja motivaation puutetta (4 väittämää) kuvaavat kohdat. MED NORD -mittarin kehittämisessä sen eri osa-alueiden ennustearvo, validiteetti ja reliabiliteetti on todettu hyväksi (ks. Lonka ym. 2008). Lisäksi tähän kohtaan otettiin mukaan artikkelin ensimmäisen kirjoittajan lisäämät ajanhallinnan ongelmia koskevat väittämät (3 väittämää), sillä ajanhallinnan ongelmat ovat tulleet aiemmissa opiskelijatutkimuksissa esille keskeisinä heikkoon sitoutumiseen vaikuttavina tekijöinä (ks. Korhonen & Hietava 2011).

Tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Millainen on hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opiskelijoiden elämän- ja opintojen tilanne ja niiden yleiskuva?
- Millaisilta näyttävät itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmat hitaasti etenevien joukossa ja millaiset tekijät voivat olla yhteydessä niihin?



Kuvio 2. Hitaaseen etenemiseen ja opiskelemattomuuteen vaikuttavien tekijöiden paikannusta opiskelijakyselyssä

Kuten ennakkoon saattoi olettaa, ei kyselyn vastausaktiivisuus ollut kovin suuri. Ongelmia aineiston saamisessa lisäsi se, että useiden potentiaalisten vastaajien voimassa olevaa postiosoitetta ei löytynyt yliopistojen rekistereistä, eivätkä kaikkien sähköpostiosoitteet olleet yliopiston yleisen formaatin muotoisia, joten viestejä jäi roskapostifilttereihin. Muutamat opiskelijat olivat myös salanneet yhteystietonsa. Näin ollen luotettavaa katoanalyysia ei ollut mahdollista suorittaa ja vastausprosenttikin on vain arvio, mutta suuruusluokaltaan 20–25 prosenttia.

Koska tämän tutkimuksen aineisto ($n = 231$) ei ole satunnaisotos, vaan valikoitunut näyte, on tulosten yleistämiseen suhtauduttava varauksella. Toisaalta aineisto antaa kuitenkin mahdollisuuden kuvailla hitaasti etenevien ja opiskelemattomien oppimisen hallinnan ongelmia. Vastanneista yli kaksi kolmannesta (68,8 %) oli naisia. Tämä tarkoittaa sitä, että he ovat selkeästi ”yliedustettuina” tutkimuksen kohderyhmästä, sillä rekisteritietojen perusteella opinnoissaan hitaasti edenneiden enemmistö oli miehiä (ks. Rautopuro & Korhonen 2011).

Vastauksia kyselyyn tuli kaikilta tieteenaloilta, ja suurimmat ryhmät olivat yhteiskunta- ja kauppatieteilijät (21,6 %) sekä humanistit (21,2 %). Hitaasti etenevät ja opiskelemattomat vastaajat edustavat siten pääasiassa generalistialoja. Selkeästi professiotutkintoon (mm. opettaja, psykologi) opiskeli pieni vähemmistö, noin 15 prosenttia vastaajista. Jako ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen, koska esimerkiksi aineenopettajan pedagogisten opintojen suorittamista ei voida tämän aineiston perusteella selvittää. Lähtökohtaolettamus opintosuuntien ja valinnanmahdollisuuksien avoimuuden tuottamasta suuremmasta opintoihin liittyvästä epävarmuudesta ja vaikutuksista hidastuneeseen opintotahtiin näyttäisi kuitenkin pitävän suurimmaksi osaksi paikkansa.

Vastaajista selkeästi alle viidennes (17,7 %) opiskeli informaatio-tekniikan alalla, vaikka opiskelijarekisteritiedoista voi päätellä, että tällä tieteenalalla hitaasti eteneminen tai opiskelemattomuus on kaikkein yleisintä (ks. Rautopuro & Korhonen 2011). Vastaajien sukupuoli- ja tieteenalajakauman perusteella voi päätellä, että vastaamattomuus on keskittynyt systemaattisesti miesvaltaisille tieteenaloille. Muutoin vastanneet vaikuttavat varsin tavallisilta yliopisto-opiskelijoilta, sillä 71 prosenttia oli korkeintaan 24-vuotiaita ja kolme neljästä (75,3 %) opiskeli enintään kolmatta lukuvuottaan.

Aineistoa on analysoitu pääasiassa tilastollisin menetelmin ja päätelmiä on vahvistettu avovastauksista saaduilla tiedoilla. Aineiston kuvailussa on käytetty pääasiassa frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä tavallisimpia tilastollisia keski- ja hajontalukuja, kuten keskiarvoa, mediaania ja keskihajontaa. Luokiteltujen muuttujien, kuten vanhempien koulutustason, sukupuolen, koulutusalan ja varmuuden opintoalasta, keskinäisiä asiayhteyksiä on tarkasteltu ristiintaulukoinnin ja siihen liittyvän khiin-neliötestin avulla. Määrällisten muuttujien yhteyksiä on tarkasteltu sekä parametristen (Pearson) että ei-parametristen (Spearman) korrelaatioiden avulla. Kyselylomakkeen asenneväittämiä tiivistettiin pääkomponenttianalyysia hyödyntäen keskiarvomuu-ttu-jiksi, joiden sisäistä yhdenmukaisuutta (reliabiliteettia) tarkasteltiin

Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Keskiarvomuuttujien asiayhteyttä muihin pitkittyneisiin opintoihin liittyviin tekijöihin, kuten keskeyttämisriskiin, analysoitiin erilaisilla parametrisilla ja ei-parametrisilla ryhmävertailuilla (mm. t-testi, Mann-Whitneyn testi ja varianssianalyysit). Kuten aiemmin on jo mainittu, näiden analyysien tuloksia tulee tarkastella pääasiallisesti tämän tutkimuksen aineiston tasolla ja tutkittavan ilmiön luonteen keskinäisiä suhteita kuvailevana, ei yleistyksenä laajaan perusjoukkoon.

Tuloksia

Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien tilanteen yleiskuva, valitun opintoalan epävarmuus ja keskeyttämisaikomukset

Hitaasti etenevien opiskelu- ja elämäntilanteeseen näytti kyselyhetkellä liittyvän se, että opintoja ei pystytty priorisoimaan riittävästi tai opinnot eivät ehkä vastanneet odotuksia, kuten taulukoista 1 ja 2 havaitaan.

Taulukko 1. Opiskelijan tämänhetkinen elämäntilanne

	Lukumäärä	Prosentti- osuus	Opintoihin käytetty aika (h) viikossa (keskiarvo, -hajonta ja mediaani)		
Opiskelee päätoimisesti	90	39,2	30,1	12,8	30,0
Opiskelee ja käy sivutoimisesti töissä	59	25,7	26,8	9,6	25,0
Käy töissä ja opiskelee sivutoimisesti	35	15,2	12,7	8,7	9,0
On perhe- tms. vapaalla	16	7,0	8,5	16,4	0,0
Käy päätoimisesti töissä	19	8,3	3,9	5,9	1,0
Muu	10	4,3	21,0	17,3	17,0
Yhteensä	230	100,0	23,2	14,4	22,0

Pää- tai sivutoiminen työskentely oli hyvin tyypillinen piirre hitaasti opiskeleville, sillä vastanneista selkeästi alle puolet (39,2 %) ilmoitti opiskelevansa päätoimisesti (ks. taulukko 1). Hieman suurempi osuus (41 %) työskenteli opintojensa ohella, ja noin yksi vastaaja kahdestoista (8,3 %) työskenteli päätoimisesti. Opintojensa ohella työskentelevistä vajaa puolet (44,3 %) kertoi työskentelevänsä opintoalaansa vastaavissa töissä. Yhteensä hieman reilu kymmenesosa vastaajista oli joko perhevapaalla (7 %) tai kertoi olevansa sairauslomalla tai muuten työ- ja opiskeluelämän ulkopuolella (4,3 %). Tosin elämäntilanne ei ole aina helposti määriteltävissä, kuten yhden opiskelijan avovastauksesta ilmenee: ”Olen lomautettu, viranomainen ei ole vielä osannut sanoa olenko opiskelija vai työtön.”

Taulukosta havaitaan myös, että opintoihin käytetty viikoittainen työaika vaihteli suuresti hitaasti etenevillä opiskelijoilla (ks. taulukko 1). Mediaaniaika viikoittaiseen kontaktiopetukseen, itseopiskeluun ja opintoihin liittyvään tiedonetsintään oli 23 tuntia. Neljännes vastaajista opiskeli korkeintaan 12 tuntia viikossa ja joka kymmenes korkeintaan 2,5 tuntia. Opiskelijan elämäntilanne vaikutti luonnollisesti opintoihin käytettyyn aikaan. Viikoittainen opiskelun mediaaniaika päätoimisilla opiskelijoilla oli 30 tuntia, mutta päätoimisesti työskentelevillä vain yksi tunti. Myös ryhmien sisällä opiskeluun käytetyn vaihtelu oli suurta, sillä jokaisessa ryhmässä löytyi opiskelijoita, jotka eivät opiskelleet käytännössä lainkaan ahkerimpien ponnistellessa jopa 60 tuntia viikossa. Myös opintojen aloitusikä näkyi opintoihin käytetyssä ajassa. Nuorimpina aloittaneiden ikäryhmien mediaaniajat vaihtelivat 22 ja 25 viikkotunnin välillä, varttuneempana aloittaneiden ikäryhmien puolestaan 8,5 ja 16 viikkotunnin välillä.

Elämäntilanteella on selkeä tilastollisesti ($p < 0,01$) merkitsevä yhteys opintojen aloitusikäen. Korkeintaan 20-vuotiaana opiskelunsa aloittaneista selkeästi yli puolet (53,1 %) opiskeli päätoimisesti. Vastaavasti 25–30-vuotiaana opintonsa aloittaneista vajaa neljännes (24,4 %) ja yli 30-vuotiaana aloittaneista vain noin yksi kuudesta (16 %) opiskeli päätoimisesti. Päätoiminen työskentely oli yleisintä

(17 %) 25–30-vuotiaana aloittaneilla, sivutoiminen opiskelu (43,3 %) puolestaan 21–24-vuotiaana aloittaneilla.

Epävarmuus opintoalan valinnan mielekkyydestä on hyvin tavallista opinnoissaan hitaasti edenneille tai opiskелеmattomille. Vastanneista noin joka neljäs (25,3 %) oli joko täysin vakuuttunut väärästä opintoalan valinnasta tai oli vähintäänkin epävarma valintansa sopivuudesta (ks. taulukko 2). Suurimmalla osalla (63,3 %) käsitys oli pysynyt samana koko opintojen ajan. Nykyisten yliopisto-opintojen keskeyttämistä tai kokonaan lopettamista oli harkinnut hieman alle puolet (45 %) vastanneista. Opintojen keskeyttämispuhdistojen ja valitun opintoalan varmuuden välinen asiayhteys on tilastollisesti khiin neliö -testillä testattuna merkitsevä ($p < 0,01$), mikä näkyy myös taulukosta 2. Opintojen lopettamista harkinneista vain hieman reilu kymmenesosa (11 %) oli täysin varma oikeasta valinnastaan, ja yli 40 prosenttia oli joko varma väärästä valinnasta tai ainakin epävarma oikeasta valinnasta. Niistä, jotka eivät olleet harkinneet lopettamista, lähes joka kolmas oli varma siitä, että valittu opintoala oli ainoa oikea.

Taulukko 2. Varmuus opintoalan valinnasta ja keskeyttämissaikomukset

Harkinnut opintojen lopettamista		Varmuus oikeasta alasta				Yhteensä
		Vakuuttunut väärästä valinnasta	Epävarma valinnasta, muukin mahdollinen	Melko varma, muukin mahdollinen	Valinta ainoa oikea	
Kyllä	Lukumäärä	12	30	47	11	100
	Prosenttiosuus	12,0 %	30,0 %	47,0 %	11,0 %	100,0 %
Ei	Lukumäärä	4	10	71	39	124
	Prosenttiosuus	3,2 %	8,1 %	57,3 %	31,5 %	100,0 %
Yht.	Lukumäärä	16	40	118	50	224
	Prosenttiosuus	7,1 %	17,9 %	52,7 %	22,3 %	100,0 %

Useat kyselyyn vastaajat (n = 96) myös perustelivat lopettamiskaa-
vailujaan. Suuri osa lopettamista harkinneista (31,6 %) koki opiske-
levansa väärällä alalla, ja useampi kuin yksi viidestä oli kadottanut
motivaationsa opiskeluun. Muut lopettamisajatuksiin johtaneet syyt
liittyivät muun muassa perhetilanteeseen, talouteen tai terveydellisiin
seikkoihin, kuten masennukseen. Opintojensa lopettamista oli har-
kinnut suurin osa (83,3 %) päätoimisesti työskentelevistä vastaajista.
Päätoimisesti ja sivutoimisesti opiskelevilla vastaava osuus oli hieman
yli 40 prosenttia.

Vaikka tulokset eivät olekaan suoraan yleistettävissä kaikkien
opiskelijoiden perusjoukkoon, voidaan todeta muutamia mielenkiin-
toisia tieteenaloittaisia eroja. Kyselyyn vastanneista informaatiotekno-
logian opiskelijoista hieman vajaa puolet (44,8 %) oli vähintäänkin
epävarma oikean opintoalan valinnasta, kun vastaava prosenttiosuus
kasvatustieteellisellä alalla oli alle 4 prosenttia ja yhteiskunta- ja kaup-
patieteissä 16 prosenttia. Kasvatustieteiden (30,8 %) sekä varsinkin
yhteiskunta- ja kauppatieteiden opiskelijoiden (38,8 %) käsitykset
opintoalastaan ja ammattialastaan olivat selkeimmin muuttuneet
opintojen aikana positiivisemmiksi. Informaatioteknologian opis-
kelijoista ainoastaan 14,6 prosenttia oli muuttanut mielipidettään
myönteisemmäksi ja luonnontieteiden opiskelijoista ei ainoakaan.
Valitun opintoalan epävarmuus näyttää olevan erityisesti nuorten
opiskelijoiden ongelma. Varttuneempana opintonsa aloittaneista
erittäin suuri osuus (yli 30-vuotiaina aloittaneista lähes 90 %) oli
harkinnut lopettamista muista elämäntilanteeseen liittyvistä syistä,
kuten perhe- tai taloussyistä.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden näkemykset terveydestään
ja opiskeluvoimavaroistaan olivat hieman ristiriitaisia. Noin neljä
opiskelijaa viidestä (75,4 %) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä
siitä, että heidän terveydentilansa oli hyvä ja mahdollisesti täysipainoisen
opiskelun. Valtaosa (82,1 %) katsoi, että heidän fyysinen kuntonsa
ja terveytensä olivat riittävän hyvät, mutta omaan psyykkiseen jak-
samiseen opintojen vaatimusten kanssa uskoi vain 60 prosenttia.

Epävarmoja oli siis enemmän kuin yksi viidestä. Haitalliseksi koettua stressiä oli kuluneen lukukauden aikana kokenut lähes neljä opiskelijaa kymmenestä (38,8 %). Opiskelun aloitusiällä tai opiskelun pää- tai sivutoimisuudella ei ollut tilastollisesti merkitsevää asiayhteyttä kokemuksiin terveydestä tai opiskeluvoimavaroista.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat arvioivat tämän hetkistä opintokuntoaan asteikolla 0–100 (0 = täysin opiskelukyvyytön, 100 = täysin opiskelukykyinen). Arvioiden kuvailevia tunnuslukuja suhteessa elämän- ja opintotilanteeseen on esitelty taulukossa 3.

Taulukko 3. Opiskelijoiden arviot omasta opiskelukyvystään (kykypisteet) suhteessa elämän- ja opintotilanteeseen.

	Keskiarvo	Keskiahajonta	Mediaani
<u>Elämäntilanne</u>			
Opiskelee päätoimisesti	77,2	24,0	85,0
Opiskelee ja käy sivutoimisesti töissä	79,1	19,4	85,0
Käy töissä ja opiskelee sivutoimisesti	60,0	28,7	68,0
On perhe- tms. vapaalla	40,7	38,1	50,0
Käy päätoimisesti töissä	52,1	42,2	57,5
Muu	64,0	36,8	80,0
<u>Opintojen aloitusikä</u>			
20 vuotta ja alle	76,9	23,0	82,0
21–24 vuotta	70,6	28,3	80,0
25–30 vuotta	58,0	38,7	80,0
31 vuotta ja yli	62,1	30,4	72,5
Harkinnut opintojen lopettamista			
Kyllä	60,1	32,0	65,0
Ei	78,4	24,2	85,0

Kaikkien vastanneiden kykypisteiden keskiarvo oli 70 (mediaani 80, keskihajonta 29 pistettä). Täysin opiskelukyvyyttömäksi itsensä arvioi hieman yli 5 prosenttia vastaajista, ja korkeintaan 10-prosenttisesti opiskelukunnossa katsoi olevansa noin joka kahdestoista opiskelija. Opiskelukuntoarviot vaihtelivat tilastollisesti merkitsevästi elämäntilanteen ($p < 0,01$) ja opiskelujen aloitusiän ($p = 0,04$) mukaan. Myös opintojensa lopettamista harkinneiden ja harkitsemattomien ero oli merkitsevä ($p < 0,01$). Päätoimisesti opiskelevien mediaaniarvio oli 85 pistettä, sivutoimisten opiskelijoiden 80 pistettä, mutta päätoimisesti työskentelevien vastaava arvio ainoastaan 57,5 pistettä. Aloitusiän mukaan tarkasteltuna muista ikäryhmistä poikkesivat yli 30-vuotiaana aloittaneet, joiden mediaaniarvio oli 72,5 pistettä. Kaikissa nuoremmissa ikäluokissa mediaani oli vähintään 80 pistettä. Opintojensa keskeyttämistä harkinneilla vastaavat pisteet olivat 65, keskeyttämistä harkitsemattomilla 85.

Itsesäätelyyn ja oppimisen hallintaan liittyvät ongelmat ja niihin yhteyksissä olevat tekijät

Itsesäätelytaitojen merkitys on osoittautunut opiskeluprosessin hallituotossa tärkeäksi (Korhonen 2003; Haarala-Muhonen ym. 2011; Haarala-Muhonen 2011). Opiskelijoiden itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan mahdollisia ongelmia hitaalla opintopolulla arvioitiin 15 valmiiksi muotoillun väittämän avulla, jotka kuvasivat toimimattomaan orientaatiotyyppiin liittyviä osa-alueita (vrt. Lonka ym. 2008). Näistä väittämistä muodostettiin pääkomponenttianalyysin päälaustusten avulla neljä itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmia kuvaavaa keskiarvomuuttujaa. Oppimisen hallinnan ongelmat, niiden reliabiliteetti sekä kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Itsesäätely ja oppimisen hallinnan ongelmien osa-alueet (asteikko: 1 = ei ongelma, 5 = suuri ongelma)

Motivaation puute	Epävarmuus taidoista	Tehtävien välttely	Ajanhallinnan ongelmat
<p>Tuntuu, että olen menettänyt kiinnostukseni nykyiseen opintoalaan</p> <p>Opintojen sisällöt eivät jaksaa motivoida minua</p> <p>Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä</p> <p>Koen ongelmia motivaatiosani ja opintoihin sitoutumisessa</p>	<p>Kurssien tavoitteet ovat minulle usein liian laajat</p> <p>Minun on vaikea arvioida, halitsenko opiskeltavia asioita</p> <p>Minulla on ongelmia käsitellä opinnoissani vaadittavan tiedon määrää ja vaikeaa tietoa</p>	<p>Tulen usein sairaaksi, jos jostain hankalaa on tiedossa</p> <p>Jos jokin asia opiskelussa alkaa mennä pieleen, häviyn nopeasti jonnekin</p> <p>Keksin usein muuta tekemistä, kun minulla on hankala opintoihin liittyvä asia</p> <p>Huomaan, että kaipaen jonkun johon tukeutua vaikeuksissa</p> <p>Jos edessä on vaikea tehtävä, en yritä tosissani</p>	<p>Minulle on vaikeaa löytää riittävästi aikaa opiskelun toteuttamiseen</p> <p>Tuntuu, että en pysty suunnitelmallisesti aikatauluttamaan opiskeluasioita</p> <p>Tekemättömät opiskeluasiat kaasaantuvat enkä hallitse kaaosta ajallisesti</p>
<p>Alfa = 0,88 Keskimääräinen korrelaatio = 0,65</p>	<p>Alfa = 0,77 Keskimääräinen korrelaatio = 0,53</p>	<p>Alfa = 0,69 Keskimääräinen korrelaatio = 0,31</p>	<p>Alfa = 0,72 Keskimääräinen korrelaatio = 0,46</p>
<p>Keskiarvo = 2,6 Keskiahjonta = 1,2 Mediaani = 2,5</p>	<p>Keskiarvo = 2,6 Keskiahjonta = 1,0 Mediaani = 2,3</p>	<p>Keskiarvo = 2,6 Keskiahjonta = 0,8 Mediaani = 2,6</p>	<p>Keskiarvo = 2,9 Keskiahjonta = 1,1 Mediaani = 3,0</p>

Kuten taulukosta havaitaan, ovat muodostettujen ulottuvuuksien reliabiliteetit varsin kohtuulliset (ks. taulukko 4). Itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmien yleinen taso hitaasti edenneiden opiskelijoiden joukossa on hieman alle 3 (asteikolla 1–5) ja hajontakin pieni, joten ongelmia ei koeta hälyttävän suurina hitaasti etenevien joukossa. Silti toisaalta heidän joukossaan on oletettavasti myös niitä, joilla on selviä vaikeuksia oppimisen itsesäätelyssä ja hallinnassa. Eri ongelmien kokemisessa ei sinänsä ole käytännössä suurtakaan eroa, ainoastaan ajanhallinnan ongelma näyttää aiheuttavan muita suurempia huolia. Siksi itsesäätelyyn ja oppimisen hallintaan liittyvät ongelmat näyttävät myös toteutuvan hyvin samansuuntaisina ja toisiinsa kietoutuvina.

Itsesäätelyyn ja oppimisen hallintaan liittyvillä ongelmilla näytti olevan myös paljon yhteyksiä erilaisiin tekijöihin hitaasti etenevien ja opiskelemattomien tilanteessa. Opintojen aloitusiällä oli tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,04$) yhteys ainoastaan tehtävien välttelyyn, opiskelijan elämäntilanteella puolestaan motivaatioon ($p = 0,03$) ja ajanhallintaan ($p = 0,01$). Opintojensa keskeyttämistä harkinneet ja harkitsemattomat poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi kaikkien ulottuvuuksien osalta ($p < 0,01$), ja samanlainen yhteys havaittiin opintoalan varmuuden suhteen. Ryhmävertailut suoritettiin sekä parametrisella ja ei-parametrisella varianssianalyysillä (ikäryhmät ja elämäntilanne) sekä perinteistä t-testiä ja Mann-Whitneyn testiä hyödyntämällä (harkinnut/ei harkinnut keskeyttämistä). Kaikissa jatkossa esiteltävissä ryhmävertailuissa on toimittu samalla tavalla. Vaikka testimuuttujat ovatkin luonteeltaan lähempänä järjestysasteikkoa kuin suhdeasteikkoa, antoivat testit likipitäen samanlaiset tulokset. Tehtävien välttely (mediaani 2,8) oli 21–24-vuotiaana aloittaneille hieman muita ikäluokkia yleisempää, mutta käytännössä erot olivat pieniä muiden ryhmien mediaanien vaihdellessa välillä 2,2–2,6.

Motivaation puute oli yleisempi ongelma (mediaani 3,75) päätoimisesti työskenteleville kuin pää- tai sivutoimisesti opiskeleville (mediaani 2,5). Samankaltainen, mutta hieman pienempi ero ryhmien

välillä oli havaittavissa myös ajanhallinnassa. Opintojensa keskeyttämistä harkinneet ja harkitseemattomat erosivatkin selvimmin juuri motivaation puutteessa. Opintojensa keskeyttämistä harkinneiden mediaani oli 3,25, kun taas keskeyttämistä harkitseemattomien mediaani oli 2,5. Selkeä ero (3,0/2,0) näiden kahden ryhmän välillä näkyi myös epävarmuudessa omista taidoista, ja kahden muunkin ulottuvuuden osalta erot olivat samansuuntaiset, mutta hieman pienemmät. Lisäksi tuloksen olivat yhdenmukaisia, kun tarkasteltiin opintoalan varmuutta: oikeasta opintoalan valinnasta varmoilla oli vähemmän motivaatio-ongelmia, epävarmuutta taidoistaan, tehtävien välttelyä ja ajanhallinnan ongelmia kuin niillä, jotka eivät olleet täysin vakuuttuneita valinnoistaan.

Yhteenvetoa

Opintopolku on hitaasti etenevän opiskelijan näkökulmasta harvoin lineaarinen, ennalta opintojen rakenteessa ja opetussuunnitelmissa kuvattujen etenemispolkujen mukainen. Hidasta opintopolkua luonnehtivat opintojen väliaikaiset tai pidempiaikaiset keskeyttämiset, vähäisen ajan löytäminen opinnoille sekä siirtymiset opintoalalta tai korkeakoulusta toiseen (Rautopuro & Korhonen 2011). Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien elämän- ja opiskelutilannetta kuvaavat tämän tutkimuksen aineiston perusteella parhaimmin nykyisten yliopisto-opintojen priorisoimattomuus eri syistä, valitun opintoalan epävarmuus ja opintojen keskeyttämisaikomusten yleisyys. Myös psyykkisen jaksamisen ongelmien yleisyys on syytä tuoda esille, sillä on hyvin huolestuttavaa, että noin viidennes hitaasti etenevistä ilmoitti yliopistolle menemisenkin tuntuvan ajoittain ylitsepääsemättömän vaikealta. Psyykkisen jaksamisen ongelmien on todettu olevan yleisempiä erityisesti naisopiskelijoilla (ks. Salmela-Aro & Kunttu 2010).

Hitaasti etenevien opiskelu- ja elämäntilanteessa on runsaasti ennakoivia yhteyksiä itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmien esiintymiseen. Oppimisen säätelyn ongelmat ja toimimaton orientoituminen opintoihin (vrt. Vermunt 1998; Vermetten ym. 1999; Lonka ym. 2008) eivät näyttäneet hälyttävän yleisiltä kyselyyn vastanneiden keskuudessa, mutta ongelmat tuntuivat liittyvän systemaattisesti motivaation puutteeseen, vaikeuksiin arvioida omia kykyjä hallita opiskeltavia asioita, vaikeuksiin kohdata vaikeita asioita ja tehtäviä sekä vaikeuksiin löytää riittävästi aikaa opiskelun sujuvaan toteuttamiseen ja aikatauluttaa opintoja suunnitelmallisesti. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opintojen merkityksen löytämättömyys ja opintoalan epävarmuus, opintojen keskeyttämisaikomukset sekä itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmat ennakoivat viivästyneellä opintopolulla vahvasti opintoalan vaihtamisen, opintojen väliaikaisen keskeytymisen tai kokonaan opinnoista luopumisen tyyppisiä opintopolkuja ja ratkaisuja (vrt. Lairio & Penttilä 2007; Robinson 2009). Erityisesti riski viivästyneen opintopolun muuttumisesta kokonaan keskeytyväksi opintopoluksi näyttää selvästi kohonneelta, sillä nykyisten opintojen keskeyttämistä oli harkinnut lähes joka toinen vastaaja.

Tulokset herättävät monia kysymyksiä siitä, miten yliopiston ohjaus- ja neuvontapalvelut toimivat suorasta opintopolusta poikkeavien polkujen tukena (vrt. Robinson 2006; 2009). Hitaasti etenevät ja opiskelemattomatkin tarvitsevat ohjauksesta varmennusta ja rakennusaineita omalle asiantuntijaidentiteetilleen ja tarkoituksenmukaisten koulutus- ja uravalintojen toteuttamiseen. Yliopistoilta tarvitaan ohjauksellisia keinoja sekä varhaisen puuttumisen (vertais- ja ryhmäohjaus itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan tukemiseksi) että ennaltaehkäisevän toiminnan (opiskelijalähtöisten oppimisympäristöjen kehittäminen) näkökulmista. Erityisesti ensimmäisen opintovuoden merkitys on hyvin ratkaiseva opintojen onnistuneelle käynnistämislle ja kiinnittymisen tukemiselle (Lairio & Penttilä 2007; Robinson 2009). Kehittämällä ohjausta opintojen alkuvaiheissa yliopistot voisi-

vat monella tavoin vaikuttaa opintojen käynnistämiseen positiivisesti. Lisäämällä opintojen joustavuutta ja vaihtoehtoisia opintopolkuja opintojen edetessä voisivat yliopistot kiinnittää paremmin hitaasti eteneviä opiskelijoita akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin ja vähentää turhia keskeyttämissaikomuksia. Tällä olisi todennäköisesti ehkäisevä vaikutus myös itsesäätelyn ja oppimisen hallinnan ongelmiin. Myös kandidaatintutkintojen arvostuksen lisääminen ja hitaasti aloittavien ja etenevien kannustaminen kandidaatintutkintoihin kaksiportaisessa tutkintojärjestelmässä voisi olla realistinen vaihtoehto monelle hitaan ja viivästyvän opintopolun opiskelijalle.

Lähteet

- EuroStudent III. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf. Luettu 10.12.2010.
- EuroStudent IV. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf Luettu 30.11.2011.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237.
- Haarala-Muhonen, A., Lindblom-Ylänne, S. & Ruohoniemi, M. (Arvioitava). Successful law students as models for beginner students. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola, (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 55–74.

- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opin-
topolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.)
Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kou-
lutuksen tutkimuslaitos, 129–146.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutu-
minen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna.
Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen suju-
mattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista.
Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Päätelmiä opintopolun ohjaushaasteista.
Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen oh-
jaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos,
171–176.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A. 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Helsinki:
Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 21.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aik-
kola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt?
Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työ-
elämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti-projektin julkaisuja.
Oulun yliopisto.
- Lonka, K., Sharai, P., Karlgren, K., Masiello, I., Nieminen, J., Birgegård,
G. & Josephson, A. 2008. MED NORD – A tool for measuring
medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher*
30, 72–79.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon.
Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia
23. Helsingin yliopisto.
- Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen
kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita.
- Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi. Tutkimus nopeasta valmistumisesta
ja valmistujasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
julkaisuja A:204.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus no-
peasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan julkaisuja C: 286.
- Mäkinen, J. ja Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alku-
metreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot.
Kasvatus 1/2002, 21–33.
- 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. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 90.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrö (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 7. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Kasvatus 33 (1), 6–20.
- Robinson, R. 2004. Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. Higher Education 47, 1–20.
- Robinson, R. 2006. Pathways in context: Background characteristics and demographics in student progression through higher education. The University of Sydney. <http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/4999>. Luettu 20.10.2011.
- Robinson, R. 2009. Pathways through higher education. A study of students, contexts and choice. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–138.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Salmela-Aro K. & Kunttu K. 2010. Study burnout and engagement in higher education. Unterrichtswissenschaft 38 (4), 318–333.
- Tilastokeskus. 2010. StatFin-tilastopalvelu. <http://statfin.stat.fi/StatWeb/start.asp?LA=fi&lp=home>. Luettu 16.7.2012.
- Trowler, P. 2005. A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: Improving Practices in Higher Education. Revista de Sociologia (76), 13–32.
- Trowler, P. 2008. Cultures and Change in Higher Education. London: Palgrave Macmillan.
- Van Oers, B. 1998. From context to contextualising. Learning and Instruction 8 (6), 473–488.

- Vermetten, Y., Lodewijks, H. & Vermunt, J. 1999. Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education* 37, 1–21.
- Vermunt, J. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25–50.
- Vermunt, J. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun. Norminopeutta vai mielekästä oppimista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus* rs 14/1998.
- Väisänen, P. & Rautopuro, J. 2004. ...vitkaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. *Kasvatus* 35 (2), 145–158.

II

OSALLISUUTTA TUKEVA OPETUSSUUNNITELMATYÖ

OSAAMISPERUSTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN KAHDET KASVOT

Marita Mäkinen & Johanna Annala

Artikkeli käsittelee osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakoulutuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin osaamisen tulkintoja kahden korkeakoulu-yhteisön opetushenkilöstön opetussuunnitelmatyötä kuvaavassa puheessa ja tarkasteltiin näitä tulkintoja opetussuunnitelmateorioiden valossa. Tutkimusaineisto koostui yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön haastatteluista. Sisällönanalyysin avulla haettiin haastateltujen puheesta välittyviä osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevia paradigmaattisia näkökulmaeroja. Pelkistävän luokittelun avulla aineisto jäsenyi kahdeksi osaamispuhetta jäsentäväksi tulkintakehykseksi, jotka nimettiin lineaariseksi ja dynaamiseksi. Tulosten mukaan osaamisperustaisuudelle annettu lineaarinen tulkinta ei riitä tavoittamaan korkeakoulutukselle annettua tehtävää, vaan sen lisäksi tarvitaan dynaamista tulkintaa osaamisesta.

Johdanto

Korkeakoulua on perinteisesti pidetty tiedon kehtona. Opetussuunnitelmatyön päämääränä on ollut etsiä ja vaalia opiskelijoille välitettävää tieteenalan ja oppiaineen ydintietoa (ks. Coate 2009), ja opetussuunnitelma (syllabus) on toiminut opetushenkilöstön huoneentauluna oman asiantuntijuusalueen tai oppiaineen opetettavista aihekokonaisuuksista. Kelly (1999) on kuitenkin esittänyt *syllabus*-perustaisen opetussuunnitelmakäsityksen ongelmaksi sen, että opettajat sitoutuvat opetukseen ja sen suunnitteluun ainoastaan siltä osin kuin se koskettaa heidän vastuullaan olevaa sisältöä. Opiskelijan kokonaisvaltaisen oppimisprosessin näkökulmasta korkeakouluopetus saattaa tällöin näyttäytyä epäjohdonmukaisena ja tavoitteettomana toimintana, jota Jaspers (2009) on luonnehtinut intellektuaalisen tavaratalon metaforalla.

Nykyään kysymykset sisällöistä, tiedosta ja opettajan roolista oppimisen tukijana ovat aiempaa kompleksisempia. Tiedon määrä on valtava, tietolähteet ovat moninaiset ja lisäksi tieto muuttuu, korjaantuu ja vanhenee nopeasti. Traditionaalisen abstraktin ja kontemplatiivisen tiedon syvä olemus on korvautunut aiempaa monikerroksisemmilla ja kapea-alaisimmilla tiedoilla (mm. Delanty 2001; Jaspers 2009). On vaikea hahmottaa, mikä ylipäätään on tiede- ja tutkimusperustaista tietoa. Myös korkeakoulun asema nykyisen niin sanotun tietämysyhteiskunnan (Lehtoranta ym. 2007) ensisijaisena tiedon tuottajana ja jakajana on vakavasti kyseenalaistettu. Tiedon arvoa on enenevästi alettu määrittää sen yhteiskunnallisen relevanssin kautta. Tietämysyhteiskunta rakentuukin jatkuvasti muuttuvan tiedon ymmärtämisen, hallinnan, kriittisen soveltamisen, uudistamisen ja kansainvälisen verkottuneisuuden varaan (ks. Lehtoranta ym. 2007; Myllylä ym. 2011).

Globaalin koulutuspolitiikan tavoitteena on tarjota korkeakoulutukselle uudenlaista yhteiskunnallista positiota. Esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ja Euroopan unionin (EU) strategiset

linjaukset (EU 2009b; EU 2009c; UNCTAD 2010; ks. myös Maassen & Stensaker 2011; van Vught 2009) korostavat tietointensiivistä talousparadigmaa. Sen mukaan tärkeimmät resurssit kohti ihmiskunnan yhdenvertaisuutta, kestävää kehitystä ja globaalia talouskasvua kiteytyvät tiedon, koulutuksen ja innovaatioiden muodostamaan kolmikantaan. Koulutus jäsenetään tämän kolmion perustaksi. Euroopan komission (2006) tiede- ja tutkimuskomissaari Janez Potočnik visioi tulevaisuuden korkeakouluja osaamista luovina voimaina seuraavasti: ”Korkeakoulujen on sopeuduttava globaalin, osaamiseen perustuvan talouden vaatimuksiin aivan samoin kuin yhteiskunnan ja talouden muidenkin alojen täytyy tehdä.”

Muutoksen avainsanaksi on nostettu *osaaminen*. Osaamisdiskurssi onkin saavuttanut vahvan jalansijan niin Yhdysvalloissa (mm. DeZure ym. 2002) kuin Euroopassa (mm. Stiwnne & Alves 2010), ja se nivoo koulutuksen ja tutkimuksen yhteen innovoinnin ja luovuuden kanssa. Osaaminen nähdään tuotantopanoksena, nopeasti muuttuvan maailman ja kestäväen kasvun moottorina (KOM 2009). Sitä on tarkoitus tehdä näkyväksi osaamisperustaisiksi muokatuissa opetussuunnitelmissa, joille on annettu välittäjän tehtävä Bolognan prosessin pyrkimyksissä standardisoida ja yhtenäistää eurooppalainen korkeakoulutus (EU 2010a; 2010c; 2010d). Osaamisperustainen opetussuunnitelma avautuu samanaikaisesti kohti yhteiskuntaa ja opiskelijaa, joiden väliin jää korkeakoulujen opetushenkilöstö. Opetussuunnitelma viedään kuitenkin käytäntöön opetuksessa, ja toteutuksen tuloksena syntyy osaamista, joten korkeakoulujen opetushenkilöstö on avainasemassa siinä, miten osaaminen ja osaamisperustainen opetussuunnitelma tulkitaan käytännössä.

Tämä artikkeli tarkastelee osaamisperustaista opetussuunnitelmaa korkeakoulutuksessa. Selvitämme osaamisen tulkintoja kahden korkeakouluuyhteisön, yliopiston ja ammattikorkeakoulun, opetushenkilöstön opetussuunnitelmatyötä kuvaavassa puheessa ja peilaamme näitä tulkintoja opetussuunnitelmateorioihin.

Osaamisen käsite ja funktiot

Osaaminen ja osaamisperustaisuus ovat käsitteinä moniselitteisiä. Euroopan unionin koulutuspoliittisia linjauksia artikuloivissa raporteissa (mm. COM 2009; EU 2010a; EU 2010c) osaamisen käsite vilahtelee käännoksinä sellaisille englanninkielisille termeille kuin *learning outcome*, *performance*, *competence*, *qualification*, *knowledge* ja *skills*. Eurooppalaisessa tutkintojen ja osaamisen viitekehyksessä (EQF, European Qualification Framework) oppimistulokset määrittellään KSC-mallin (knowledge, skills, competence) avulla (EU 2008). Kansallisessa viitekehyksessä (OPM 2009) osaaminen kuvataan oppimistulosten ja sen osatekijöiden (tiedot, taidot, pätevyys) välittäjänä. Osaaminen esiintyy siten itsensä ylä- ja alakäsitteenä (Mäkinen & Annala 2010).

Osaamisen jäsenyykset ja määrittelyt, joita on tehty 1980-luvulta alkaen, nojaavat toisen asteen ammatillista koulutusta ja ammattikasvatusta käsittelevään lähdeaineistoon sekä työelämän määrittelemiin kvalifikaatiovaatimuksiin (esim. Ellström 1997; Nijhof & Streumer 1998; Pate ym. 2003; Pelttari 1998; Ruohotie 2002; Taalas & Venäläinen 1994). Työelämän näkökulmasta työntekijän osaamista on luonnehdittu käsitteillä *competence* (mon. competences) ja *competency* (mon. competencies). Niitä on käytetty sekä synonyymisesti että eri viitekehyksistä lähestyen. Muun muassa Boyatzis (1982), Dubois (1993) ja Hogg (2008) ovat jäsentäneet käsitteiden erilaisia taustaoletuksia: käsitteellä *competence* tarkoitetaan työntekijän kapasiteettia suoriutua tietyistä työtehtävistä ennalta odotetun standardin mukaisesti työtuloksena (output), kun taas käsitteellä *competency* viitataan työntekijän potentiaaleihin ja erityispiirteisiin, kuten tietoperustaan, kykyihin ja sosiaaliseen rooliin. *Competency*-käsitteen käyttöönotto on siten riippuvainen työn antamista mahdollisuuksista, haasteista ja työyhteisön toiminnasta kokonaisuutena. Tiivistetysti voisi sanoa, että *competence*-käsitteellä viitataan osaamiseen produktina, kun taas *competency* painottaa osaamista prosessina.

Bolognan prosessin myötä osaamiskurssi on laajentunut koskemaan myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutuksen kehittämistä. Korkea-asteen opetuksen käsitteistössä osaamisperustaisuudella tarkoitetaan laajamittaista uudistusta, jossa fokus on tarkoitus kääntää opetussisällöistä opiskelijoiden oppimistuloksiin. Uudistuksen lähtökohta on siten ollut varsin praktinen. Tarkoitus on mitä ilmeisimmin ollut irtautua perinteisestä *syllabus*-lähtöisestä, opettajakeskeisestä tiedon ja tietämisen siirtämisestä korostavasta opetussuunnitelma-ajattelusta. Niin ikään kyse on Euroopan tutkimus- ja koulutusalueen pyrkimyksestä lisätä korkeakoulututkintojen työelämärelevantansia ja opiskelijoiden joustavaa siirtymistä työelämään (OECD 2010; OPM 2010).

Nowotny kollegeoineen (2001) on tulkinnut meneillään olevan korkeakoulutuksen nykyaikaistamisprosessin pyrkimykseksi sulauttaa toisiinsa talouden, politiikan, tieteen ja kulttuurin aiemmin toisistaan erillään olleet päämäärät. Uutta suuntaa on nyttemmin vakiintunut edustamaan opiskelijoiden havaittaviin ja arvioitavissa oleviin suoriteisiin keskittyvä näkemys oppimisesta ja sitä tukevasta opetussuunnitelmatyöstä, johon ammatillinen aikuiskasvatus (UDACE 1989) on tarjonnut varsin yksinkertaisen *competence*-käsitteeseen nojautuvan määritelmän ja lähestymistavan. Siinä korostetaan tietämisen sijaan sitä, mitä osataan tehdä. Kompleksisen osaamiskäsitteen yksinkertaistaminen on johtanut osaamisperustaisuutta välttelevään ja väheksyvään kritiikkiin. Erityisesti yliopistolaiset ovat mieltäneet osaamiskurssin signaaleiksi kvartaalitalouden ja hyödykkeistämisen esiinmarssista tai vaihtoehtoisesti yhteiskunnan liiallisesta pedagogisoitumisesta ja paluusta behavioristiseen päätekyttäytymisen mittaamiseen. (Annala & Mäkinen 2011; Mäkinen & Annala 2010.)

Ongelmallista osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisessä on, ettei Euroopan unionin linjaamaa korkeakoulutuksen uutta roolia ole lähtökohtaisesti hahmotettu tutkimuksellisesti. Ylipäätään korkeakoulun opetussuunnitelmaa koskevaa tutkimusta ja tieteellistä diskurssia on niukasti (Barnett & Coate 2005; Trowler 2005). Siksi

osaamisperustaisen opetussuunnitelman arviot ja kritiikki perustuvatkin usein yleisiin ja politisoituneisiin näkemyksiin konsumerismia ja uusliberalismia kohtaan. Tutkimuksellisen kiinnostuksen puute antaa tilaa opetussuunnitelman piiloisille funktioille (Margolis 2001; Annala & Mäkinen 2011), jotka joka tapauksessa välittyvät korkeakouluopiskelijoille opetuksen kautta. Sen vuoksi on tärkeää tehdä näkyväksi korkeakoulujen henkilöstön osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevia tulkintoja.

Tutkimuksen toteuttaminen

Toteutimme tutkimuksen teemahaastatteluina yhdessä yliopistossa ja yhdessä ammattikorkeakoulussa syksyllä 2009. Haastattelua varten pyydettiin jokaista laitosta tai yksikköä nimeämään opetussuunnitelmatyössä mukana oleva opetushenkilöstön edustaja. Haastatteluun osallistui useilta eri tieteenaloilta yhteensä 45 henkilöä, joista 27 oli yliopistosta ja 18 ammattikorkeakoulusta. Yliopiston haastateltavat edustivat seuraavia ammattiryhmiä: professoreita, opettajia, tutkijoita, assistentteja ja amanuensseja. Noin puolella heistä oli pedagogisia opintoja (15). Ammattikorkeakoulun haastateltavista suurin osa (14) oli koulutuspäällikköjä tai muita johtajia, joilla kaikilla oli pedagoginen kelpoisuus. Korkea-asteen työkokemusta haastateltavilla oli 3–30 vuotta. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi emme tarkastele tutkimustuloksia tieteenaloittain tai yksikkökohtaisesti, vaan yleisemmällä tasolla.

Haastatteluteemat koskivat opetussuunnitelmatyön käytäntöjä, prosesseja, uudistuksia ja merkityksiä. Litteroidusta haastatteluaineistosta haettiin tätä tutkimusta varten sanan ”osaaminen” ja sen johdannaisten esiintyvyys Atlas.ti-ohjelman avulla. Litteraattiotteita tarkasteltiin alkuperäisessä tekstiympäristössään.

Analyysi perustui hermeneuttis-fenomenologiseen lähestymistapaan, jonka kautta pyrimme ymmärtämään henkilöstön kokemuksiin pohjautuvia tulkitsevia ja intentionaalisia merkitystenantoja (ks. Moustakas 1994). Fenomenologinen ymmärrys syntyy suhteessa yksilön omaan todellisuuteen (Gadamer 2004). Siksi henkilöstön subjektiiviset kokemukset ja kollektiiviset puhutavat sekä niistä syntyneet tulkinnat ovat osaamisperustaisen opetussuunnitelmatyön kehittämisen kannalta huomionarvoisia.

Analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä latenttia sisällönanalyysiä (Kondracki, Wellman & Amundson 2002), jossa kohdistimme huomion haastateltujen puheen sisältöihin, näkökulmiin ja niiden laadullisiin eroihin, ja analyysiyksiköiksi nimesimme ajatuksellisen kokonaisuuden. Analyysin toteutimme kaksivaiheisesti. Ensimmäinen analyysiprosessi pyrki lisäämään ymmärrystämme siitä, millaisia merkityksiä haastatellut antoivat osaamisen käsitteelle korkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä. Puhunta ryhmiteltiin kolmeksi erilaisia merkityksiä painottavaksi kehysteemaksi, ja analyysi ja tulkinnat rakentuivat teemoittelun varaan. Jokaisen teeman merkityksenannot heijastivat haastateltujen implisiittisiä käsityksiä osaamisesta ja sen merkityksestä opetussuunnitelmatyössä. Nimesimme kehysteemat kolmeksi diskurssiksi, jotka kohdistuivat osaamistalouteen, osaamisen tuottamiseen ja osaamisen tarkasteluun yksilöllisenä pääomana. Ensimmäisen analyysiprosessin tulokset olemme raportoineet aiemmassa julkaisussamme (Mäkinen & Annala 2010).

Analyysin mukaan osaamisen termin käyttö oli yksi instituutioita erottava tekijä, mutta vaikka ammattikorkeakoulun henkilöstö käytti osaamista opetussuunnitelmatyön käsitteenä yliopistolaisia luontevammin, välittyi molempien instituutioiden haastatteluista kuitenkin osaamisen käsitteellinen kirjo, moniselitteisyys ja määrittelemättömyys. Huomionarvoista oli, että teemat sisälsivät kahdenlaisia näkökulmaeroja osaamisperustaisuuden peruluonteesta opetussuunnitelmatyössä. Nimitimme niitä Boyatzisia (1982), Duboisia (1993)

ja Hoggia (2008) mukaillen *competence*- ja *competency*-paradigmoiksi. Erot olivat edustettuina yhtä lailla ammattikorkeakoulun kuin yliopiston henkilöstön puhunnassa. Koska *competence* ja *competency* ovat työelämän asiantuntijuutta ja osaamista luonnehtivia käsitteitä, pidimme tarpeellisenä toteuttaa syventävän jatkoanalyysin opetus-suunnitelmatutkimuksen viitekehityksessä.

Toteutimme analyysin palaamalla osaamispuhetta käsittelevien litteraattiotteiden alkuperäisiin tekstiympäristöihin. Etsimme informanttien puheesta välittyviä *competence*- ja *competency*-käsitteitä luonnehtivia kuvauksia. Pelkistävän luokittelun avulla aineisto tiivistyi kahdeksi osaamisperustaista opetussuunnitelmatyötä jäsentäväksi tulkintakehykseksi, jotka nimesimme *lineaariseksi* ja *dynaamiseksi*. Lineaarinen ja dynaaminen tulkintakehys heijastavat osaamisperustaisuuden kahdenlaisia paradigmaattisia kasvoja. Ne eivät ole vastakkaisia, vaan pikemmin limittäisissä ja jännitteisissä suhteissa toisiinsa. Seuraavaksi esittelemme analyysin tulokset. Tutkimustuloksia todentaviin haastattelusitaatteihin olemme numeroineet ja koodanneet puhujan organisaation (AMK tai YO) ja sukupuolen (M tai N). Sitaatteja olemme tiivistäneet luettavuuden helpottamiseksi.

Osaamisperustaisuuden lineaarinen tulkinta

Osaamisperustaisuuden lineaariset tulkinnat samastuivat eurooppalaisesta korkeakoulutuksen kehittämispuheesta yleisesti välittyvään näkemykseen osaamisesta *competence*-paradigman mukaisesti (Mäkinen & Annala 2010). Katsanto tuli näkyviin puheenvuoroissa, joissa opettajat pohtivat opetussuunnitelman tavoitekuvausten tarkkuutta ja kuvausten yhteyttä odotettavissa oleviin oppimistuloksiin: ”Pitää koittaa tarkasti suunnitella opetuksen tavoitteet ja mitata sitä tavoitteiden saavuttamista. Ja tota, tehostaa sillä tavalla koulutuksen tuotoksia” (YO17M).

Osaamisen jäsentäminen tavoitelähtöisesti mukailee Tylerin (1949,1) kehittämää opetussuunnitelmamallia, jota voi pitää valitsevana lineaarista osaamisen tulkintaa tukevana teoriana. Mallin mukaan opetussuunnitelmatyö etenee vaiheittain tavoitteiden asettamisesta, oppimiskokemusten suunnitteluun, opetuksen organisointiin ja tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Ensimmäinen ja tärkein vaihe on tavoitteiden pilkkominen ja sanallistaminen, mikä kiteytyy seuraavassa puheenvuorossa: ”Ja sitte nää työelämän edustajat ja opiskelijat ja opettajat työryhmissä työstivät sen isoiksi ja pieniksi asioiksi eli aivan konkreettista, mitä pitäs osata” (AMK11M). Tylerin (1949) mukaan tavoitteet tulee laatia siten, että ne kertovat oppimisesta opiskelijoiden käyttäytymisen muutoksena. Silloin osaaminen tulee näkyväksi opiskelijan toiminnallisena produktina, oppimistuloksena.

Erityisesti ammattikorkeakoulun opettajien puheessa esiintyi edellisen sitaatin kaltaisia näkemyksiä, joiden mukaan tavoittelauseiden määrittäminen oli vahvasti kytköksissä työelämän edustajien esittämiin erilaisiin kvalifikaatiovaatimuksiin (ks. myös Ellström 1997; Nijhof & Streumer 1998; Pate ym. 2003; Ruohotie 2002). Lisäksi osaamistavoitteet nivottiin säädelyihin tutkintojen sisältöihin, kuten seuraavassa: ”osa tulee lainsäädännöstä, että mitä niinku tietyn alan insinööriin pitää osata” (AMK13M). Myös Bolognan prosessi ja EQF-viitekehys mainittiin osaamistavoitteiden taustalla oleviksi hallinnollisiksi pakotteiksi.

Haastatellut pohtivat osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmassa erilaisten kompetenssiluokitusten lävitse esimerkiksi kysymällä, ”mitkä on sen koulutusohjelman kompetenssit, joita nimenomaan lähdetään tavoitteleen” (AMK14N). Jos osaaminen ositetaan kompetenssiluokiksi, sen yhteys opiskelijoiden oppimistuloksiin näyttää mutkattomalta. Tällöin osaamisen voi nähdä työelämässä tarvittavien ammatillisten kvalifikaatioiden ja arjessa eteen tulevien käytännöllisten työtehtävien kohtaamisena. Kvalifikaatiot kertovat siitä, mitä henkilön tulisi hallita tietystä toimesta tai ammatissa. Käytännölliset

työtehtävät taas ilmentävät sitä, mitä työskentelyn aikana konkreettisesti tapahtuu. Osaaminen kohdentuu kvalifikaatioiden ja käytännön toiminnan leikkauspisteeseen, mitä Ellström ja Kock (2008) ovat jäsentäneet osaamisen attribuuttimallin avulla. Malli yhdistää työtehtävien vaatimukset (qualification), yksilön henkilökohtaisen pääoman (competence) sekä näiden vuorovaikutteisen suhteen käytännössä (competence-in-use).

Monen generalistialoja edustavan yliopisto-opettajan oli kuitenkin vaikea hahmottaa yliopistokoulutusta kvalifikaatioiden ja kompetenssien kautta, mikä tulee esille käsitteitä tunnusteleavassa puheenvuorossa: ”Se on tavallaan se, varmaankin se, että mikä on se osaamisen ydin, ydinkompetenssi tai key qualifications, tämmöset. Mutta eihän me niitä oikeestaan. Ei me niistä puhuta koskaan” (YO17M). Pohdiskelu liittyyne alojen ja instituutioiden erilaiseen työelämäyhteistyöhön sekä opettajien ambivalenttiin suhtautumiseen korkeakoulutuksen tehtävää kohtaan. Ristiriitaa aiheutti toisaalta ihanne ylläpitää humboldtilaisia traditioita akateemisen koulutuksen perustana ja toisaalta tietoisuus yhteiskunnan vaateista vastata sen nopeatahtisiin muutoksiin.

Haastateltavat pitivät osaamistavoitteiden läpinäkyvyyttä opiskelijoiden kannalta myönteisenä käänteenä. Osaamistavoitteiden saavuttaminen nähtiin yksilön pääomana ja selviytymiskeinona yhteiskunnan taajaan vaihtuvilla työmarkkinoilla. Useat haastatellut olivat sisäistäneet EQF-suositusten (OPM 2009) pyrkimykset kääntää huomio opetettavista sisällöistä opiskelijoiden tietojen ja taitojen karttumiseen, mitä yksi haastatelluista kuvasi seuraavasti:

[opiskelija] menee työharjotteluun, niin ensimmäisenä siinä kysytään, että mitä sä olet oppinut. Mitä sä osaat? Ei riitä, että sä oot luku laskentatoimea, ne kysyy, että osaatko sä SAPia. (AMK11M)

Tylerin (1949) opetussuunnitelmanäkemyksen tapaan myös lineaarinen tulkinta kiinnittää huomiota siihen, millaisten oppimiskokemusten avulla kartutetaan osaamista eli miten opetus organisoidaan niin, että tavoitteen saavuttaminen on mahdollista. Yliopiston opettaja perustelee esimerkiksi ryhmätentin järjestämistä sillä, että siinä konsensusta haettaessa opiskelijat joutuvat puolustamaan näkemyksiään, ”joka on yksi osaamisen taito. Yksi aivan keskeinen työelämätaito” (YO20N). Hän jatkaa perustelemalla, ”mitä on se osaaminen mitä halutaan, niin silloin on myöski mietitty se, että miten sitä opetetaan, et tarkoitan nyt sitä, että se ei oo pelkkää frontaaliopetusta” (YO20N). Kvalifikaatioihin perustuvissa osaamisen jäsenyksissä painopiste vaikutti olevan muun muassa Ellströmin ja Kockin (2008) esittämässä yksilön käytännön taidoissa, kognitiivisissa ja affektiivisissa tekijöissä ja sosiaalisissa taidoissa tai osaamisen taustalla olevassa ammattispesifisessä tietämyksessä, taidoissa ja valmiuksissa (ks. Ruohotie 2002; 2005; Ruohotie ym. 2008).

Lineaarisuus tuli esille myös puheissa osaamisen arvioinnista. Jos arvioinnin kohteeksi otetaan suoraviivaisesti oppimistulokset (learning outcome), edellyttää se ennalta määriteltyjä kuvauksia minimisuorituksista (performance) ja tuloksista (output) (mm. Boyatzis 1982; Dubois 1993; Hogg 2008; Rowe 1995). Tällöin osaamisen arviointi kohdistuu opetetun ja oppimistuloksen väliseen erotukseen ja osaaminen kertoo ensisijassa siitä, mitä voidaan mitata. Lineaarisen osaamisen tulkinnan mukaan standardeihin perustuva arviointi onkin varsin mutkatonta. Seuraava lausahdus ilmentää tätä ajatusta: ”Se on tehnyt niihin tuotoksiin semmosen arviointikriteeritaulukon, jonka mä lainasin siitä, jonka se oli halukas jakamaan kaikillekin, tuotosraportti” (AMK1N). Tällainen puhetapa heijastaa rationaalista näkemystä asiantuntijuuden olemuksesta, jossa osaaminen tulkitaan toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien elementtien omaksumisena ja niiden toistamisena. Opettajan tärkein tehtävä on keskeiseksi määriteltyjen tavoitteiden strukturointi opittaviksi ja arvioitaviksi paloiksi.

Tällaisen ajattelutavan etuna on, että sen kautta opetus hahmottuu irrallisten sisältöjen ja yksittäisten opetustilanteiden sijaan kokonaisuutena ja osaamisen karttumisen jatkumona, jolloin huomio kääntyy opettajakeskeisestä *syllabus*-ajattelusta opiskelijan oppimiseen. Toisaalta, jos lineaarinen malli jää ainoaksi osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnaksi, riskinä on, että osaaminen saa kapea-alaisen tulkinnan. On suositeltu, että osaamisen kuvauksia kirjataan opetussuunnitelmiin minimisuorituksen tasolla ammatillisen koulutuksen perinteisiin nojaten (esim. EU 2009a; Moon 2006; W5W 2009), mutta näkökulma saattaa johtaa tasapäistävään, homogeenisia oppimistuloksia suosivaan ja konkreettisia, mitattavia käytännön taitoja korostavaan koulutukseen. Jos työelämän kvalifikaatioita pyritään suoraviivaisesti sovittamaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelmaksi, tulee korkeakoulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi työmarkkinoiden tarpeiden tyydyttäminen sen mukaan, mitä ”jossain työelämässä tällä hetkellä satutaan vaatimaan” (YO7N). Tällainen opetussuunnittelu saattaa aiheuttaa sen, että saavutettuaan riittävät käytännön taidot, opiskelijat siirtyvät töihin kesken opintojen (Pittaway & Moss 2006).

Toisena riskinä on, että korkeakoulutuksen läpikäynyt opiskelija suoriutuu kaikesta standardien ja matriisien mukaan, mutta ei tunnista itsessään lainsäädännössä edellytettyä uutta luovaa potentiaalia. Jos tutkimusta, tiedettä ja innovaatioita tuottavien organisaatioiden opetussuunnitelmat ovat minimitaso suorituksen kuvausta, ei niitä välttämättä koeta mielekkäiksi, sillä akateeminen koulutus tuottaa ”määritelmällisesti erilaisen osaamisen kuin kauppaopisto” (YO11N). Edellä mainitut riskit koskevat sekä yliopistoa että ammattikorkeakoulua, vaikkakin osaamisen lineaarinen tulkinta vaikuttaa erityisen vajavaiselle yliopisto-opetuksen näkökulmasta katsottuna. Lisäksi vaarana on, että lineaarisesti tulkittu osaamisperustaisuus nähdään akateemisissa yhteisöissä tutkimus- ja tiedeperustaisen opetuksen vastakohtana, minkä vuoksi se torjutaan kokonaan.

Osaamisperustaisuuden dynaaminen tulkinta

Dynaamiset osaamisperustaisuuden tulkinnat heijastavat *competency*-paradigman mukaista näkemystä osaamisesta (Mäkinen & Annala 2010). Haastateltujen mukaan opetussuunnitelmassa tulee antaa tilaa osaamista koskeville merkitysneuvotteluille ja yhteiselle luomiselle sekä rakentaa perustaa elinikäiselle oppimiselle ja potentiaalien käyttöönotolle. Osaaminen ei ole tällöin lopputulos vaan prosessi, joka jatkuu työelämässä (ks. Ellström & Kock 2008; Garraway 2006), mitä haastateltu opettaja kuvaa seuraavasti:

Et tavallaan semmonen ajatus siitä, että ”siirrän tästä nyt jotakin sun päähäs ja sitten sä voit lähtee työelämään”. Se on ihan mennyttä, koska puhutaan vaikka tietotekniikasta kahden vuoden päästä siitä ku sä oot opettanu jotku asiat nii ne on vanhoja. Ainoo oikeestaan, mitä sä voit opiskelijoille tehdä on se, että sä rohkaset niitä ottaan haasteita vastaan ja että sä rohkaset niitä oppimaan ja, että ne ymmärtää, et se oppiminen on heitä varten. (AMK12N)

Stenhausen (1975; ks. myös McKernan 1993) ajattelu edustaa dynaamiseen osaamisen tulkintaan istuvaa näkemystä, jonka mukaan opetussuunnitelma on prosessi. Hän vertaa opetussuunnitelmaa ruuanlaittoon reseptin avulla – resepti on ohjenuora, jota sovelletaan luovasti käytettävissä olevien aineiden ja tilanteiden mukaan. Vastaavasti opetussuunnitelma on ehdotus niistä olennaisista koulutuksen periaatteista ja piirteistä, jotka viedään käytäntöön kriittisenä ja avoimena prosessina. Käytännössä tämä edellyttää, että opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet ja ennakoimattomat polut huomioidaan opetussuunnitelmaa laajentavina tekijöinä. Myös haastateltavat olivat havainneet, että ”opiskelijat saattaa poukkoilla, tietysti, elämäntilanteensa mukaan vähän eri tavalla kuin opetussuunnitelmassa ennakoidaan” (YO24M).

Opetussuunnitelman kehittämisen tueksi opettajat hakivat vahvistusta korkeakoulupedagogisesta tutkimuksesta ja teorioista, mikä näkemyksemme mukaan olisikin luontevaa korkeakouluopetuksen kontekstissa, mutta mihin viitattiin sängen vähän haastateltujen puheessa. Silti esille nousivat teorit oppimisen spiraaleista (Harden & Stamper 1999; Harden 2007), kynnyskäsitteistä tieteenalaopinnoissa (Meyer & Land 2005) sekä linjakkaan opetuksen (Biggs 1996; 2003) mallista. Lisäksi opintoja ei nähty niinkään yksittäisinä kurssikohtaisina tavoite-, toteutus- ja arviointikuvauksina, vaan laajoina osaamisen juonteina ja kokonaisuuksina:

Lähettiin miettimään kompetensseja ja niitä osaamistavoitteita, ei niinku yksittäisen kurssin sisällä viel ollenkaan, vaan ihan et keitä me koulutetaan ja keitä meille tulee, ja mitä ne osaa tullessaan ja mitä niiden ois tarkoitus tässä matkan varrella oppia, millä tahdilla ja millä tavoin. Et me pohdittiin tämmösiä opiskelijan polkuja, silloin joku hieno nimikin, jota mä en muista nyt, mut semmost kertyvää niinku. (YO7N)

Haastatellut pitivät opiskelijoiden erilaisia tavoitteita ja polkuja sekä haasteena että mahdollisuutena tavoittaa sellaista luovaa osaamista, jota ei ole vielä keksitty. Tällöin opiskelijat voivat tavoittaa ja jopa ylittää opettajien osaamisen, kuten ”opiskelija tulee esittämään jostain, jossa näkee, että hän on onnistunut kehittämään ihan omin voimin sellasta, jota ei oo niin kun välttämättä tarkotettukaan” (YO16M). Tällöin osaamisperustainen opetussuunnitelma näyttäytyi paikkana tai tilaisuutena osoittaa omat kyvyt. Myös Boyatzis (1982), Hogg (2008) ja Rowe (1995) pitävät osaamisen lähtökohtana niitä prosesseja, joissa opiskelijoille tarjotaan mahdollisimman haasteellisia tehtäviä. Näin he saavat mahdollisuuden osoittaa osaamistaan.

Dynaamiseksi tulkittu osaamisperustaisuus merkitsee opiskelijoiden kannustamista löytämään omat mahdollisuutensa ja erityis-

piirteensä. Opiskelijoiden potentiaalien, valmiuksien ja prosessien tukemista arvostava korkeakoulutus antaa tilaa erityisesti ylemmän korkeakoulututkimnon tuottaman osaamisen erityispiirteille, ja osaamisperustaisuus opetussuunnitelmassa ilmentää oppimista hermeuttisena, kehämäisenä prosessina, joka ei tule koskaan valmiiksi. Osaaminen on kokemuksen aikaansaamaa tulkintojen transformatiota ja ymmärryksen syvenemistä.

Asiantuntijuuspääoman nähtiin karttuvan yhteisöjen erilaisissa vuorovaikutussuhteissa opiskelijoiden ja henkilöstön välillä. Näkemykset linkittyivät myös poikkitieteelliseen ajatteluun, jossa yksittäisten oppiaineiden itsearvoisen substanssiopetuksen sijaan keskityttiin ilmiökenttiin ja niiden ratkaisemiseen sekä korkea-asteen opintojen aikana että tulevassa työelämässä. Työelämää ei nähty osaamistavoitetta ensisijaisesti määrittävänä osapuolena, vaan yhteistyökumppanina. Moni pitikin tälle ajalle vieraana ajatusta korkeakoulutuksesta, joka tuottaa suoraviivaisesti yksittäisiä kompetensseja – myös selkeisiin ammatteihin suuntaavien alojen kohdalla. Dynaamista tulkintaa edustavissa näkemyksissä opettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimista, korkeakoulutuksen refleктоivaa opetussuunnitelmatyötä ja työelämän muutoksia rinnakkaisina prosesseina. Tällainen kolmiyhteys osoittautui yhdeksi dynaamisen osaamisen keskeiseksi edellytykseksi. Seuraava sitaatti kuvastaa tätä ajattelua:

Me tehdään työelämän kanssa jatkuvaa yhteistyötä aktiivisesti. Ja opiskelijat on siinä mukana siinä prosessissa niin kun meillä on ollut jatkuvasti opiskelijoita mukana, niin kyl se silloin myös vie sitä. Hirveen tärkeä mun mielestä tän päivän opiskelijoil on ymmärtää, että kysymys on heidän oppimisestaan ja kysymys on heidän jutustaan, ei opettajien jutusta. Ja se mitä meidän pitäis täällä vielä pystyä lisää, mitä mä näkisin, että mihin suuntaan pitäis vielä viedä, niin pitäis lisätä enemmän sitä opiskelijan, et se voi valita.
(AMK12N)

Prosessimallia kehittyneempänä muotona voi pitää Grundyn (1987) opetussuunnittelun praktista (praxis) mallia. Hän perustaa näkemyksensä Aristoteleen jaotteluun tiedon kolmijakoisesta olemuksesta. Praktinen opetussuunnitelma syntyy käytännöllisen harkinnan ja kokemuksen kautta, mutta edellyttää eksplikoituja lausumia siitä, mitä ja kenen intressejä koulutus palvelee. Keskeistä on, että opetussuunnitelma kehittyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa ja reflektiivisessä toiminnassa, jossa ympäröivää maailmaa tarkastellaan kokemuseräisesti. Myös Barnett ja Coate (2005) korostavat sosiokulttuurista lähestymistapaa mukaillen tiedon prosessimaista, persoonallista ja sosiaalista luonnetta. Vaikka tieto rakentuu sosiaalisissa prosesseissa, edellyttää oppiminen henkilökohtaista sitoutumista: kyse on siitä, miten opiskelija löytää henkilökohtaisen merkityksen opiskelulle ja oppimiselle.

Horstmanshof ja Zimitat (2006) ovat tutkimuksissaan havainneet erittäin merkittävän yhteyden opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautumisen ja opintoihin sitoutumisen välillä. He esittävät, että opiskelijat, joiden tulevaisuuskuva ovat luottavaisia, ovat valmiita myös ponnistelemaan ja uhraamaan aikaansa opintoihin. Dynaaminen tulkinta osaamisperustaisuudesta haastaa opiskelijoita peilaamaan oppimiskokemuksiaan ja asiantuntijuutensa kasvua tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Kasvava huoli 21. vuosisadalla onkin se, miten korkeakoulutuksessa voidaan tukea opiskelijoita kohti myönteisiä tulevaisuuden näkymiä alati monimutkaistuvassa ja ennakoimattomaksi muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä. Erilaisten kompetenssien keruun, joita yksi haasteltava nimitti ”pelastusrenkaiksi”, oli havaittu pitkittävän opintoja ja luovan epävarmuutta opiskelijoihin. Sen sijaan opetussuunnitelman idea haluttiin rakentaa toisin, kuten opettaja kertoo:

Me ollaan hyvin keskeisesti pyritty, että opetussuunnitelma ja siihen rakennetut kasvamisen ja kehittymisen polut ja laajentuvat osaamiset, niin, tuottais semmosen vahvan oma-

kohtaisen tunnon sille opiskelijalle siitä, että nyt mulla on sellaiset edellytykset, että mä uskallan, ilman niitä lukuisia pelastusrenkaita, siirtyä työelämään. (YO7N)

Opiskelijan ”omakohtaisen tunnon”, minän (being/self), tukeminen on myös Barnettin ja Coaten (2005) näkemyksen mukaan korkea-koulutuksen opetussuunnitelman ytimessä. Työelämä ja yhteiskunta ovat alituisessa muutoksessa, minkä vuoksi tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti. Sen sijaan opiskelijan persoonaan kohdistuva muutos on heidän mukaansa pysyvää ja siksi merkittävää. Tästä syystä korkea-asteen opetussuunnitelman keskiössä tulisikin Barnettin (2009) mukaan olla muun muassa opiskelijoiden läsnäoloa, sitoutumista, identiteettiä ja integriteettiä tukevia elementtejä. Pinarin työryhmän (1995) autobiografisen opetussuunnitelman teoria tukee tätä näkemystä tarjoamalla opetussuunnittelun lähtökohdaksi koulutusalan ja opiskelijoiden elämänhistorioiden, elämäntarinan ja kokemusten välisen refleksiivisen tarkastelun, mikä nousi esille myös haastatteleluaineistossa:

Täällä voidaan tieteellistä ja tutkimuksellista kompetenssia, se on olennainen osa. Mut se ei oo riittävä pelkästään, ku ajatellaan että korkea-asteen koulutuksella on kytkentä myös demokratian ideaan ja maailmankuvan rakentamiseen siinä suhteessa, niin kyl mun näkemykseni mukaan täytyy ottaa myös ne opiskelijoiden omat maailmankuvan rakentamisprosessit, autobiografiset prosessit huomioon, ja se tekee tän äärimmäisen monimutkaseks pedagogisesti tän prosessin. (YO22M)

Haastateltavan toteamukseen kiteytyy dynaamisen osaamisperustaisuuden tulkinnan haaste: miten tämä ennakoimaton ja kompleksinen prosessi otetaan konkreettisesti haltuun korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyössä, opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvi-

oinnissa? Monista dynaamisista osaamisperustaisuuden tulkinnoista huolimatta haastateltujen näkemykset yhteistyön mahdollisuuksista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa olivat pessimistisiä eikä arvioinnin roolia hahmotettu selkeästi. Tämänkaltaisen prosessinäkemyksen heikkoutena onkin sen riippuvuus tiedon ja toiminnan kulttuureista sekä merkityksenannoista koulutusyhteisössä.

On myös huomioitava, että osaamisperustainen ajattelu on kokonaisuudessaan varsin uutta korkea-asteella ja tietoa abstraktin tason ”dynaamisen osaamisen” arvioinnista on vähän, jos ollenkaan. Myös Knight (2007) on todennut korkea-asteen koulutuksen ideaalin ja käytännön välisen ristiriidan. Hänen mukaansa korkeakouluissa halutaan tavoitella kognitiivisesti vaativan tason oppimista tiedon eri tasoilla – faktuaalisesta metakognitiiviseen oppimiseen – mutta käytännön toiminta ja arviointi kohdistuvat varsin usein sisältötiedon toistamiseen tentissä. Osaamisen arvioinnin kannalta tämä edellyttää uusia avauksia siitä, miten dynaamista osaamista ilmaistaan oppimistavoitteina, toimintana ja prosesseina sekä miten tavoitteiden saavuttamista ja niiden ylittämistä voidaan tukea arvioinnilla.

Pohdinta

Edellä on tarkasteltu osaamisperustaisuutta opetussuunnitelmatyössä yliopiston ja ammattikorkeakoulun opettajien tulkitsemana. Molempien korkeakoulujen henkilöstö oli tietoinen siitä, että osaamisretoriikka tähtää yhteiskunnan, työelämän ja koulutuksen välisen yhteyden lujittamiseen. Korkeakouluilta odotetaan paljon: innovoinnin johtamista, laadukkaan ja yhteiskunnallisesti relevantin tutkimuksen luomista, huippuosaajien tuottamista sekä korkeakoulutuksen tarjoamista aiempaa laajemmille joukoille. Uudet EU-linjaukset on nimetty älykkään, kestävä ja osallistavan kasvun strategiaksi (EU 2010b) ja globaalitalouden kasvu ja ihmiskunnan hyvinvointi on

kiinnitetty kansakuntien mahdollisimman korkeaan koulutustasoon. Tutkimuksen pohjalta vaikuttaakin siltä, että osaamisperustainen opetussuunnitelma voi palvella erilaisia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia päämääriä. Tällöin osaamisperustaisuus ei ole yksinomaan globaalin koulutuspolitiikan intressi, vaan se voi nousta korkeakoulutuksen omaksi intressiksi – riippuen miten sitä tulkitaan.

Osaamisperustaisuuden lineaarisen tulkinnan vahvuutena on systemaattisuus, jolla osaamistavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi voidaan tehdä läpinäkyväksi opiskelijalle, oppimisyhteisölle, työelämälle ja yhteiskunnalle. Tähän sisältyy kuitenkin riski ajautua tilanteeseen, jossa korkeakoulujen ydintehtävä yhteiskuntaa kehittävien ihmisten kasvattajana hämärtyy. Äärimmillään työelämän kriteerein arvioitu osaaminen ylenkatsoo korkeakoulututkinnon ja korkeakoulujen laajemman yhteiskunnallisen tehtävän merkitystä kouluttaa maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia, innovaatioiden tekijöitä ja uutta luovaa sukupolvea.

Osaamisperustaisuuden dynaaminen näkökulma sitoo osaamisen oppimisen syklisesti etenevän prosessin opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja mielikuviin tulevaisuudesta, ja nämä yhdessä auttavat opiskelijoita kiinnittymään opiskeluun, positioitumaan koulutuksen jälkeiseen elämänkulkuun ja kasvamaan yhteiskuntavastuuseen. Dynaaminen käsitys osaamisesta suuntaa näin huomion opiskelijoiden potentiaaleihin ja toimintaan, joita mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää. Osaamisen dynaamisen tulkinnan haasteena on siirtyminen yksilökeskeisestä opettamisen kulttuurista yhteisöllisempään suuntaan. Opetussuunnitelmatyöltä se edellyttää osaamistavoitteiden, opetuksen toteutuksen ja arvioinnin tarkastelua myös osaamiskokonaisuuksien, juonteiden ja tutkintojen tasolla. Tämä edellyttää merkitysneuvotteluja yhteisistä toimintakulttuureista, jotka toimivat perustana yhteisölliselle tiedonmuodostukselle (Wenger 2003).

Näkemyksemme mukaan korkea-asteen opetussuunnitelmatyön perustana tarvitaan molempia tulkintoja osaamisesta. Vaikka lainsää-

dännön (Ammattikorkeakoululaki 2003, 4 §) korostama ammattikorkeakoulujen ja työelämän välinen yhteistyö sekä ammatillisten asiantuntijatehtävien koulutus ohjaavat pääosin lineaariseen tulkintaan osaamisperustaisuudesta, voisi dynaaminen tulkinta luoda avoimemmin edellytyksiä erilaisten yhteiskuntayhteyksien ja uutta luovien innovaatioiden synnylle. Samalla tavoin myös yliopistokoulutuksen tehtävä sivistyksen edistäjänä ja tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antajana (Yliopistolaki 2009, 2 §) edellyttää lineaarisen tulkinnan rinnalle dynaamista osaamisen tulkintaa.

Tieteellisyys saa merkityksensä, kuten Dewey (1980) aikanaan ilmaisi ”kriittisen toiminnan kehittyneenä ja sosiaalisena muotona”. Näin on mahdollista tavoittaa korkeakouluoppimiselle ominainen uteliaisuus, luovuus ja argumentointi. Käsityksemme mukaan korkeakouluopetukseen kaivataan rohkeita kokeiluja sekä ymmärrystä syventäviä, erilaisten näkemysten foorumeja. Jatkossa on tarpeen tutkia lisää osaamisperustaisuuden dynaamista tulkintaa: Mitä se tarkoittaa osaamisen kuvauksina opetustyötä ohjaavissa artefakteissa? Millaista näkemystä arvioinnista dynaaminen tulkinta edellyttää?

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 2003/351.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrö (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 104–129.
- 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, UK: McGraw-Hill Education.

- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 (3), 347–364.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Berkshire, UK: SRHE & Open University Press.
- Boyatzis, R. E. 1982. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- 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.
- COM. 2009. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Key competences for a changing world. Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- Delanty, G. 2001. *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*. Buckingham and Philadelphia: SRHE & Open University Press.
- Dewey, J. 1980 (1916). *Democracy and Education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- 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.
- Dubois, D. D. 1993. *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational chance*. Amherst, US: HPR Press.
- Ellström, P. E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21 (6/7), 266–273.
- Ellström, P. E. & Kock, H. 2008. Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review* 9 (1), 5–20.
- EU. 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. EUVL C 111, 6.5.2008, 1–7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2009a. *ECTS users' guide*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf. Luettu 24.1.2012.

- EU. 2009b. Neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätelmät, annettu 26 päivänä marraskuuta 2009, koulutuksen roolin kehittämistä täysin toimivan osaamiskolmion osana. EUVL C302/03, 12.12.2009, 3–6. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:FI:PDF>. Luettu 20.7.2010.
- EU. 2009c. Neuvoston päätelmät, annettu 12 päivänä toukokuuta 2009, eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET 2020). EUVL C 119/02, 28.5.2009, 2–6. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010a. Council conclusions of 11 May 2010 on competences supporting lifelong learning and the ‘new skills for new jobs’ initiative. EUOJ C 135/03. 26.5.2010, 8–11. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:FULL:EN:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010b. Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EUVL C117/01, 6.5.2010, 1–7. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010c. Neuvoston päätelmät, annettu 11 päivänä toukokuuta 2010, elinikäistä oppimista tukevista taidoista ja aloitteesta ”Uudet taidot uusia työpaikkoja varten”. EUVL C 135/03. 26.5.2010, 8–11. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0008:0011:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- EU. 2010d. Neuvoston päätelmät, annettu 11. päivänä toukokuuta 2010, korkea-asteen koulutuksen kansainvälistymisestä. EUVL C 135/04, 26.5.2010, 12–14. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:FI:PDF>. Luettu 24.1.2012.
- Euroopan komissio. 2006. Euroopan komissio: Euroopan korkeakouluja modernisoitava. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML&aged=0&language=FI&guiLanguage=fr>. Luettu 24.1.2012.
- Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofianssa. Tampere: Vastapaino.
- Garraway, J. 2006. Creating productive interactions between work and the academy. *Higher Education* 52, 447–464.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis. Lewes: Falmer.
- Harden, R. M. 2007. Learning outcomes as a tool to assess progression. *Medical Teacher* 29, 678–682.
- Harden, R. M. & Stamper, N. 1999. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher* 21 (2), 141–143.

- Hogg, C. 2008. Competency and competency frameworks factsheet, Chartered Institute for Personnel and Development. <http://www.cipd.co.uk/subjects/perfmangmt/competnces/comptfrmwk?NRMODE=Published&NRNODEGUID={0138D759-0AE6-4D2A-8C62-7DD66174B818}&NRCACHEHINT=Guest&IsSrchRes=1&cssversion=printable>. Luettu 12.8.2010.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2006. A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Jaspers, K. 2009 (1960). 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.
- Kelly, A. V. 1999. The curriculum. Theory and practice. London: Paul Chapman.
- Knight, P. 2007. Grading, classifying and future learning. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term. London & New York: Routledge, 72–86.
- KOM. 2009. Komission valmisteluasiakirja tulevaa EU 2020 -strategiaa koskeva kuuleminen. http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_fi.pdf. Luettu 16.7.2012.
- 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.
- Lehtoranta, O., Ahlqvist, T., Loikkanen, T. & Eivola, A. 2010. TEKBARO 2010. Teknologiaarometri kansalaisten asenteista ja kansakunnan suuntautumisesta tietoon perustuvaan yhteiskuntaan. Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK ry.
- Maassen, P. & Stensaker, B. 2011. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education* 61 (6), 757–769.
- Margolis, E. 2001. The hidden curriculum in higher education. New York & London: Routledge.
- McKernan, J. 1993. Perspectives and imperatives. Some limitations of outcome-based education. *Journal of Curriculum and Supervision* 8 (4), 343–353.
- 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.

- Moon, J. 2006. Linking levels, learning outcomes and assessment criteria – EHEA version. http://www.lut.fi/fi/lut/studies/learningcentre/report/Documents/lo_linking_levels_europe.pdf. Luettu 12.8.2010.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myllylä, M., Teräs, H., Kaihua, T., Mäkelä, R. & Svärd, P. 2011. Opintoihin kiinnittyminen tietämysyhteiskunnassa – sosiaalinen media ja autenttinen oppiminen korkeakouluopiskelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 266–286.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. 1998. *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. 2001. *Science, knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD. 2010. *Feasibility study for the international assessment of higher education learning outcomes (AHELO)*. <http://www.oecd.org/document/22/html>. Luettu 13.2.2010.
- OPM. 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24.
- OPM 2010. *Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2009*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 3.
- Pate, J., Martin, G. & Robertson, M. 2003. Accrediting competencies: a case of Scottish vocational qualifications. *Journal of European Industrial Training* 27 (2/3/4), 169–176.
- Pelttari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiovaatimus? *Futura* 1, 86–94.
- 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.
- Pittaway, S. & Moss, T. 2006. Contextualising student engagement: Orientation and beyond in teacher education. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Rowe, C. 1995. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training* 27 (11), 12–17.

- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammatikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) *Omallatiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene & Edita, 108–127.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, P., Nokelainen, P. & Korpelainen, K. 2008. Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: Teoreettiset lähtökohdat ja mittausmalli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 10 (1), 4–16.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stiwne, E. & Alves, M. 2010. Higher education and employability of graduates: will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal* 9 (1), 32–44.
- Taalas, M. & Venäläinen, E. 1994. Työssä on sun mittas'; ammatillisia tutkintoja koskevista käsitteistä. *Kehittyvä ammatillinen koulutus* 10. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- UDACE. 1989. *Understanding competence: A development paper*. National Institute of Adult Continuing Education. Leicester, England.
- 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 15.5.2012.
- van Vught, F. 2009. The EU innovation Agenda: Challenges for European higher education and research. *Higher Education Management and Policy* 21 (2), 1–22.
- Wenger, E. 2003 (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- W5W. 2009. Näin asetat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja oppimäärä. W5W2-hankkeen laatima opas, 7.1.2009. http://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=e6750ff0-6f2f-4f55-8f68-d5cc33adca0c&groupId=113794. Luettu 20.8.2010.
- Yliopistolaki 2009/558.

KOHTI MONIULOTTEISTA OPETUSSUUNNITELMAA

Harri Kukkonen

Artikkelissa kuvataan sosiokulttuuriseen tutkimusotteeseen perustuvaa prosessia ja siinä kehitettyä opetussuunnitelman jäsennystä, jossa on keskeistä opiskelijan osallisuuden ja opintoihin kiinnittymisen lisääntyminen. Lähestymistavan mukaan opetussuunnitelman suunnittelussa on otettava huomioon sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien vaikutus myös yksilöllisessä merkityksenannossa. Artikkelissa käytetään eri ammatti- ja koulutusalat ylittävästä jäsennyksestä nimitystä moniulotteinen opetussuunnitelma. Sen ydinajatus on, että ammattialan jäseneksi kasvamiseen ei riitä pelkkä teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön, vaan keskeistä on uudenlaisen identiteetin rakentuminen. Identiteettityölle ja sen tukemiselle on syytä jättää tilaa jo opetussuunnitelmaa tehtäessä. Mekaaninen ja pinnallinen tavoitteiden ja sisältöjen uudelleenmuotoilu puolestaan johtaa siihen, että opetussuunnitelman rakenne ja perusoletukset jäävät ennalleen. Uudenlaisen opetussuunnitelman tekeminen voidaankin nähdä mahdollisuudeksi lisätä eri alojen yhteistyötä. Tämä edellyttää perinteisen opetussuunnitelmakäsityksen uudelleenarviointia eli huomion kiinnittämistä siihen, mikä opetussuunnitelma on ja miksi sitä tarvitaan. Artikkelissa päädytään esittämään, että opetussuunnitelman tekemisessä on otettava tarkastelemaan erityisesti yhteisöjen toimintakäytännöt sekä käsitykset oppimisesta ja

sen ohjaamisesta. Uuden opetussuunnitelman rakentuminen voidaankin ymmärtää sivutuotteeksi pitkäkestoisessa prosessissa, jossa pyritään rakentamaan toimijoiden osallisuutta ja eri koulutusalojen yhteistyötä luovaa pedagogista kulttuuria.

Johdanto

Ammattikorkeakoulujen eri koulutusaloilla on kehitetty opetussuunnitelmia suhteellisen itsenäisesti ja irrallaan muista aloista. Opetussuunnitelmien keskipisteessä ovat olleet koulutus-, ammatti- tai tieteenalaspesifit oppisisällöt, mallit, teoriat ja käsitteet, ja keskeinen huolenaihe on ollut, miten opiskelija saadaan soveltamaan tai toistamaan oppimaansa tietoa. Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisessä tarvitaan kuitenkin fokusointia myös sellaisiin ilmiöihin, jotka eivät ole koulutus-, ammatti- tai tieteenalasisidonnaista.

Barnettin ja Coaten (2010, 8, 18–19) mukaan korkeakoulujen opetussuunnitelmissa tulevat kyllä esille opiskelijoilta vaadittavat tiedot ja taidot, mutta oppiva ihminen ja hänen tarkoituksellinen toimintansa ovat unohtuneet. Opetussuunnitelmamalleissa korostuvat taidot, standardit ja tulokset, kun taas refleksiivisyyttä, kollektiivisuutta, kehityksellisyyttä ja prosessorientoituneisuutta painottavat mallit ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tämä on johtanut siihen, että tavoitteet ovat supistuneet tuloksiksi, prosessit taidoiksi ja pyrkimys systemaattiseen reflektioon tai kriittisyyteen olemassa olevan tiedon toistamiseksi. Siirtyminen niin sanottuun osaamisperustaiseen (outcome-based) ja markkinasuuntautuneeseen (market-oriented) opetussuunnitelmaan onkin aiheuttanut sen, että opetuksen suunnittelussa on keskitytty ensisijaisesti käytännöllisiin seikkoihin (kuten omaksuttaviksi tarkoitettuihin sisältöihin) ja teknisiin kysymyksiin (kuten arviointitapoihin) pedagogisten kysymysten jäädessä taka-alalle.

Tässä artikkelissa kuvataan opetussuunnitelman rakentumista prosessissa, jossa lähdettiin liikkeelle kysymällä, mikä opetussuunnitelma on ja mitä sen tulisi sisältää. Prosessissa kehitettiin teoreettinen kehys, joka ei rajoitu vain johonkin tiettyyn ammatti- tai koulutusalaan ja jossa oppiva ihminen palautetaan opetussuunnitelman keskuskappaleeksi. Uudesta jäsennyksestä käytetään nimitystä moniulotteinen opetussuunnitelma. Se kehitettiin eräässä ammattikorkeakoulussa osana opetussuunnitelmauudistusta, jossa yhtenä keskeisenä tavoitteena oli opiskelijan osallisuuden ja opintoihin kiinnittymisen lisääntyminen.

Yhteisöllisyyden ja opiskelukyvyn edistämiseen sekä syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvät odotukset johtavat oppilaitosorganisaatioiden tasolla yleensä yksilöpsykologiseen orientaatioon. Ongelmien syytä etsitään opiskelijoiden motivaatiosta tai suorituskyvystä ja yksittäisiin opiskelijoihin kohdistetaan erilaisia interventioita ja tukitoimenpiteitä. Tässä artikkelissa kuvattavassa opetussuunnitelmaprosessissa ei kokemuksia opintojen etenemiseen liittyvistä hankaluuksista ja ongelmista sijoitettu ensisijaisesti opiskelijaan, vaan ne ymmärrettiin osaksi organisaation vakiintuneita käytänteitä. Oppiminen tapahtuu osallistumalla toimintaan tietynlaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa, joten myös oppimista tukevia tai hankaloittavia tekijöitä on syytä etsiä sieltä (Wenger 1998). Yksi keskeisimpiä ympäristön osatekijöitä on opetussuunnitelma (Kukkonen 2011).

Moniulotteisen opetussuunnitelman rakentamisessa sovellettiin konstruktionistista tutkimusotetta ja tavoitteena oli kehittää uudenlainen, eri ammatti- ja koulutusalat ylittävä opetussuunnitelman perusrakenne, joka mahdollistaisi yksiköiden välisen yhteisen kehittämistyön. Uusi konstruktio perustuu osittain olemassa olevaan tietämykseen ja osittain heuristiseen tutkimusprosessiin. Sen teoreettiset perustelut voidaan johtaa sosiokulttuuris-konstruktivistisesta identiteetikäsityksestä (Vygotsky 1978; Kegan 1994; Berger & Luckmann 1995; Wenger 1998; 2009) ja narratiivisesta ajattelusta (Bruner 1986). Opetussuunnitelmateoreettisesti moniulotteinen opetussuunnitelma

ankkuroituu *currere*-ajatteluun, joka voidaan yhdistää autobiografiseen ja fenomenologiseen opetussuunnitelmateoriaan. Fokuksessa ovat tällöin yksilön subjektiiviset kokemukset sellaisena kuin hän itse niistä kertoo. (Pinar ym. 1995, 404–449, 515–566.)

Artikkelissa kuvattu uusi opetussuunnitelmamalli on prosessin konkreettinen lopputulema. Se on kuitenkin vain välivaihe pitkäkestoisessa yksilö- ja yhteisötasoisessa oppimisen prosessissa, jossa tavoitteena on koko ammattikorkeakoulun ja sen yksiköiden toimintakulttuurien kehittäminen. Ehkä onkin niin, että todella uuden uudenopetussuunnitelman tekeminen kannattaisi ymmärtää sivutuotteeksi prosessissa, jossa pyritään uudenlaisen pedagogisen kulttuurin pitkäkestoiseen rakentamiseen.

Opetussuunnitelman sosiaalinen perusta

Opetussuunnitelma on keskeinen opettajan toimintaa ohjaava asiakirja. Tämä ei tarkoita vain oppisisältöjä, vaan jo opetussuunnitelman rakenne avaa tai rajaa pois erilaisia mahdollisuuksia opettajan ja opiskelijan toiminnalle (Kukkonen 2011). Sosiokulttuurisen ajattelun perusolettamuksiin kuuluu käsitys, että ihminen ei toimi suorassa ”kontaktissa” maailman kanssa, vaan tuota suhdetta säätelevät ja määrittävät erilaiset kulttuuriset työkalut ja artefaktit (Lantolf 2000). Opetussuunnitelmakin voidaan ymmärtää kulttuuriseksi konstruktioksi, joka toimii välineenä ihmisen siirtyessä uuden (ammatti)yhteisön jäseneksi (Kukkonen 2009, 153). Toimiessaan yhdessä tietynlaista opetussuunnitelmaa noudattaen opiskelijat sisäistävät ja opettajat vahvistavat strategioita sekä ajattelu- ja toimintatapoja, jotka ovat tyypillisiä juuri tietylle ammattialalle.

Ammattikorkeakoulun eri koulutusalat voi ymmärtää eräänlaisiksi koulutusinstituuttion sisällä oleviksi pienoisinstituutioiksi, sillä instituutiot ovat eriytyneitä sosiaalisia merkitysmaailmoja, jotka

tuovat erilaisia näkökulmia yhteiskunnan kokonaisuuteen. Pienoisinstituutiot ovat myös eräänlaisia käytäntöyhteisöjä (ks. Wenger 2009, 209–218), sillä ne ovat sosiaalisia yhteisöjä, joiden toimintaan osallistumalla yksilöt osoittavat kuuluvansa yhteisöön tai tulevat yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi. Myös opetussuunnitelmaa tuotetaan, luetaan ja toteutetaan tämän sosiaalisen todellisuuden suodattamana. Yhtenä esimerkkinä koulutusalojen instituutioluonteesta on terminologia ja kielenkäyttö, joka toimii ja jota käytetään yleensä vain kyseisellä ammattialalla. Voi sanoa, että opiskelija oppii koulutuksen aikana positioimaan itsensä eri tavalla uuden terminologian sekä uusien ajattelu- ja toimintamallien sisäistymisen myötä. Kulttuuriset työkalut eivät siis ole vain fyysisiä vaan myös psykologisia (Vygotsky 1978), ja kieltä voidaan pitää tärkeimpänä psykologisena työkaluna, sillä juuri kielen käsitteistön avulla ihminen toimii ja yrittää ymmärtää maailmaa (Edwards 2005).

Berger ja Luckmann (1995, 174–175) käyttävät käsitettä uskottavuusrakenne (plausibility structure) kuvaamaan sosiaalista perustaa ja sosiaalisia prosesseja, joilla ylläpidetään tietynlaista todellisuutta. Sosiaalinen todellisuus sisäistyy sosialisatioprosessissa ihmisen omaksi sisäiseksi, subjektiiviseksi todellisuudeksi. Tällainen subjektiivinen todellisuus voi säilyä vain erityisessä uskottavuusrakenteessa. Uskottavuusrakenteessa siis vahvistetaan jatkuvasti ihmisen sisäistämät yhteiskunnalliset ja yhteisölliset sanktiot.

Uskottavuusrakenteella on yhtymäkohtia käsitteeseen episteminen kulttuuri, jolla tarkoitetaan eri oppi- ja tieteenalojen sisällä vallitsevia tiedon luomisen rakenteita, jotka sulkevat helposti sisäänsä myös pedagogiset prosessit ja pedagogisen näkökulman opetussuunnitelman kehittämisessä (ks. Becher & Kogan 1992; Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 131). Uskottavuusrakenteet ovat hyvin vahvoja toiminnan suuntaajia. Uudenlaisen uskottavuusrakenteen välittävät yksilölle merkitykselliset toiset, jotka edustavat uuden maailman uskottavuusrakennetta ottamalla uudenlaisia positioita itseensä, opiskelijoihin ja opiskeluun. Sosiaalisesti tämä merkitsee

vuorovaikutuksen keskittymistä uskottavuusrakennetta ylläpitävään ryhmään ja erityisesti uudelleensosiaalistumisesta huolehtiviin henkilöihin. Tässä prosessissa on tunteenomaisella samastumisella keskeinen merkitys. (Berger & Luckmann 1995, 178.) Oman ammattialan uskottavuusrakenteen voi olettaa olevan erityisesti opettajilla hyvin vahva, sillä he ovat socialisaatioprosessinsa aikana siirtyneet oman käytäntöyhteisönsä ulkoreunoilta sisäalueelle (ks. Wenger 2009) ja saattavat nyt olla opiskelijoiden socialisaatioprosessin ohjaamisessa merkityksellisiä toisia.

Opetussuunnitelman rakenteeseen vaikuttaa se, minkälaiseksi yksilön ja ympäristön suhde oppimisen prosessissa ymmärretään. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimisessa on otettava huomioon kaksi eri tasoa. Interpsykologisella tasolla tapahtuu yhteisön kielen ja kulttuuristen työkalujen omaksuminen, jonka jälkeen intrapsykologisella tasolla tapahtuu niiden käyttäminen ymmärtämisen välineenä. Inter- ja intrapsykologisen tason eroa voi havainnollista Brunerin (1986) esittämällä kahdella erilaisella tietämisen tavalla. *Paradigmaattinen tietäminen* perustuu tarkkoihin käsitelmäritelyihin ja kategorisointiin. Tällainen luokittelu auttaa ihmistä jäsentämään kokemuksiaan järjestyneeksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. (Polkinghorne 1995, 10; Heikkinen 2004, 180.) Eri ammatti- ja koulutusalojen tiedon voi ajatella olevan järjestetty juuri paradigmaattisen tiedon tyyppisesti. Tällaista tietämistä tarvitaan ongelmanratkaisussa, menetelmien osaamisessa ja harjoitellun toistamisessa, ja se auttaa toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti. Koulutuksen tarkoituksena onkin, että opiskelija omaksuu oman tulevan ammattialansa käsitteistön, sanaston ja luokittelujärjestelmät.

Toisenlaisesta tietämisen tavasta Bruner (1986) käyttää nimitystä *narratiivinen tietäminen*. Tämä tietämisen tapa on käyttökelpoinen, kun pyritään ymmärtämään ihmisen toimintaa tai hänen tapansa ymmärtää. Siinä missä paradigmaattinen tietäminen kohdistuu toiminnan *yleisiin piirteisiin*, kohdistuu narratiivinen tietäminen *yksittäiseen toimijaan* (Polkinghorne 1995, 11). Esimerkiksi jonkin

tehtävän tekemiseen tarvitaan erilaista tietoa kuin siihen, mitä tuon tekemisen oppiminen ja osaamisen kehittyminen tarkoittaa kunkin opiskelijan kohdalla.

Oppiminen ja ammatin kasvaminen eivät perustu yksinomaan paradigmaattiseen tietämisen tapaan, eikä niiden tarkoituksena ole pelkkä yleisen kaavan mukaan toimiminen erilaisten tekniikoiden avulla. Ihmisen identiteetti sekä käsitys tietämisestään ja osaamisestaan muotoutuu narratiivisesti (Bruner 1986; Conle 2002, 13). Narratiivisessa tietämisessä tulee esille ihmisen suhde maailmaan (oman alan ilmiöt), toisiin ihmisiin (opettajat, alan työntekijät, toiset opiskelijat) sekä suhde itseen opiskelijana ja tulevana alan työntekijänä (identiteetti) (Bruner 1986; Polkinghorne 1995, 10). Identiteetin rakentumisessa on keskeistä joksikin tuleminen prosessi, ja tässä prosessissa on kyse tasapainon löytämisestä oman toiminnan ja ympäristön odotusten välillä (Kegan 1994). Osallistuessaan käytäntöyhteisöihin (Wenger 2009), siis tulevan ammattialansa toimintaan, opiskelija kohtaa yhteisön toimintatavat, uskomukset, perinteet ja käytetyn tietovarannon. Nämä muovaavat hänen yksilöllisiä merkityksiään eli ovat raaka-ainetta oman ajattelun ja toiminnan pohtimiselle. Identiteetti jäsentyy, muovautuu ja (uudelleen)muotoutuu tässä prosessissa. Koulutusala riippumatta keskeinen haaste on, miten tämän prosessin tukeminen otetaan huomioon jo opetussuunnitelmaa tehtäessä.

Opetussuunnitelmauudistus tutkimisen prosessina

Episteemiset kulttuurit ja eriytyneet uskottavuusrakenteet tuovat haasteen ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi, mutta opetussuunnitelmatyö voidaan ymmärtää mahdollisuudeksi rakentaa eri aloja yhdistäviä käsityksiä. Tämä edellyttää kuitenkin syvällisempää orientaatiota kuin pelkkää osaamistavoitteiden ”asentamista” opetussuunnitelmaan. Todella uuden opetussuunnitelman tekemisessä

on olemassa oleva opetussuunnitelma ja erilaiset toimintakulttuurit otettava arvioinnin kohteeksi, sillä uuttakin opetussuunnitelmaa tullaan toteuttamaan samassa yhteisössä ja osallisina ovat todennäköisesti ainakin pääosin samat opettajat. Systemaattisessa opetussuunnitelmatyössä onkin syytä käyttää tutkimuksellista lähestymistapaa.

Konstruktivisen tutkimusotteen lähtökohdana on käytännöllinen ongelma, joka pitää ratkaista. Tässä tapauksessa siis tehtävänä ovat uudet opetussuunnitelmat. Termi konstruktivinen viittaa ihmisen luomiin artefakteihin, joille on tyypillistä, että ne keksitään ja niitä kehitetään. Kaikki ihmisen luomat mallit, suunnitelmat ja strategiat – myös opetussuunnitelmat – ovat konstruktioita. Ne ovat pysyviä vain niin kauan kun niitä noudatetaan yhteisellä sopimuksella. Kehittämällä jo olemassa olevasta poikkeava konstruktio luodaan jotakin aivan uutta, ja uudenlaiset konstruktioit itsessään kehittävät uutta todellisuutta. Onnistuessaan tutkimusprosessi tuottaa käytännöllisesti merkittävän konstruktion ja siten innovatiivisen lisän aikaisempaan tietämykseen. (Lukka 2006, 112, 129.) Vaikka konstruktivinen tutkimus on soveltavaa, on teoreettisella analyysillä, päättelyllä ja pohdinnalla siinä tärkeä asema. Tulkintojen konkretisoimiseksi esitetään seuraavassa tekstissä opetussuunnitelmakoulutuksiin osallistuneiden opettajien, koulutuspäälliköiden, eri yksiköissä opetussuunnitelmatyöstä vastaavien ja myös opiskelijoiden näkökulmasta esitetyjä kommentteja.

Opetussuunnitelmatyön lähtökohdat

Tärkeä osa konstruktivisessa tutkimusotteessa on osallistujien tavoitteiden, intressien ja sitoumusten tunnistaminen (Lukka 2006, 115). Ammattikorkeakoulun eri koulutusyksiköiden ja -ohjelmien opetussuunnittelua koskevia käsityksiä kartoitettiin haastattelututkimuksella (syksy 2009–kevät 2010), johon osallistui 35 opettajakunnan ja opiskelijoiden edustajaa (Stenlund 2010). Keskeinen

tulos oli, että eri yksiköissä vallitsi laaja erilaisten kulttuurien kirjo. Opetussuunnitelmakäsitykset olivat hyvin erilaisia ja eri perusteille hajautuvia, oppiminen ja opettaminen ymmärrettiin eri tavoilla, ja tästä johtuen eroja oli myös siinä, miten opiskelijan asema ja tehtävä ymmärrettiin. Opintopolut olivat valtaosin jäykkiä, eikä opiskelijalla välttämättä ollut kovinkaan suuria mahdollisuuksia suunnitella omaa opiskeluaan. Myös opiskelijoiden sitoutumista tukevat käytänteet olivat hyvin hajanaisia (Stenlund 2010; Kukkonen 2011).

Näiden tulosten perusteella päätettiin aloittaa pitkäkestoinen yhteisen opetussuunnitelmakäsityksen ja uudenlaisen pedagogisen kulttuurin rakentaminen. Opetussuunnitelmien tekemisen osalta tutkimustehtävä konkretisoitiin muotoon: ”Minkälainen käsitys opetussuunnitelmasta tukee opiskelijan kiinnittymistä opiskeluun sekä mahdollistaa yhteisen keskustelun, arvioinnin ja kehittämisen niin koko ammattikorkeakoulun kuin eri koulutusohjelmien ja -yksiköiden tasolla?”

Konstruktivisessa tutkimuksessa tutkijan tulisi tulla jäseneksi työryhmään, joka ongelman ratkaisemiseksi muodostetaan, ja ryhmässä pitäisi olla tärkeitä avainjäseniä kohderyhmistä (Lukka 2006, 114). Opetussuunnitelmatyön koordinoitua varten perustettiin opetussuunnitelmatyöryhmä, jossa oli jäseniä kaikista koulutusyksiköistä ja lisäksi opiskelijoiden edustaja. Myös tämän artikkelin kirjoittaja oli jäsenenä ryhmässä. Tätä ryhmää voi pitää eräänlaisena pedagogisena käytäntöyhteisönä, sillä sen jäsenet sitoutuivat toimimaan yhdessä sekä luomaan ja edelleen kehittämään erilaisia yhteisöllisiä resursseja ja ratkaisuja opetussuunnitelmatyöhön. Tällaisilla yhteisöillä on keskeinen merkitys organisaation muutosprosesseissa (Brown & Duguid 2000; Wenger 1998). Opetussuunnitelmatyöryhmän jäseniä voi pitää myös niin sanottuina merkityksellisinä toisina (ks. Berger & Luckman 1995), sillä heillä oli omissa yksiköissään ja koulutusohjelmassaan opetussuunnitelman uudistamisen kannalta keskeinen asema (opetussuunnitelmatyön vastuuhenkilö, koulutuspäällikkö).

Koulutusinterventiot

Opetussuunnitelmatyöryhmässä käsiteltiin ja kehiteltiin koulutuksen aikatauluja ja teemoja prosessin eri vaiheissa. Lisäksi uusien teemojen kehittämisessä käytettiin koulutusyksikköjen tuottamaa aineistoa. Ennen tutkimusprosessin aloittamista ei ollut olemassa mitään valmiita materiaaleja tai ratkaisuja. Toimintaperiaatteensa oli, että opetussuunnitelmista vastaavat toimijat kehittävät niitä yhteistyössä koulutusyksiköiden ja koulutusohjelmien rajat ylittäen, mutta kuitenkin kunkin yksikön erityispiirteitä ja erityistarpeita kunnioittaen.

Vuoden 2010 marraskuusta huhtikuuhun 2012 järjestettiin sekä kaikille koulutusaloille yhteisiä seminaareja (4 kpl) että koulutusyksikkökohtaisia tilaisuuksia (12 kpl) (ks. liite 1). Eri koulutustilaisuuksien välissä tapahtui myös koulutusyksikkö- ja ohjelmakohtaista työskentelyä. Koulutustilaisuuksien tarkoitus oli selvästi suuntaava, sillä niissä tarjottiin ja kehiteltiin aineksia uudentavalle ymmärtää opetussuunnitelmaa. Konstruktiviselle tutkimusotteelle on luonteenomaista tutkijan avoin ja harkittu empiirinen interventio, sillä vaikuttaminen todellisuuden tapahtumiin on osa itse metodologiaa (Lukka 2006, 113, 129). Tällaisella interventiivisellä, uutta informaatiota ja reflektion mahdollisuuksia tarjoavalla otteella saattaa olla keskeinen merkitys koko prosessin onnistumiselle, kuten seuraava kuvaus osoittaa: ”Itselleni oli myös tärkeä havainto, että siinä jossakin alkusyksyn vaiheilla opsi oli menossa tilkkutäkiksi ja silloin sattui sun iltapäiväsi hyvin sopivasti tämän asian herättäjäksi.” Tutkijaa voikin pitää eräänlaisena muutosagenttina, joka tukee organisaation jäseniä heidän kehitysprosesseissaan (Lukka 2006, 124).

Sen sijaan että seminaareissa olisi lähdetty antamaan suoria vastauksia osaamislauseiden muotoiluun liittyvään problematiikkaan, päätettiin nostaa pohdittavaksi kysymys, mikä opetussuunnitelma on ja mitä sen tulisi sisältää. Näin pyrittiin tekemään näkyväksi sitä todellisuutta, jossa opettajat ja opiskelijat elävät sekä nostamaan olemassa olevat ajattelu- ja toimintamallit pohdinnan kohteeksi. Kes-

keisenä tavoitteena oli saada osanottajat tunnistamaan ja arvioimaan oman alansa opetussuunnitelmaa uudesta perspektiivistä sekä tarjota aineksia opetussuunnitelmatyölle laajemmasta kuin oppiainelähtöisen suunnittelun perspektiivistä. Tämän voi yhdistää opettajien identiteettityön tukemiseen, sillä pedagogisen identiteetin kehittymiseen kuuluu, että oppimista, ohjaamista ja oppimisen tukemista aletaan tarkastella ja niistä aletaan puhua laajempina ja yleisempinä ilmiöinä kuin vain oman ammatti-, koulutus- tai tieteenalan näkökulmasta (ks. Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 138).

Eri koulutusyksiköt pohtivat omaa tilannettaan ja intressejään opetussuunnitelmatyössä kahdessa seminaarissa syksyllä 2010 (ks. liite 1). Näissä seminaareissa tuotettu aineisto luettiin moneen kertaan ja sieltä etsittiin viitteitä suunnista, joille voisi rakentaa sopivia interventioita. Vaikka eri yksiköt olivat tuottaneet aineiston oman substanssinsa näkökulmasta, pystyttiin kaikkia yhdistäväksi teemoiksi nostamaan opetussuunnitelman tarkoitus sekä asiantuntijan tieto ja asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen. Kahdessa erillisessä tilaisuudessa (ks. liite 1) esiteltiin kaksi teoreettista jäsenystä, joissa sisältöpainotteisuuden, työelämälähtöisyyden tai osaamisperustaisuuden asemesta nostettiin esille korkeakoulutuksen päämäärään sekä asiantuntijuuteen kasvamiseen liittyviä kysymyksiä. Opetussuunnitelman tarkoitusta konkretisoitiin käsityksellä, jonka mukaan korkeakoulutuksen päämääränä on vaikuttaa opiskelijan tietämisen (knowing), tekemisen (acting) ja olemisen tapaan (being) (Barnett & Coate 2010; ks. myös Annala & Mäkinen 2011). Näistä käytettiin nimitystä opetussuunnitelman ulottuvuudet. Asiantuntijuuteen kasvun tukemista puolestaan konkretisoitiin Tynjälän esittämillä asiantuntijan tiedon peruselementeillä, joita ovat a) teoreettinen, b) käytännöllinen sekä c) itsesätelytietoa koskeva tieto, joka sisältää metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot (Tynjälä 2007, 28–30; ks. myös Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 34–37).

Näiden interventioiden keskeinen tarkoitus oli korostaa oppimisen henkilökohtaisuutta eli sitä, että ammattialaspesifien valmiin-

den jäsenysten, faktojen, direktiivien, standardien ja strategioiden muistamisen ja noudattamisen lisäksi opetussuunnitelmassa tarvitaan tilaa toimijan ja kokijan omalle näkökulmalle. Erityisesti korostettiin olemisen ulottuvuutta ja itsesäätelytietoa, sillä ne kuvaavat ihmisen minuuteen, itseyn sekä jonakin olemiseen ja joksikin tulemiseen liittyviä elementtejä.

Eri yksiköiden suhtautuminen esitettyihin kolmijakoihin oli hivenen yllättävä. Kaikki olivat sitä mieltä, että jaottelut sopivat omalle alalle ja näkivät, että ne olisivat ”virkistävän uusia” näkökulmia opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman ulottuvuuksista erityisesti oleminen aiheutti kuitenkin kysymyksiä ja keskustelua. Vaikka se nähtiin tärkeäksi osaksi opetussuunnitelmaa, sitä pidettiin abstraktina ja vaikeasti ymmärrettävänä. Vertaaminen kolmijakoon tiedot, taidot ja asenteet tuntui houkuttevalta. Termiä ei kuitenkaan muutettu, sillä sen korvaaminen jollakin tutulla tai arkikielisemmällä typistäisi tai jopa muuttaisi sen merkitystä. Olemisen ulottuvuus ja itsesäätelytieto kuitenkin pohdituttivat, kuten seuraavissa kommenteissa tulee esille: ”Periaatteessa ok, mutta vähän turhan filosofista.” ”Mehän koulutetaan ihmisiä työelämään ja asiantuntijatehtäviin. Hyvä malli mutta miten sen saisi käytännön opetussuunnitelmatyöhön?”

Prosessin aikana tuli usein esille huoli opetussuunnitelman rakenteen ja reaali maailman suhteesta sekä siitä, että opetussuunnitelmassa pitää näkyä oman koulutusalan erityisyys, substanssi ja käsitteistö. Tämä kuvastaa hyvin yhtä sosiokulttuurisen lähestymistavan keskeistä periaatetta eli kulttuuristen työkalujen ja artefaktien merkitystä yksilön ja maailman välisen suhteen säätelyssä (ks. Lantolf 2000). Kun itselle tuttuun opetussuunnitelman rakenteeseen tuotiin uudelta vaikuttava rakenteellinen ulottuvuus, sille ei heti löytynyt itselle tutuista jäsenyksistä ja käytännteistä selkeää vastinetta: ”Ops-työssä niiden rooli on realismina sellainen, että kun asioita tehdään eteenpäin, joskus osataan kysyä, miten tämä tämän hetken aikaansaannos näyttäytyy tietämisen, tekemisen ja olemisen valossa.” Käytössä olevan opetussuunnitelman tuttu kehys ja rakenne toimivat edelleen ainakin

osittain peilauspintana uudelle ajattelulle, kuten seuraava toteamus osoittaa: ”Eihän nää mahdu, kun ops jo nyt pursuaa ja pitäisi muutenkin päivittää. Sehän tarkoittaa, että muutenkin on jo tulossa lisää sisältöjä.” Uusia näkökulmia ei kuitenkaan tyrmätty: ”Vaikka tuntuu, että sen ymmärtää, niin ei sitä niinku osaa selittää toisille. Että siihen tarviis vielä selvyyttä.”

Opettajan ajattelua ja toimintaa ohjaavat symboliset välineet (ks. Vygotsky 1978) on opittu oman ammatillisen sosialisointia aikana, ja esimerkiksi tietyn terminologian ja käsitteistön käyttäminen on osoitus siitä, että ihminen on sisäistänyt tietyn yhteisön kielen ja puhutavan (ks. Berger & Luckmann 1995; Wenger 2009). Identiteettityöhön liittyvän olemisen ulottuvuuden ja itsesäätelytiedon ”kieli” on erilaista kuin monien koulutusalojen substanssien käsitteistö (vrt. episteemiset kulttuurit), eikä uusi terminologia ollut vielä täysin tullut osaksi opettajayhteisöjen merkityks maailmaa. Yksilöiden sisäinen maailman uudelleenorganisointi ja vieraan episteemisen kulttuurin kielen ja käsitteistön sisäistyminen edellyttivät yhteyksien löytämistä jo olemassa oleviin psykologisiin työkaluihin. Mielenkiintoista oli, että opiskelijan näkökulmasta pedagoginen kieli oli hyvinkin ymmärrettävää: ”Olis kyllä tosi hienoo, jos tuommoinen ajattelu saataisiin suunnitelmiin. Eikös se tarkoita sitä, että meille jäisi aikaa miettiä niitä asioita ja sitäkin, että mitä itse on mieltä asioista?”

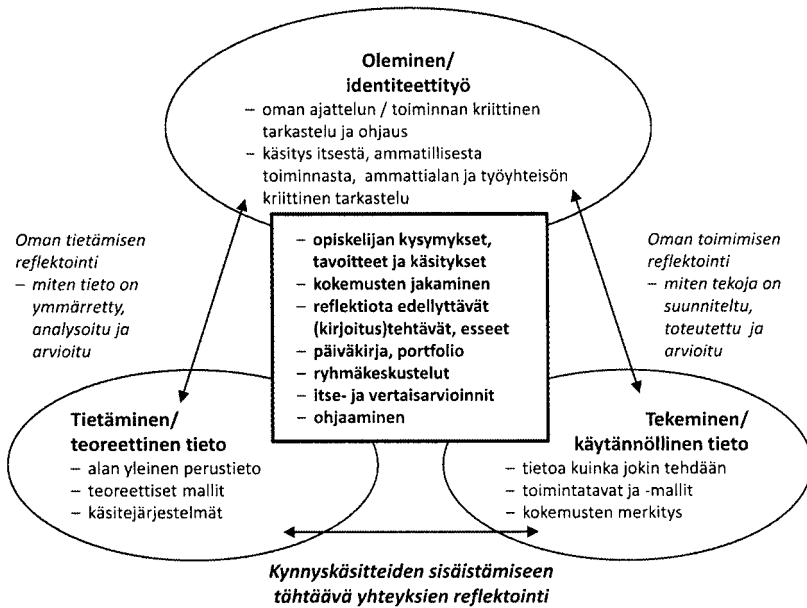
Uuden konstruktion yleinen rakenne hyväksyttiin ideatasolla, mutta sen vieminen yksikköjen omiin opetussuunnitelmiin ei vielä ollut täysin ongelmaton. Siirtyminen itselle vähemmän tuttuun kokemis- ja tulkintatapaan vaatiikin totuttelua (ks. Heiskala 2000, 100). Opetussuunnitelmateoreettisesti tarkasteltuna eri yksiköiden käytössä olevat opetussuunnitelmat ja ehdotettu uusi rakenne edustivat kahta hyvin erilaista traditiota, joiden sanasto, käsitteet, perustelut sekä oletukset oppimisesta ja tiedon muodostumisesta ovat erilaisia (Kukkonen 2011, 97). Uuden konstruktion toimivuuden kannalta oli kuitenkin vielä tärkeää löytää konkreettisia yhteyksiä uuden, iden-

titeetin rakentumiseen liittyvän puhumisen tavan ja sanaston sekä oppi- tai tieteenalaan liittyvän puhumisen tavan ja sanaston välille.

Kolmanneksi interventioiteemaksi (olemisen ulottuvuuksien ja asiantuntijatiedon elementtien lisäksi) valittiin *kynnyskäsiteajattelu*, sillä koulutusohjelmien tasolla opetussuunnitelmatyön kontekstina on oman alan substanssi (ks. liite 1). Kynnyskäsiteajattelun lähtökohtana on, että eri ammatti- ja tieteenaloilla on niille tyypillisiä käsitteitä, ilmiöitä ja toimintaperiaatteita, jotka opiskelijan on välttämättä ymmärrettävä (Meyer & Land 2003; Land & Meyer 2010). Opetussuunnitelmatyössä kynnyskäsitteisiin keskittyminen mahdollisti olemisen tavan muuttumisen ja identiteettityön tukemisen pohtimisen itselle tutulla maaperällä. Tämä työskentely jatkuu edelleen.

Moniulotteinen opetussuunnitelma

Koulutusinterventioiden, opetussuunnitelmatyöryhmässä käytyjen yhteisten keskustelujen sekä koulutusyksiköissä tapahtuneen koulutusohjelmakohtaisen työstämisen seurauksena todettiin, että puolen-toista vuoden pituisen prosessin aikana oli onnistuttu kehittämään yhteinen käsitys koulutusalat ylittävästä opetussuunnitelman rakenteesta. Seuraavassa kuvattava konstruktio (kuvio 1) on nyt hyväksytty koko ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman perusrakenteeksi. Keskellä olevassa nelikulmiossa on muutamia koulutuksissa esille nostettuja tapoja, joiden avulla voi edistää olemisen ulottuvuuden (Barnett & Coate 2010), asiantuntijatiedon elementtien (Tynjälä 2007) sekä alan substanssiin perustuvien kynnyskäsitteiden (Meyer & Land 2003; Land & Meyer 2010) integroitumista opiskelijan oppimista, opiskeluun sitoutumista ja identiteettityötä edistävällä tavalla.



Kuvio 1. Moniulotteisen opetussuunnitelman perusrakenne

Tietämisen, tekemisen ja olemisen ulottuvuuksien ei tarvitse painottua samalla tavalla jokaisessa opetussuunnitelmassa, opintokokonaisuudessa tai edes opintojaksojen tasolla, mutta on tärkeää, että kaikissa tunnistetaan myös oleminen ja pohditaan identiteettiyön tukemisen osuutta (Barnett & Coate 2010, 164). Tietäminen ja tekeminen ovat ikään kuin raakamateriaalia, jota on työstettävä, ja juuri näiden työstäminen on identiteettiyötä. Tällainen henkilökohtaisuus ja kokemuksellisuus tuovat opetussuunnitelmaan tietynlaisen fenomenologisen ja myös eettisen elementin. Toimijan ja kokijan inspektiivinen näkökulma tarkoittaa myös, että opetussuunnitelmaan otetaan tietoisesti mukaan reflektiivinen ja refleksiivinen ulottuvuus.

Opetussuunnitelman perustana on perinteisesti pidetty ammatti-, koulutus- tai tieteenalan omaa tietoa, ja tällaisen tiedon sisällyttäminen opetussuunnitelmaan on tietenkin välttämätöntä. Opiskelijan identiteettityön tukeminen edellyttää kuitenkin muuta kuin substanssiperustaista tietoa (vrt. narratiivinen ajattelu). Ammattiin oppimisessakin on alasta riippumatta tärkeää opiskelijan itseluottamuksen, itsesäätelyn, reflektiivisyyden, kriittisyyden ja yhteisöllisyyden kehittymisen tukeminen. Juuri näihin viittaavat kuvion 1 eri osa-alueita yhdistävä reflektointi ja nelikulmiossa olevat, reflektiota virittävät ja tukevat ”välittävät tekijät”. Tällaista narratiivisen identiteettityön prosessia virittävät ja ylläpitävät kaikki sellaiset toiminnot, joiden avulla voidaan saada esille hiljaista tietoa tai analysoida teoreettista tietoa ja käytännön kokemuksia (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 37; Tynjälä 2007). Tilan antaminen opiskelijan omalle näkökulmalle auttaa tekemään opetussuunnitelmasta sekä sosiaalisesti relevantin että henkilökohtaisesti merkityksellisen (Conle 2002, 12–13).

Uuden opetussuunnitelmajäsennyksen laaja-alainen soveltamismahdollisuus perustuu siihen, että koulutus- ja ammattialasta riippumatta on mahdollista kysyä, minkälaista olemisen tapaa (opiskelijan käsitystä itsestään, tietämisestään, osaamisestaan ja omasta osallisuudestaan niin opiskelijana kuin tulevana alan työntekijänä) opetussuunnitelmalla tuotetaan ja ylläpidetään. Miten mahdollistetaan vastuullisuus opiskelusta ja oppimista edistävän toiminnan jatkamisesta? Miten kehitetään kykyä suhtautua kriittisesti omaan tietoon ja tekoihin? Miten suunnataan ymmärrystä tiedon hyödyntämisestä erilaisissa konteksteissa? Olemisen ulottuvuus ei oikeastaan ole mikään uusi ulottuvuus, joka pitäisi vain lisätä opetussuunnitelmiin. Se on mukana kaikissa opetussuunnitelmissa, mutta sitä ei huomata, jos keskitytään vain substanssispesifiin tietoa-ainekseen ja sen soveltamiseen. Olemisen ulottuvuus kuitenkin näkyy siinä, minkälaisia opiskelijana ja opettajana olemisen tapoja opetussuunnitelma sekä opetuksen ja ohjaamisen käytänteet mahdollistavat (Kukkonen 2011).

Moniulotteisen opetussuunnitelman keskeiset kontribuutiot ammattikorkeakoulukontekstissa ovat koulutus-, ammatti- ja tieteenalat ylittävä opetussuunnitelman perusrakenne, ammatillisen kasvun ymmärtäminen ensisijaisesti narratiiviseksi identiteettityöksi sekä opetussuunnitelmatyön ymmärtäminen ensisijaisesti mahdollisuudeksi (uudelleen)arvioida ja kehittää yhteisöissä ylläpidettäviä käytänteitä ja ajattelutapoja. Nämä antavat aiheen ja aineksia tarkistaa, muokata ja tarkentaa yleisiä uskomuksia ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta, sen rakenteista ja prosesseista. Perinteisesti episteemiset kulttuurit ovat toimineet koulutusaloja erottavina tekijöinä (ks. Becher & Kogan 1992; Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 131.) Eri koulutus- ja ammattialojen erityispiirteitä ei tarvitse eikä pidä häivyttää, mutta tietoisilla ja yhteisesti konstruoiduilla opetussuunnitelmaratkaisuilla on mahdollista rakentaa ammattikorkeakouluun tieteen- ja koulutuslaperustaisten episteemisten kulttuurien rinnalle uudenlaista, *pedagogiseen orientaatioon* perustuvaa episteemistä kulttuuria.

Opetussuunnitelmatyössä opittua

Opetussuunnitelmassa realisoituvat oppimiseen, ymmärtämiseen, tietoon, yksilöllisyyteen ja yhteisöön liittyvät arvot, uskomukset ja periaatteet. Siinä otetaan – joko tietoisesti tai huomaamatta – kantaa siihen, minkälaista inhimillistä kehitystä tuetaan, minkälaisilla opetussuunnitelman elementeillä kehittymistä tuetaan sekä minkälaiset ovat näiden elementtien suhteet. (Barnett & Coate 2010, 25–26.) Seuraavat kommentit kuvaavat hyvin uuden näkökulman avautumista: ”Se oleminenhan on oikeastaan ollut siellä mutta ei ehkä niin selvänä, ja kynnyksäsitteet autoivat tarkastelemaan opsia kokonaisuutena.” ”Luulen, että erityisesti tämä ammatillisen kasvun prosessin

mieltäminen tärkeäksi punaiseksi langaksi oli hyvin keskeinen eli opsissa on tilaa olemiselle.”

Muutosajattelu tuntui muutamissa paikoissa etenevän nihkeästi, kuten seuraava toteamus osoittaa: ”Joo, osittain ollaan poteroissa. Mutta nyt sataa taivaalta hiekkaa ja poterot täyttyy. Ja savukonekin on laitettu päälle.” Eri ammattialojen episteemiset kulttuurit koostuvat alalle tyypillisistä tarinoista, ihmisillä on lojaliteettia edustamansa alan tarinoita kohtaan, eivätkä korkeakouluyhteisöjen jäsenet mielellään arvioi kriittisesti oman alansa tietoperustasta nousevia opetussuunnitelman päämääriä (ks. Becher & Kogan 1992, 114; Barnett & Coate 2010). Kriittisyys ei kuitenkaan välttämättä kohdistunut uuteen konstruktion, vaan siihen, että opettajat joutuivat toimimaan tilanteessa, jossa uuden konstruktion mahdollisuudet alkoivat hahmottua mutta jossa vanhat käytännöt ja resursointipolitiikka eivät tukeneet näitä mahdollisuuksia. Tätä kuvaa seuraava kommentti: ”Ops-työtä noin yleisesti leimaa tai varjostaa tietty arkityön varjo. Talossa toteutetaan koulutusta ja opsia tehdään siinä ohessa.” Opetussuunnitelmatyön jatkuessa on syytä muistaa, että muutoksen vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä: ”Nyt olen vakaasti sitä mieltä, että vaikka tämä on ollut välillä turhankin haastavaa, se oli hyvä.” ”Meillähän ops on nyt valmistumassa oikeastaan lähes tavoiteajassa... Mielelläni tätä kokonaisprosessia ja tulevaa lopputulosta voin mainostaa muillekin.”

Uuden opetussuunnitelman tekeminen on oppimisprosessi, ja sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppiminen on ensisijaisesti sosiaalinen ilmiö. Se tapahtuu ihmisten osallistuessa yhteisöjen toiminnassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (Vygotsky 1978; Wertsch 2007.) Sekä oman yhteisön sisällä että eri yhteisöjen välillä tapahtuneeseen toimintaan osallistumisen tärkeys tulee esille seuraavassa kommentissa: ”Näillä keskusteluilla oli meille suuri merkitys, koska niihin osallistui suurin osa opsia tekevästä kollegoista.” Sekä opettajien että opiskelijoiden ryhmätunteen, ryhmäidentiteettien ja ryhmäprosessien tukeminen on keskeistä niin opetussuunnitelmaa tehtäessä kuin

arkisessa toiminnassakin. Tämä edellyttää opettajayhteisössä katseen kohdistamista itselle tuttuun ja itsestään selvään. Oman koulutusalan uskottavuusrakenteiden ja episteemisen kulttuurin näkyväksi tekeminen on olennainen osa uuden opetussuunnitelman rakentamisessa, sillä myös uusi opetussuunnitelma tulee saman yhteisön käyttöön ja pääasiassa sama opettajakunta osallistuu sen toteuttamiseen.

Konstruktiiviseen tutkimusotteeseen kuuluu, että kehitetty uusi konstruktio pitää saattaa kaikkien ulottuville riittävällä ohjeistuksella ja koulutuksella (Lukka 2006, 117). Keskeinen, koko ammattikorkeakoulu-yhteisöä koskeva oppimistulos olikin aloittaa sisäisen täydennyskoulutusohjelman suunnittelu ja valmistelu, minkä tarkoituksena on varmistaa, että kaikki opettajat pääsevät toimimaan uuden opetussuunnitelma-ajattelun periaatteiden mukaisesti. Koulutus aloitetaan syksyllä 2012.

Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press. 104–129.
- Barnett, R. & Coate, K. 2010. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Becher, T. & Kogan, M. 1992. Process and structure in higher education. London: Routledge.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Brown, J. & Duguid, P. 2000. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. Teoksessa E. L. Lesser, M. A. Fontaine & J. A. Slusher (toim.) Knowledge and communities. Boston: Butterworth Heinemann.
- Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Conle, C. 2002 . An anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher* 32 (3), 3–15.
- Edwards, A. 2005. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal* 16 (1), 49–65.
- Heikkinen, H. L.T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press. 179–192.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Opettajankoulutus elinikäisenä ja elämänlaajuisena oppimisena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 7–38.
- Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kegan, R. 1994. *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Korhonen, V., Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 130–151.
- 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-säätiön julkaisuja, 149–164.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83–103.
- Land, R. & Meyer, J. H. F. 2010. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Dynamics of Assessment*. Teoksessa J. H. F. Meyer, R. Land & C. Baillie (toim.) *Threshold Concepts and Transformational Learning*. *Educational Futures: Rethinking Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 61–79.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 1–26.

- Lukka, K. 2006. Konstruktiiivinen tutkimusote: luonne, prosessi ja arviointi. Teoksessa K. Rolin, M-L. Kakkuri-Knuuttila & E. Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 111–133.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. 2003. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Implications for course design and evaluation. Teoksessa C. Rust (toim.) *Improving Students Learning Diversity and Inclusivity*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 53–64.
- 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.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and Narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsitteitä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:1. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tampere: Juvenes Print.
- Tynjälä, P. 2007. Integraatiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University 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.
- Wertsch, J. V. 2007. Mediation. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (toim.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 178–192.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmakoulutusprosessi

Ajankohta	Tarkoitus	Tulos
Tilannekartoitus Haastattelututkimus: eri yksiköissä toimivia henkilöstön (n = 18) ja opiskelijoiden (n = 17) edustajia syksy 2009 – kevät 2010	Tunnistetaan yksiköissä ja kou- lutusohjelmissa kollektiivisesti jaettuja opetussuunnitelma- ja oppimiskäsityksiä	Eri koulutusohjelmissa ja -yksiköissä vallitsee hyvin laaja oppimis- ja ope- tussuunnitelmakäsitysten kirjo Opintopolut pääasiassa jäykkiä Opiskelijoiden sitoutumista tukevat käytänteet hajanaisia
Seminaarit 1–2 syksy 2010 osallistujia 97	Nostetaan esille yksiköiden kä- sitykset toiminnan vahvuusista ja heikkouksista Tarkennetaan tavoitteita yksi- kön pedagogisen toiminnan ja opetussuunnitelman kehittä- miselle	Käsitkset kehittämistarpeista ja -suunnista hyvin selkeitä, mutta erilai- set kulttuuriset ja rakenteelliset teki- jät (säädökset, määräykset ja totutut käytänteet) haittaavat uudistusta
Seminaari 3 kevät 2011 osallistujia 53	Arvioidaan persoonallisen ulotu- vuuden huomioonottamisen merkitystä oppimisessa ja ope- tussuunnitelmassa	Jaottelu <i>tietäminen, tekeminen ja ole- minen</i> hyväksyttiin sopivaksi kaikilla koulutusaloilla Huoli reaali maailman ja uuden ope- tussuunnitelmakäsityksen vastaa- vuudesta
Seminaari 4 kevät 2011 osallistujia 42	Arvioidaan reflektiivisen toimin- nan merkitystä korkea-asteen oppimisessa ja asiantuntijan toiminnassa	Jaottelu <i>teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesääätelytieto</i> hyväksyttiin sopivaksi kaikilla koulutusaloilla Huoli substanssin asemasta uudessa opetussuunnitelman rakenteessa
Yksikkökohtaiset koulutukset (12 kpl) kevät 2011 – talvi 2012 osallistujia 97	Pohditaan opetussuunnitelman ”väljentämistä” suuntaamalla huomio oman alan substanssin ydinasioihin	<i>Kynnyskäsitienäkökulman</i> sovel- taminen jatkuu yksikkökohtaisesti vaihdellen <i>Moniulotteinen opetussuunnitelma</i> hyväksyttiin koko ammattikorkea- koulun yhteiseksi opetussuunnitel- marakenteeksi Huoli kaikkien sitoutumisesta uuteen opetussuunnitelmarakenteeseen -sisäisen koulutusohjelman aloittaminen syksyllä 2012

III

OSALLISUUTTA TUKEVAA PEDAGOGIIKKA

YLIOPISTO-OPISKELIJAT MULTIMODAALISTEN TEKSTIEN LAATIJOINA

Carita Kiili, Merja Kauppinen & Leena Laurinen

Artikkelissa tarkastellaan opetuskokeilua, jossa yliopisto-opiskelijat opiskelivat asiasisältöjä laatimalla multimodaalisen tekstin, jossa he yhdistelivät erilaisia ilmaisukeinoja, kuten kirjoitettua kieltä, kuvaa, liikettä ja ääntä. Multimodaalisen tekstin laatimista ohjeistettiin siten, että opiskelijat harjoittelivat niin digitaalisia, argumentatiivisia, innovatiivisia, yhteisöllisiä kuin tieteenalakohtaisiakin tekstitaitoja. Artikkelissa kuvataan, miten yliopisto-opiskelijat kokivat oppineensa näitä akateemisia tekstitaitoja multimodaalisia tekstejä laatiessaan ja tulkitessaan. Kurssilla opiskelijoiden tehtävänä oli laatia pienryhmissä (yhteisölliset tekstitaidot) multimodaalinen teksti (digitaaliset tekstitaidot), jossa heitä pyydettiin perustelemaan ehdottamansa opetusmenetelmän tai opetuksen uudistamisen tarpeellisuus (argumentatiiviset tekstitaidot). Opiskelijat valmistautuivat multimodaalisen tekstin laatimiseen kirjoittamalla lähdeviitteistetyyn selvityksen ehdotuksestaan (tieteenalakohtaiset tekstitaidot). Heitä rohkaistiin tekemään luovia ratkaisuja multimodaalisen tekstin teeman valinnassa, ongelmien ratkaisuehdotuksissa sekä kuvan, äänen ja tekstin yhdistelyssä (innovatiiviset tekstitaidot). Opiskelijoiden mielestä multimodaalisen tekstin laatiminen kehitti monipuolisesti heidän tekstitaitojaan. He kokivat myös oppineensa asiasisältöjä työstäessään multimodaalisia tekstejään.

Johdanto

Tekstitaidot ovat keskeinen osa akateemista asiantuntijuutta. Yliopistossa akateemisten tekstitaitojen kehittymistä voidaan tukea luomalla opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua moninaiisiin akateemisiin tekstikäytänteisiin (Henderson & Hirst 2007) ja sisällyttämällä tekstitaitojen opetusta sisältöopintoihin (Wingate 2006). Tässä artikkelissa kerrotaan opetuskokeilusta, jossa opiskelijat harjoittelivat akateemisia tekstitaitoja laatimalla multimodaalisen tekstin. Tarkoituksena oli avartaa tulevien kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten käsitystä tekstitaidoista. Kun opiskelijat saavat omakohtaisia kokemuksia multimodaalisista teksteistä, on heidän valmistuttuaan helpompi sisällyttää multimodaalisia tekstikäytänteitä omaan työhönsä ja opetukseensa. Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisesti sitä, miten opiskelijat kokivat oppineensa akateemisia tekstitaitoja multimodaalisten tekstien avulla.

Akateemiset tekstitaidot

Akateemiset tekstitaidot ovat tilannesidonnaisia tekstien tulkintaan ja tuottamiseen liittyviä sosiaalisia toimintoja, joiden avulla luodaan merkityksiä erilaisissa akateemisissa tilanteissa. Akateemiset tekstitaidot linkittyvät siten yliopistoyhteisön tekstikäytänteisiin eli siihen, miten tekstien kanssa toimitaan eri tilanteissa (Henderson & Hirst 2007). Opiskelijoiden tekstitaidot kehittyvät, kun he voivat osallistua monipuolisesti erilaisiin yliopistoyhteisön tekstikäytänteisiin. Henderson ja Hirst (2007) korostavat, ettei ole olemassa vain yhtä akateemista tekstitaitoa, vaan niitä on useita. Kiili ja Mäkinen (2011) ovat laatineet akateemisten tekstitaitojen mallin. Siinä akateemiset tekstitaidot koostuvat viidestä toisiinsa limittyvästä tekstitaidosta, jotka ovat 1) tieteenalakohtaiset, 2) argumentatiiviset, 3) innovatiiviset, 4) yhteisölliset sekä 5) digitaaliset tekstitaidot.

Tieteenalakohtaisia tekstitaitoja tarvitaan tulkittaessa ja kirjoitettaessa tietyille tieteenalalle tyypillisiä tekstejä (Shanahan & Shanahan 2008), koska kielenkäyttötavat, diskurssit ja päättelyn mekanismit vaihtelevat eri tieteenaloilla (Geisler 1994; van Schalkwyk, Bitzer & van der Walt 2010). *Argumentatiivisilla tekstitaidoilla* puolestaan tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja arvioida argumentteja yksilöllisissä ja yhteisöllisissä tilanteissa (Newell, Beach, Smith & VanDerHeide 2011). Argumentatiivisten tekstitaitojen avulla opiskelijat pystyvät huomioimaan vaihtoehtoisia näkemyksiä. He voivat myös arvioida omia ja muiden ideoita ja siten valita useiden ideoiden joukosta parhaat (Wegerif 2010, 143).

Yhteisölliset tekstitaidot mahdollistavat vaihtoehtoisista tekstien tulkinnoista keskustelemisen, asioiden kehittelyn ja yhdessä tapahtuvan tiedon rakentamisen (Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu 2012). Yhdessä pohtien voidaan saavuttaa jotain sellaista, jota opiskelija ei pystyisi saavuttamaan yksin. *Innovatiivisilla tekstitaidoilla* taas viitataan sellaiseen lukemiseen, kirjoittamiseen ja keskusteluun, jonka avulla opiskelijat voivat luoda uusia, yllättäviäkin ideoita, hahmottaa asioiden välisiä suhteita tuoreella tavalla sekä keksiä uudenlaisia ratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin (Gregory & Kuzmich 2005; Wegerif 2010, 143). Opinnoissa on tärkeä korostaa sitä, että jokaisella on mahdollisuus olla luova jokapäiväisissä ongelmaratkaisutilanteissa (ks. Lin 2011), ja opiskelijoiden ideoiden voidaan ajatella olevan luovia silloin, kun ne ovat uusia oppimisyhteisölle (Hämäläinen & Vähäsantanen 2011).

Digitaalisilla tekstitaidoilla tarkoitetaan kykyä käyttää digitaalista teknologiaa tiedonhakuun, kommunikointiin, itsensä ilmaisemiseen ja tiedon luomiseen (Digital transformation 2007; Martin & Crudziecki 2007). Koska tieto- ja viestintäteknologia on muuttanut ja muuttaa kehittyessään merkitysten luomisen käytänteitä (Leu ym. 2011), tarvitaan tietoa teknologian tarjoamista viestinnän mahdollisuuksista sekä avoimuutta näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseksi (Martin & Crudziecki 2007).

Tekstien multimodaalisuus

Tieto- ja viestintäteknologia on mahdollistanut uusia tekstin tuottamisen tapoja. Tekstit ovat entistä multimodaalisempia – niissä yhdistetään kirjoitettua kieltä, kuvaa, liikettä ja ääntä (Sanders & Albers 2010; The New London Group 1996). Kuvan, äänen ja kirjoitetun tekstin vuoropuhelu on monisyistä, sillä siinä muodostuu erilaisina semioottisina yhdistelminä uudentyyppeisiä merkitysten rakentamisen muotoja (Kress 2003). Kress kuvaa merkitysten rakentamisessa tapahtunutta muutosta toteamalla, että olemme siirtyneet maailmassa olevien ilmiöiden kertomisesta niiden näyttämiseen. Kirjoittamisen näkökulmasta muutos tarkoittaa, että kirjoittaja yhdistelee tilanteeseen ja tekstin tavoitteisiin sopivia ilmaisumuotoja, tekee valintoja eri ilmaisumuotojen välillä ja muuntaa tietoa ilmaisumuodosta toiseen. Jos taas muutosta katsotaan lukemisen näkökulmasta, tarkoittaa se, että lukija on entistä enemmän vastuussa siitä, millaista lukemisen polkua hän tekstissä etenee. Perinteisessä kirjoitetussa tekstissä asioista kerrotaan tietyssä kirjoitetun kielen käytänteiden mukaisessa järjestyksessä, jolloin lukija seuraa tekstiin sisäänrakennettua lukemisen polkua. Sitä vastoin multimodaalinen teksti tarjoaa yleensä useita vaihtoehtoja tekstissä etenemiseen, jolloin lukija luo itse oman lukemisen polkunsä. Kress (2003) nimittää tätä vastakkainasettelua siirtymäksi pelkästä tekstin tulkinnasta tekstin lukemistavan suunnitteluun (reading as interpretation vs. reading as design).

Tekstimailmamme on siis olennaisesti muuttunut multimodaalisten tekstien myötä. Erityisesti visuaalisuus korostuu merkitysten luomisessa. Jotta oppilaat pystyvät toimimaan täysipainoisesti tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnassa, tulee koulun tarjota heille mahdollisuuksia toimia multimodaalisten tekstien parissa. Multimodaalisten tekstien laatiminen ei kuitenkaan vielä kuulu koulujen vakiintuneisiin tekstikäytänteisiin. Esimerkiksi Luukka kollegoineen havaitsi laajassa kyselytutkimuksessaan, että äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat käyttävät opetuksessaan enimmäkseen perinteisiä

tekstimateriaaleja ja erilaisten digitaalisten tekstien hyödyntäminen on vielä melko vähäistä (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Myös Säljön (2010) mukaan digitaalisia materiaaleja ja multimedian tarjoamia resursseja ei hyödynnetä kouluissa järjestelmällisesti. Millerin mielestä (2007) yksi syy tähän saattaa olla se, että tekstitaidot hahmotetaan melko kapea-alaisesti kirjoitettujen, lineaaristen tekstien lukemiseksi ja kirjoittamiseksi. Toisaalta opettajat voivat kokea, etteivät he hallitse digitaalisia työkaluja. Opettajien kynnystä sisällyttää multimodaalisia ja digitaalisia tekstikäytänteitä opetukseensa tulisikin madaltaa koulutuksessa (Miller 2007). Tässä artikkelissa tarkastellaan sellaista yliopiston kasvatustieteiden kurssia, jossa opiskeltiin sisältöjä multimodaalisten tekstien avulla. Tarkastelemme sitä, *miten opiskelijat kokivat oppineensa akateemisia tekstitaitoja multimodaalisia tekstejä laatiessaan ja tulkitessaan.*

Tutkimusmenetelmät

Tutkittavat

Opetuskokeilu toteutettiin *Oppimista edistävä lukeminen ja uudet tekstitaidot* -kurssilla. Kurssia pitivät yhteistyössä sekä kasvatustieteen että opettajankoulutuslaitoksen opettajat, jotka toimivat myös tutkijoina. Kurssille osallistui 13 opiskelijaa, joista 9 oli opettajaopiskelijoita ja 4 kasvatustieteen opiskelijoita. Opiskelijoista naisia oli 11 ja miehiä 2. Nuorin tutkittavista oli iältään 22 ja vanhin 43 vuotta.

Opetuskokeilun tavoitteet

Opetuskokeilun tavoitteita oli kolme. Ensimmäisenä tavoitteena opiskelijoiden haluttiin oppivan hahmottamaan, millaista tekstitaitojen

hallintaa uudet digitaaliset oppimisympäristöt edellyttävät. Toinen tavoite oli, että opiskelijat oppivat laatimaan vaikuttamaan pyrkivän multimodaalisen tekstin, jossa he yhdistelevät erilaisia ilmaisumuotoja, kuten kuvaa, ääntä ja tekstiä, sekä oppivat tulkitsemaan sitä, miten merkityksiä voidaan luoda multimodaalisin keinoin. Kurssin kolmas tavoite oli, että opiskelijat oppivat tarkastelemaan ja erittelemään omia akateemisia tekstitaitojaan erilaisista näkökulmista.

Tehtävä

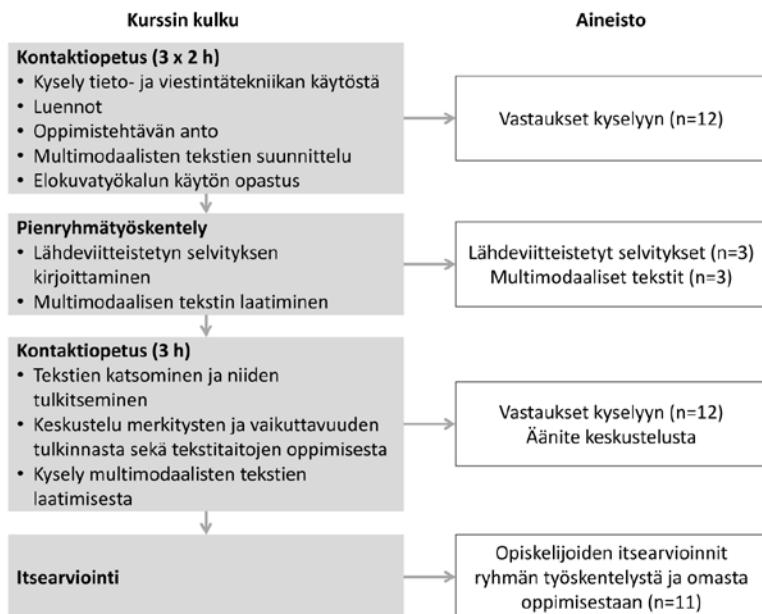
Kurssilla opiskelijoiden tehtävänä oli laatia multimodaalinen teksti Windowsin elokuvatyökalulla. Kurssin oppimistehtävään integroitiin kaikki akateemisten tekstitaitojen mallissa esitetyt tekstitaidot, jotka esiteltiin opiskelijoille tehtävänannon yhteydessä. Opiskelijoiden tehtävänä oli laatia pienryhmissä (yhteisölliset tekstitaidot) multimodaalinen teksti (digitaaliset tekstitaidot), jossa heitä pyydettiin perustelevaan jonkin uusia tekstitaitoja kehittävän opetusmenetelmän tai opetuksen uudistamisen tarpeellisuus (argumentatiiviset tekstitaidot). Heitä pyydettiin myös nimeämään multimodaaliselle tekstilleen kohderyhmä. Tehtävässä edellytettiin, että opiskelijat käyttivät kasvatustieteellistä käsitteistöä ja lähdekirjallisuutta. Opiskelijat valmistautuivat multimodaalisen tekstin laatimiseen kirjoittamalla lähdeviitteisestyn selvityksen kyseisestä menetelmästä tai opetuksen uudistamisesta (tieteenalakohtaiset tekstitaidot), ja heitä rohkaistiin tekemään luovia ratkaisuja tekstin teeman valinnassa, ongelman ratkaisuehdotuksissa sekä kuvan, äänen ja tekstin yhdistelyssä (innovatiiviset tekstitaidot).

Tutkimuksen kulku

Kurssin eteneminen ja siitä kerätty aineisto käyvät selville kuviosta 1. Kurssi alkoi kolmella kahden tunnin luennolla, joiden aikana esiteltiin oppimistehtävä, luennoitiin uusista tekstitaidoista sekä tuettiin opiskelijoiden oppimistehtävän aloittamista. Luennot käsittelivät digitaalisia tekstitaitoja: internetlukemista ja erilaisia digitaalisia kirjoittamisen ja kommunikoinnin työkaluja. Lisäksi kerrottiin digitaalisten työkalujen suomista pedagogisista mahdollisuuksista. Luennolla esiteltiin myös edellä kuvattu akateemisten tekstitaitojen malli (Kiili & Mäkinen 2011) ja tarkasteltiin tekstitaitoja asiantuntijuuden näkökulmasta. Luentojen jälkeen opiskelijat kirjoittivat pienryhmissä lähdeviitteistetyn selvityksen, jonka pohjalta he laativat multimodaalisen tekstin. Viimeisellä kokoontumiskerralla arvioitiin yhdessä sekä opiskelijoiden multimodaalisia tekstejä että ryhmien työskentelyä. Pienryhmien tekstit katsottiin, jonka jälkeen pohdittiin yhdessä sitä, miten teksteihin oli luotu merkityksiä multimodaalisin keinoin ja miten vakuuttavia tekstit olivat. Lopuksi keskusteltiin siitä, mitä akateemisia tekstitaitoja multimodaalisen tekstin luominen oli kehittänyt. Kokoontumiskerran päätteeksi opiskelijat vastasivat vielä multimodaalisen tekstin laatimista koskevaan kyselyyn. Kurssin päätyttyä opiskelijat arvioivat omaa ja ryhmänsä työskentelyä kirjoittamalla.

Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden vastauksista kahteen kyselyyn, viimeisellä kokoontumiskerralla käydyistä keskusteluista, opiskelijoiden oppimistehtävistä sekä opiskelijoiden kurssin päätteeksi kirjoittamista itsearvioinneista (kuvio 1). Opiskelijoilta pyydettiin tutkimuslupaa kaikkiin aineistoihin. Yksi opiskelijoista ei antanut lupaa, joten häneen suoraan tai välillisesti liittyvä aineisto jätettiin huomiotta.



Kuvio 1. Kurssin kulku ja aineisto

Kysely tieto- ja viestintätekniikan käytöstä koostui kuudesta tiedonhankintaa ja kolmesta tiedon jakamista koskevasta kysymyksestä sekä kymmenestä kysymyksestä, joissa tiedusteltiin, kuinka paljon opiskelijat käyttävät tieto- ja viestintätekniikkaa sisällön tuottamiseen. Viimeisellä kokoontumiskerralla opiskelijoita pyydettiin vertamaan multimodaalisen tekstin tekemistä esseen kirjoittamiseen (6 kysymystä) sekä arvioimaan, millaisia akateemisia tekstitaitoja he olivat oppineet tekstiä laatiessaan (11 kysymystä).

Lähdeviitteistettyjen selvitysten pohjalta laadittujen multimodaalisten tekstien kesto oli noin 5 minuuttia. Tekstien aiheet olivat seuraavat: blogit äidinkielen opetukseen, visuaalinen essee sekä tieto- ja viestintätekniikkaa kouluun. Opiskelijoiden multimodaalisten tekstien ja niihin liittyvien taustatekstien arvioinnissa huomioitiin

akateemisten tekstitaitojen eri osa-alueet. Digitaalisia tekstitaitoja arvioitiin tarkastelemalla, miten eri ilmaisumuotoja oli yhdistelty merkitysten rakentamiseksi. Lisäksi arvioitiin sitä, miten hyvin opiskelijat olivat osanneet teknisesti toteuttaa multimodaalisen tekstinsä. Argumentatiivisten tekstitaitojen arvioinnissa tarkasteltiin tekstin vaikuttavuutta ja kohderyhmän huomioon ottamista. Lisäksi arvioitiin, miten hyvin tekstissä esitetyjä väitteitä oli perusteltu. Tieteenalakohtaisia tekstitaitoja arviointiin tarkastelemalla lähteiden käyttöä opiskelijoiden kirjoittamissa selvityksissä sekä sitä, miten hyvin pedagogista asiantuntijuutta oli osattu tuoda esille multimodaalisissa teksteissä. Innovatiivisten tekstitaitojen arvioinnissa tarkasteltiin tekstien luomaa kokonaisvaikutelmaa, tarinallisuutta sekä kuvan, äänen ja tekstin yhdistämistä. Innovatiivisuutta arvioitaessa huomioitiin se, että kyseessä oli useimmille opiskelijoille ensimmäinen multimodaalisen tekstin laatiminen.

Keskustelun tallenteesta litteroitiin ne osat (yhteensä 181 puheenvuoroa), joissa opiskelijat kuvasivat eri tekstitaitojen soveltamista multimodaalisten tekstien laatimisessa ja niiden tulkinnessa. Keskusteluista ja itsearvioinneista valittiin sellaiset aineistoesimerkit, jotka parhaiten kuvasivat eri tekstitaitojen oppimista kurssilla.

Tulokset

Opiskelijoiden tieto- ja viestintätekniikan käyttö

Opiskelijoiden tieto- ja viestintätekniikan käyttöä kartoittanut kysely osoitti, että opiskelijat käyttävät tieto- ja viestintätekniikkaa pääasiassa tiedonhankintaan ja yhteydenpitoon ja selvästi vähemmän sisällön tuottamiseen. Opiskelijat myös jakavat harvoin verkossa olevaa tietoa muille. Vain muutama opiskelija oli käyttänyt työkaluja, joilla voi luoda ja muokata videoita.

Opiskelijoiden multimodaaliset tekstit

Multimodaalisissa teksteissään opiskelijat yhdistivät niin visuaalista (valokuvat, videoiden kuvauspaikat), tekstuaalista kuin auditiivistaakin (musiikki, ääniefektit) ilmaisuja. Kahdessa videossa opiskelijat esiintyivät myös itse. Kaksi kolmesta multimodaalisesta tekstistä oli tasapainoisia kokonaisuuksia. Ne sisälsivät selkeän tarinan, ja niissä esitetyt väitteet oli perusteltu erilaisin ilmaisukeeinoin. Ne olivat myös teknisesti hyvin toteutettuja. Nämä kaksi multimodaalista tekstiä olivat sellaisia, jotka voisi hyvin esittää vaikkapa opettajien täydennyskoulutuksessa. Yksi teksti puolestaan sisälsi hyviä ideoita, mutta se ei ollut kovin ehyt, tarinallinen kokonaisuus.

Digitaaliset tekstitaidot

Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki kokivat, että he olivat oppineet tulkitsemaan kirjoitetun tekstin lisäksi auditiivisia, visuaalisia ja kinesteettisiä merkityksiä. Opiskelijat kertoivat oppineensa havaitsemaan ja tulkitsemaan näitä merkityksiä silloin, kun he laativat multimodaalista tekstiä, mutta myös silloin, kun he analysoivat muiden opiskelijoiden tekstejä. Esimerkissä 1 multimodaalisen tekstin laatija kertoo merkitysten luomisesta visuaalisin keinoin. Esimerkeissä 2 ja 3 puolestaan yleisönä olleet opiskelijat tulkitsevat sitä, miten teksteissä on välitetty merkityksiä auditiivisin ja kinesteettisin keinoin.

Esimerkki 1

Te ette ehkä huomannu, mut Huomioitavaa-kohdassa tekstit tuli sit punasella [naurua]. Se oli niinku tärke pointti. (keskustelu)

Esimerkki 2

Se oli kauheen tehokas se kun se musiikki yhtäkkiä pysähty ja sitte tuli ”tutkimusten mukaan tädädä”. (keskustelu)

Esimerkki 3

Tavallaan se tekstikin meni koko ajan eteenpäin [teksti ilmestyi näytölle kirjain kirjaimelta]. Se ei ole tavallaan niinku pysähtynyttä. Toiminta se meni niinku eteenpäin tää kehitys, se juttukin meni. (keskustelu)

Esimerkissä 4 opiskelija tarkastelee värivalintojen, äänensävyn, ilmeiden ja eleiden käyttöä vaikuttamisen keinona.

Esimerkki 4

Tuossa tuli aikamoista ääripäätä kun ajattelee, että siinä on se kuvan harmaus – nyt on se tylsä ope siellä. Ja sit just semmonen yksitoikkoinen ääni. Ja sit on tämmönen hymyilevä ihana naisopettaja. Et silleen luotiin stereotypioita. (keskustelu)

Useimmat opiskelijat (8/12) kokivat oppineensa uusia merkitysten luomisen keinoja. Kaksi kolmasosaa raportoi myös oppineensa ymmärtämään niitä rajoitteita, joita liittyy erilaisiin merkityksen tuottamisen tapoihin. Kurssin yhtenä tavoitteena oli kannustaa tulevia kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia hyödyntämään digitaalisten oppimisympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia tulevassa työssään. Kaksi kolmasosaa opiskelijoista uskoikin pystyvänsä tulevaisuudessa hyödyntämään kurssilla saamaansa kokemusta multimodaalisen tekstin laatimisesta. Kolme opiskelijaa kertoi, että he aikovat soveltaa multimodaalisen tekstinsä aiheena ollutta opetusmenetelmää opetuksessaan. Lisäksi hieman yli puolet (7/12) raportoi oppineensa uusien tieto- ja viestintäteknisten työkalujen käyttöä. Tämä koettiin jopa yhdeksi kurssin keskeisimmäksi anniksi (esimerkki 5).

Esimerkki 5

Kaikkein mielekkäin oppimiskokemus oli Movie Makerin ohjelman käytön harjoittelu. (itsearviointi)

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että luottamus omiin teknisiin taitoihin on yhteydessä siihen, miten opettajat hyödyntävät tai aikovat hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessaan (Albion 1999; Van Acker, van Buuren, Kreijns & Vermeulen 2011). Tässä tutkimuksessa kaksi kolmasosaa opiskelijoista raportoi saaneensa lisää itseluottamusta tieto- ja viestintäteknikan soveltamiseen. Opetus, jossa opiskelijat pääsevät itse kokeilemaan ja soveltamaan uutta tieto- ja viestintäteknikkaa, saattaa vaikuttaa jopa opiskelijan asenteisiin, kuten esimerkki 6 osoittaa.

Esimerkki 6

Voisin väittää, että suurin oppimiskokemukseni oli asennemuutos: tietokone on mahdollisuus, ei uhka, varsinkin tulevassa ammatissani aikuiskouluttajana. (itsearviointi)

Innovatiiviset taidot

Opiskelijoiden mielestä multimodaalisen tekstin laatiminen kehitti erityisesti innovatiivisia taitoja. Kun opiskelijoita pyydettiin valitsemaan kaksi taitoa, joita he olivat oppineet eniten, kaikki valitsivat innovatiiviset taidot. Muut valinnat jakautuivat tasaisemmin argumentatiivisten, digitaalisten sekä yhteisöllisten taitojen kesken. Eräs opiskelija perusteli innovatiivisten taitojen oppimista sillä, että oppimistehtävä vaati luovuutta ja itse tehtävä oli heille uudenlainen. Yhden opiskelijan mukaan merkitysten rakentamista joutui pohtimaan tietoisemmin, toinen puolestaan nosti esille mahdollisuuden käyttää metaforia ilmaisussaan.

Innovatiivisuutta osoittaviksi keinoiksi tulkitsimme opiskelijoiden töissä metaforien ja osuisten tehokeinojen käytön sekä tarinalisuuden. Esimerkki metaforasta oli Rubikin kuution yhdistäminen sanaan ongelmanratkaisutaidot. Opiskelijat hyödynsivät tätä kuvaa perustellessaan blogien käyttöä ongelmanratkaisutaitoja kehittävänä toimintana. Tehokeinojen ja tarinallisuuden käyttöä kuvaa puolestaan

seuraava vertailu perinteisen kouluaineen kirjoittamisen ja visuaalisen esseen laatimisen välillä: ”Mustavalkoinen kuva ja ahdistavat elektroniset äänitehosteet kertoivat pojan tuskasta perinteisen kouluaineen kirjoittamisessa. Kun tyttö ja poika laativat yhteistä visuaalista esseen, mustavalkoisuus vaihtuu värikuvaukseksi ja taustalla soi pirteä rytmimusiikki.”

Kyselyn tulosten mukaan opiskelijat kokivat tehtävän edistäneen heidän innovatiivisia tekstitaitojaan. Opiskelijoista 83 prosenttia oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että multimodaalisen tekstin laatimisessa sai käyttää enemmän luovuutta kuin esseen laatimisessa. Myös luovuuden yhteisöllinen luonne korostui, koska 75 prosenttia opiskelijoista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että he pystyivät ryhmässä kehittämään sellaisia uusia ideoita, joita he eivät olisi saaneet aikaan yksin.

Yhteisölliset tekstitaidot

Yhden pienryhmän kaikki jäsenet (4 opiskelijaa) kokivat, että laatiesseen multimodaalista tekstiä he olivat toimineet ryhmänä eri tavoin kuin aiemmissa ryhmätöissä ja siten oppineet yhteisöllisistä tekstitaidoista jotain uutta. Seuraavat opiskelijoiden puheenvuorot (esimerkki 7) kiteyttävät eron aiempiin yhdessä kirjoittamisen kokemuksiin.

Esimerkki 7

Anniina: *Ehkä just se, kun on noita ilmaisukeinoja, jotenkin, miten ne niin kuin yhdistetään ja näin. Aiemmin on tottunut vaan siihen tekstiin, että joku lähettää jonkin osion jotakin tekstinpalasta ja tuota palasta. Nyt se [multimodaalisen tekstin laatiminen] niin kuin, ainakin minun mielestä, vaati yhdessä kokoamista.*

Jan: *Yleensä se on ainakin niin, että on vaan tehnyt sellaisen yhteiseseen, tee sä toi ja mä teen ton.*

Milla: Ei sitten niinkään, että jokaiselle annetaan ne omat palaset, vaan toi tehtiin tosiaan yhdessä. Alusta loppuun asti. (keskustelu)

Tässä esimerkissä opiskelijat kuvaavat kahta erilaista yhteisen tekstin laatimisen tapaa. Näitä kutsutaan *yhteistoiminnalliseksi* (co-operative) ja *yhteisölliseksi* (collaborative) (Hämäläinen 2008, 21) tavaksi tuottaa yhteinen teksti. Opiskelijat kertoivat laativansa yhteiset tekstinsä yleensä yhteistoiminnallisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteinen tehtävä jaetaan osiin ja että kukin ryhmän jäsen on vastuussa vain tietystä tekstin osasta. Kunkin itsenäisesti tuottamat tekstin osat kootaan lopulta yhteen. Yhteisöllisessä tekstin kirjoittamisessa korostuu puolestaan vastavuoroisuus ja yhteisvastuullisuus, jolloin tekstiä työestetään yhdessä kokonaisuutena. Kuten yllä olevasta esimerkistä voidaan havaita, opiskelijat olivat laatineet multimodaalisen tekstinsä yhteisöllisesti, mikä oli heille uutta. Yksi opiskelija mainitsi, että yhteisöllinen kirjoittaminen syvensi heidän aikaisempaa tapaansa toimia yhdessä.

Kaksi ryhmää kertoi laatineensa tekstin yhteisöllisesti ja yksi ryhmä yhteistoiminnallisesti. Esimerkki 8 kuvaa yhteistoiminnallista tekstin kirjoittamistapaa ja esimerkit 9 ja 10 puolestaan sitä, millaisia ajatuksia tämä työskentelytapa ryhmän jäsenissä herätti. Kuten esimerkki 10 kuvastaa, aiheutti yhteistoiminnallinen työtapa eli tehtävän pilkkominen osiin sen, etteivät ryhmän jäsenet pystyneet harjoittelemaan kaikkia akateemisia tekstitaitoja tasapuolisesti.

Esimerkki 8

Tää toteutustapa oli se, että me keskusteltiin sähköpostilla, ja lopun oon kasannu sitten yhteen niistä ideoista ja kaikista. Että kaikesta emme oo keskustelleet. Että sitten ne on aina lähetetty, että hyväksyttekö tämän. (keskustelu)

Esimerkki 9

Jos olis ollut vielä enemmän aikaa ja oltas nähty oikein kasvokkain, niin mä olisin nauttinu todennäköisesti paljon enemmän. (keskustelu)

Esimerkki 10

Esityksen työstäjät tekivät työtä eteenpäin ja taas saimme kommentoita. Toivon, että pystyi(mme) tukemaan ja autamaan esityksen tekijöitä. Itseäni harmitti kyllä, etten ollut konkreettisessa ”tekemisryhmässä” – näitä kirjoitelmia saa kyllä tehdä muutenkin. (itsearviointi)

Argumentatiiviset tekstitaidot

Hieman yli puolet opiskelijoista (7/12) oli sitä mieltä, että laatiesaan multimodaalista tekstiä he joutuivat neuvottelemaan tehtävään liittyvistä ratkaisuista enemmän kuin laatiessaan perinteisempää esettä. Tehtävänannossa opiskelijoita ohjeistettiin valitsemaan työlleen kohdeyleisö, jolle heidän piti vakuuttaa valitsemansa opetusmenetelmän tai opetuksen uudistamisen tarpeellisuus. Opiskelijoista kaksi kolmasosaa raportoi pohtineensa näitä perusteluja yhdessä. Kolmessa itsearvioinnissa pohdittiin myös sitä, miten hyvin teksti pystyi vakuuttamaan yleisönsä (esimerkki 11).

Esimerkki 11

Videon tarkoituksena oli koskettaa, tehdä vaikutus ja perustella visuaalisen esseen olevan hyvä työmenetelmä opetuksessa. Onnistuimme siinä lopulta mielestäni oikein hyvin. (itsearviointi)

Opettelimme, keskustelimme ja etsimme materiaalia, ohjelmia sekä työmmme (tieto- ja viestintätekniiikkaa kouluun) punaista lankaa monesti ja usean katselukerran johdosta

saimme työmme vaikuttamaan kohdeyleisönsä juuri niin kuin halusimme. (itsearviointi)

Opiskelijat kertoivat pohtineensa melko tarkkaan, millaisin multimodaalisin keinoin he argumentoisivat ja pyrkisivät vaikuttamaan kohderyhmäänsä (esimerkki 12). He sanoivat asettaneensa tekstilleen selkeän tavoitteen ja suhteuttaneensa käyttämänsä viestinnän keinot siihen. Näyttääkin siltä, että ryhmien tekstinlaadintaprosesseissa oli asiantuntijoille tyypillisen kirjoittamisprosessin piirteitä, joita ovat tekstin huolellinen suunnittelu ja tekstin tavoitteen ja kohderyhmän huomioiminen (Bereiter & Scardamalia 1987).

Esimerkki 12

Pohdittiin paljon asioita ja mietittiin, et millä tavalla me just käytettäis värejä, musiikkia, perusteltas ja provosoitas ja saatas ajattelemaan. Tulis mahdollisimman paljon joku reaktio, et se jää mieleen hyvällä tai huonolla tavalla. (keskustelu)

Sen lisäksi että opiskelijat harjoittelivat argumentatiivisia tekstitaitoja oman multimodaalisen tekstinsä laatimisessa, näitä tekstitaitoja harjoiteltiin myös analysoitaessa muiden tekstejä. Esimerkissä 13 opiskelija käy läpi opiskelijatoveriensa tekstin argumentatiivista rakennetta. Muiden tekemät tulkinnat ovat tekstin laatijoille arvokkaita, sillä ne saattavat avartaa kirjoittajien näkemystä omasta tekstistään (esimerkki 14).

Esimerkki 13

Ekaks oli hyvä et ku se meni heti asiaan. Sit luotiin pohjaa sille, että miksi, miten se käyttöönotto – siinä plussat ja miinukset. Et siel oli, et mitä se vaatii. Ehkä se oli semmonen vaatimuslistaki vähäsen niille opettajille, jotka nyt vähän innostu siitä. Niin sillä perusteellaan, mitä pitää

ottaa huomioon. Sit lähetettiin [tarkastelemaan] tätä luovuutta. Et mitä se niinkun tuo tullessaan ja sit esittelemään näitä lopputuloksii. Kyllä se mun mielestä toimi aika hyvin. (keskustelu)

Esimerkki 14

Sitten hyvin hauska huomata, kun yhdessä käsitellään näitä. Omasta esityksestä tulee sellasia argumentteja, jotka muut huomaa, ja sitten on niinku itsekin, että ”niinhän siinä muuten tuleeekin, joo” (naurua). Ei oo itse ajatellukkaa, että itse on ehkä ajatellu aika kapeesti sen oman esityksensä viestiä. Mut se tuo tuhansia erilaisia viestejä. (keskustelu)

Tieteenalakohtaiset tekstitaidot

Geislerin (1994) mukaan tieteenalakohtaiset tekstitaidot näkyvät muun muassa siinä, millaisia tekstejä tieteenalalla tuotetaan ja miten niitä tulkitaan. Tällä kurssilla opiskelijoiden tehtävänä oli tuottaa kaksi erilaista tekstiä. Lähdeviitteistetty selvitys omasta aiheesta edusti perinteistä akateemista, kasvatustieteellistä tekstiä. Opiskelijoiden kirjoittaman selvityksen tuli luoda teoreettinen tausta multimodaaliselle tekstille. Opiskelijoiden tehtävänä oli siten muuntaa selvityksen kasvatustieteellinen tieto toiseen ilmaisumuotoon. Yhdessä itsearvioinnissa opiskelija pohti ryhmänsä onnistumista tässä muuntamisessa (esimerkki 15). Muiden opiskelijoiden palaute tuki opiskelijan onnistumisen kokemusta.

Esimerkki 15

*Mielestäni kirjallinen työ on linjassa visuaalisen esseen [multimodaalisen tekstin] kanssa. Toisilta [luokkahuonevuorovai-
kutuksessa] saatu palaute vahvistaa omaa kokemusta työn lopputuloksesta. (itsearviointi)*

Kahdessa lähdeviitteistetyssä selvityksessä valittua menetelmää tai opetuksen uudistamista perusteltiin hyvin kasvatustieteellisen käsitteistön, kirjallisuuden ja ajankohtaisen pedagogisen keskustelun avulla. Tämä selvitysten argumentatiivinen ote heijastui myös multimodaalisiin teksteihin.

Tieteenalakohtaiset tekstikäytänteet sidotaan parhaimmillaan opetukseen siten, että ne edistävät opiskelijoiden asiantuntemuksen kasvua (Geisler 1994). Seuraavaksi tarkastelemmekin, miten multimodaalisen tekstin luominen, perinteisestä poikkeavana tekstikäytänteenä, tuki opiskelijoiden mielestä heidän pedagogisen asiantuntijuutensa kehittymistä. Kaksi kolmasosaa opiskelijoista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että laatiessaan multimodaalista tekstiä he oppivat vähemmän sisältöjä kuin laatiessaan perinteistä esseetä. Opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet, että pedagogiset käsitteet olisivat konkretisoituneet multimodaalista tekstiä laadittaessa paremmin kuin perinteistä esseetä kirjoittaessa. Kurssin yhtenä oppimistavoitteena oli, että opetus laajentaisi opiskelijoiden käsitystä tekstitaidoista. Opiskelijoista 75 prosenttia olikin sitä mieltä, että multimodaalisen tekstin laatiminen auttoi heitä ymmärtämään tekstitaitoja aikaisempaa laajemmin.

Multimodaalisen tekstin laatimisen merkitys opiskelijoille

Kaiken kaikkiaan suurin osa opiskelijoista näytti pitäneen multimodaalisen tekstin laatimista positiivisena oppimiskokemuksena. Esimerkiksi 83 prosenttia opiskelijoista koki, että multimodaalisen tekstin laatiminen oli innostavampaa kuin esseen kirjoittaminen. Muutamien opiskelijoiden itsearvioinneista heijastui melko voimakkaitakin merkityksellisyyden kokemuksia. Opiskelijat kirjoittavat muun muassa seuraavasti: ”olen tosi ylpeä videostamme”, ”olen lopputulokseen tyytyväinen ja voin seisoa työn takana”. Merkityksellisyyttä saattoi luoda myös se, että opiskelijoiden työt katsottiin ja tulkittiin yhdessä.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, kuinka opiskelijat kokivat oppineensa akateemisia tekstitaitoja multimodaalisia tekstejä laatiessaan ja tulkitessaan. Opiskelijoiden kokemukset osoittivat, että multimodaalisten tekstien laatiminen tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen akateemisten tekstitaitojen harjoitteluun. Opiskelijoiden mielestä erityisesti heidän innovatiiviset tekstitaitonsa kehittivät, sillä multimodaalisuus tarjosi mahdollisuuden yhdistellä luovasti erilaisia ilmaisukeinoja. Loertsin (2010) mukaan multimodaaliseen viestintään sisältyvä luovuus voi olla jopa voimaannuttavaa. Innovatiivisiin tekstitaitoihin liittyvät oppimiskokemukset saattoivat korostua sen vuoksi, että luovuus ja innovatiivisuus liitetään usein lähinnä taideaineisiin, esimerkiksi visuaaliseen ilmaisuun (Kampylis 2010), eivätkä opiskelijat välttämättä hahmota perinteisen esseen kirjoittamiseen sisältyviä luovia prosesseja. Lisäksi opiskelijat kertoivat, että oppimistehtävä koettiin luovaksi sen vuoksi, että se oli tehtävänä uudenlainen ja poikkesi olennaisesti aikaisemmista oppimistehtävistä.

Digitaalisista tekstitaidoista opiskelijat kokivat oppineensa erityisesti tekstien multimodaalisten merkitysten tulkintaa. Yli puolet opiskelijoista kertoi myös oppineensa uusia merkityksen luomisen keinoja ja uusien tieto- ja viestintäteknologisten työkalujen käyttöä. Viimeaikaiset tutkimukset (Kennedy, Judd, Dalgarno & Waycott 2010; Oliver & Goerke 2007) osoittavat, että opiskelijat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa melko vähän sisällöntuottamiseen. Multimodaalisten tekstien laatiminen tarjoaakin opiskelijoille kokemuksia juuri sisällön tuottamisesta.

Opiskelijoiden kuvaukset työskentelyprosesseistaan osoittivat, että multimodaalisen tekstin laatiminen on parhaimmillaan yhteisöllinen tekstikäytännne. Ne ryhmät, jotka tuottivat multimodaalisen tekstin yhteisöllisesti, olivat tyytyväisimpiä tekstin työstämiseen kuin yhteistoiminnallisesti tekstin tuottanut ryhmä. Ryhmä, jonka työsken-

tely perustui työnjakoon ja omien osuuksien itsenäiseen työstämiseen, oli tyytyväinen lopputulokseen, mutta osa ryhmän jäsenistä ei ollut tyytyväisiä itse työskentelyprosessiin. Kun ryhmä työskentelee yhteistoiminnallisesti, eivät opiskelijat pääse harjoittamaan tekstitaitojaan monipuolisesti, vaan jokin tietty tekstitaito korostuu. Pelkkä yhdessä työskentely ei kuitenkaan sellaisenaan takaa laadukasta vuorovaikutusta (Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu 2012), vaan oppimistehävien tulisi edellyttää aitoa yhteisöllistä työskentelyä (Hämäläinen & Arvaja 2009). Tässä tutkimuksessa yhteisöllisesti työskennelleet ryhmät kokivat, että multimodaalisen tekstin laatimista ei voinut pilkkoa samalla tavoin itsenäisesti työstettäviin osiin kuin perinteistä esseetehtävää. Multimodaalisen tekstin kohderyhmän valinta, eri ilmaisesurssien yhdistäminen loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi ja tekstin editointi halutun lopputuloksen aikaansaamiseksi näyttivät vaativan aitoa yhteisöllistä työskentelyä.

Opiskelijat harjoittelivat argumentatiivisia tekstitaitojaan tukessaan tekstuaalista argumentointiaan visuaalisin keinoin ja analysoidessaan muiden ryhmien multimodaalisia tekstejä. Aikaisemmin argumentointia on pidetty lähinnä retorisenä kielenkäyttötaitona. On kuitenkin olemassa myös visuaalista ja auditiivista retoriikkaa, jota Newell (2011) pitää argumentatiivisena tekstikäytänteenä. Siinä multimodaalista ilmaisu, kuten yksittäisiä kuvia, ääntä ja liikkuvaa kuvaa, käytetään argumentointikeinoina.

Argumentatiivisiin tekstitaitoihin sisältyy myös kohdeyleisön vakuuttaminen. Valitettavasti korkeakoulutuksessa käytetään hyvin vähän sellaisia tehtäviä, joissa opiskelijat kirjoittaisivat argumentatiivisen tekstin jollekin muulle kohdeyleisölle kuin opettajalleen (Melzer 2009). Tällöin vaarana on, että opiskelijat vain laativat kirjoitelmansa ilman, että he todella pyrkivät vaikuttamaan jonkun kohderyhmän käsityksiin (Newell ym. 2011). Tässä tutkimuksessa opiskelijat laativat multimodaalisen tekstin valitsemalleen, kuvitteelliselle kohderyhmälle. Kun opiskelijoiden laatimat tekstit katsottiin yhdessä, vastaanottajina

olivat opettajien lisäksi myös muut opiskelijat. Opiskelijat kertoivatkin pohtineensa, millaisin keinoin he voivat vakuuttaa kohdeyleisönsä ja miten hyvin he siinä mielestään onnistuivat.

Kohdeyleisölle kirjoittamista on syytä harjoitella opintojen aikana, sillä oman alan tieteellisen tiedon kansantajuistamista tarvitaan työelämässä. Leinon ja Torvelaisen (2011) mukaan monilla opiskelijoilla ja jopa asiantuntijakirjoittajilla on ongelmia eri tekstilajien piirteiden tunnistamisessa. Ongelmia on esimerkiksi yleistajuisten tieteellisten tekstien laatimisessa, eikä tekstin kohderyhmää tai tarkoitusta usein osata ottaa riittävästi huomioon.

Opiskelijat kokivat oppineensa sisältöjä multimodaalista tekstiä laatiessaan melko samalla tavoin kuin kirjoittaessaan perinteistä esseetä. Tämä saattaa johtua siitä, että opetuskokeilussa yhdisteltiin perinteistä akateemista kirjoittamista (lähdeviitteistetty selvitys) ja multimodaalista tekstin tuottamista. Mikäli pelkästään multimodaalisen tekstin laatimista käytetään sisältöjen opiskeluun, on tärkeää varmistaa, että opiskelijat perehtyvät aiheeseen liittyvään relevanttiin kirjallisuuteen ja käsitteisiin. Jos opiskelijat tekevät esimerkiksi vain pinnallisen, muutaman lähteen varaan rakennetun selvityksen valitsemaan aiheesta, voi teoreettinen ymmärrys jäädä ohueksi. Opiskelijoiden omasta oppimisestaan antamien arviointien perusteella näyttäisi siltä, että multimodaalisen tekstin laatimisella siinä missä perinteisen tekstin kirjoittamisella voidaan opiskella asiasisältöjä. Multimodaalisuus ei kuitenkaan näyttäisi tuovan lisäarvoa sisältöjen oppimiseen. Multimodaalisten oppimismenetelmien keskeisimpänä etuna saattaakin olla se, että ne koetaan innostavina. Multimodaalisten tekstin laatiminen voi myös luoda mahdollisuuksia ilmaista omaa asiantuntijuutta perinteistä akateemista viestintää populaarisemmalla tavalla.

Tämän tutkimuksen perusteella multimodaalisilla tekstikäytännöillä voisi olla sijaa myös yliopistossa. Jatkotutkimusta kuitenkin tarvitaan siitä, millaisiin opetus- ja oppimistilanteisiin multimodaalisten tekstien laatiminen sopii ja miten hyvin tällaisten tekstien laatiminen

tukee asiasisältöjen oppimista. Tärkeä olisi myös kehittää pedagogisia analyysimenetelmiä, joiden avulla oppilaiden multimodaalisia tekstejä voisi arvioida. Tällaisia analyysimenetelmiä olisi hyvä opettaa opetta-jaopiskelijoille, jotta he voisivat soveltaa niitä mediakasvatuksessa.

Lähteet

- Albion, P. R. 1999. Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology. *Technology and Teacher Education Annual 1999*, (Society for Information Technology & Teacher Education). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education. http://eprints.usq.edu.au/6973/1/Albion_SITE_1999_AV.pdf. Luettu 12.1.2012.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Digital transformation: A framework for ICT literacy. 2007. Panel, I. C. T. L. Washington, DC: Educational Testing Service.
- Geisler, C. 1994. *Academic literacy and the nature of expertise*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gregory, G. H. & Kuzmich, L. 2005. *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in Grade K-6*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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.
- Hämäläinen, R. 2008. *Designing and investigating pedagogical scripts to facilitate computer-supported collaborative learning*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Research Reports 24.
- Hämäläinen, R. & Arvaja, M. 2009. Scripted collaboration and group-based variations in a higher education CSCL context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (1), 1–16.
- Hämäläinen, R. & Vähäsantanen, K. 2011. Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review* 6 (3), 169–184.

- Kampylis, P. 2010. Fostering creative thinking: The role of primary teachers. *Jyväskylä Studies in Computing* 115. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- 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. & Leu, D. J. 2012. Working on understanding during collaborative online reading. *Journal of Literacy Research* 44 (4). Painossa.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Leino, K. & Torvelainen, P. 2011. Kirjoittamisen taito on asiantuntijan avaintaitoja. *Kasvatus* 42 (4), 382–385.
- Leu, D. J., McVerry, J. G., O’Byrne, I., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C. & Forzani, E. 2011. The New Literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 55 (1), 5–14.
- Lin, Y-S. 2011. Fostering creativity through education – A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education* 2 (3), 149–155.
- Loerts, T. 2010. Multimodal literacy and its impact on student empowerment. *English Quarterly* 41 (3–4), 24–33.
- 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 kielentutkimuksen keskus.
- Martin, A. & Grudziecki, J. 2007. *DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development*. <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol15iss4/martin-grudziecki.pdf>. Luettu 15.11.2011.
- Melzer, D. 2009. Writing assignments across the curriculum: A national study of college writing. *College Composition and Communication* 61 (2), 240–261.
- Miller, S. M. 2007. English teacher learning for new times: Digital video composing as multimodal literacy practice. *English Education* 40 (1), 61–83.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. 2011. Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly* 46 (3), 273–304.

- 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.
- Sanders, J. & Albers, P. 2010. Multimodal literacies: An introduction. Teoksessa P. Albers & J. Sanders (toim.) *Literacies, the arts & multimodalities*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1–24.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78 (1), 40–59.
- Säljö, R. 2010. Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 26 (1), 53–64.
- The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 9–38.
- Van Acker, F., van Buuren, H., Kreijns, K. & Vermeulen, M. 2011. Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. *Education and Information Technologies*. Julkaistu verkossa. DOI: 10.1007/s10639-011-9181-9.
- 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.
- Wegerif, R. 2010. *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Wingate, U. 2006. Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education* 11 (4), 457–469.

VERKOSTOITUMISPALVELUN VISUALISOINNIT OPETUKSEN TUKENA

Anne-Maritta Tervakari, Kirsi Silius,
Jukka Huhtamäki & Meri Kailanto

Artikkelissa kuvataan kolme opetuskokeilua, joiden yhteydessä selvitettiin, miten opiskelijat käyttivät sosiaalisen verkostoitumispalvelun (TTY-Piirin) tarjoamia vuorovaikutustoimintoja. Lisäksi kartoitettiin, missä määrin opiskelijat hyödynsivät oma-aloitteisesti tilaisuuksia oppia vertaisiltaan sekä miten heidän toimintansa ja sen aktiivisuus kehittyi opintojaksojen aikana. Opiskelijoiden toimintaa selvitettiin analysoimalla verkkoympäristön lokitietoja sosiaalisten verkostojen analyysi- ja visualisointimenetelmillä ja lisätietoa heidän kokemuksistaan kerättiin kyselyiden avulla. Tulosten perusteella todetaan, että analysoimalla ja visualisoimalla verkostoitumispalvelun lokitietoja saadaan opiskelijoiden toiminta ”näkyväksi” ja lisäksi voidaan verkoston rakennetta ja sen toiminnan kehittymistä kuvata tehokkaasti. Menetelmät tarjoavat opettajille mahdollisuuden todentaa opiskelijoiden aktiivista ja passiivista osallistumista sekä havainnoida toiminnan aktiivisuutta. Lisäksi menetelmät auttavat tunnistamaan esimerkiksi sellaisia opiskelijoita, jotka vaikuttavat passiivisilta ja joilla saattaa olla vaikeuksia motivoitua opiskeluun. Menetelmien avulla saatujen tietojen pohjalta opettajalla on mahdollisuus kehittää ohjauskäytäntöjä sekä opetustaan tukemaan aiempaa paremmin erilaisia opiskelijoita oppimaan.

Johdanto

Sosiaalisen median, kuten esimerkiksi Facebookin, Twitterin ja YouTubeen, käytön räjähdysmäinen kasvu on lisännyt kiinnostusta myös sen käyttömahdollisuuksiin opetuksessa, opiskelussa sekä opiskeluelämässä yleensäkin (Silius ym. 2010). Kiinnostusta sosiaalisen median opetuskäyttöä kohtaan on lisännyt myös se, että sosiaalisen median palvelut tukevat perinteisiä oppimisolustoja monipuolisemmin opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä tarjoavat opiskelijoille aiempaa paremmat mahdollisuudet työskentelyyn ryhmissä verkon välityksellä (vrt. Soller 2001).

Perinteisemmissä oppimisolustoissa, kuten Moodleissa ja Optimassa, on mahdollista luoda kursseille omia työtiloja, jotka pitävät sisällään kurssikohtaisia keskustelualueita sekä välineitä sisältöjen hallintaan ja tuottamiseen. Keskustelualueiden lisäksi monissa oppimisympäristöissä on chat-alueita reaaliaikaiseen keskusteluun, kahden tai useamman henkilön välistä viestintää tukevia toimintoja sekä wiki-tyyppisiä ratkaisuja yhteisölliseen sisällöntuottamiseen (esim. Kalliala 2002). Perinteisen oppimisolustan tarkoituksenmukainen ja pedagogisesti perusteltu käyttö tuo sekä opiskelijoille että opettajille aitoa lisäarvoa, tarjoamalla esimerkiksi joustavia mahdollisuuksia materiaalin jakeluun, tehtävien palauttamiseen ja vuorovaikutukseen sekä oikea-aikaisen ohjauksen antamiseen ja saamiseen, ja voi siten lisätä opiskelijoiden kiinnostusta ja motivaatiota tiedon konstruktiiiviseen tuottamiseen (Forsblom & Silius 2002). Konstruktiiivisen tiedon tuottamisen tavoitteena on, että opiskelijat rakentavat tietämystään teorian pohjalta yhteisöllisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, niin että yhdessä aikaan saatu tietämys on laajempaa kuin mitä se olisi yksittäisten oppijoiden tuottamana (Tynjälä 1999). Sosiaalinen media puolestaan pyrkii tarjoamaan niin opiskelijoille kuin opettajillekin ennen kaikkea monipuolisia mahdollisuuksia osallistua sosiaalisen median palvelussa läsnä olevan yhteisön toimintaan. Tyypillisessä sosiaalisen median palvelussa käyttäjä voi kertoa itsestään laajastikin

henkilökohtaisen profiilin välityksellä, verkostoitua toisten käyttäjien kanssa kutsumalla heitä kaveriksi tai hyväksymällä kaverikutsuja, muodostaa vapaasti erilaisia ryhmiä, tuottaa, jakaa ja käyttää sisältöjä, työskennellä yhdessä sekä olla vuorovaikutuksessa toisten käyttäjien kanssa kommentoimalla ja äänestämällä sisältöjä ja lähettämällä viestejä. (Vrt. boyd & Ellison 2007; Silius ym. 2010.) Monissa sosiaalisen median palveluissa käyttäjät voivat myös järjestää sisältöjä itselleen merkityksellisellä tavalla lisäämällä niihin omia avainsanojaan, tageja, ja helpottaa siten sisältöihin palaamista (Silius ym. 2010).

Sosiaalisen median palveluita voidaan luokitella eri lajityyppeihin sen mukaan, missä roolissa niiden käyttäjät ovat tai mitä toimintamahdollisuuksia ne käyttäjilleen tarjoavat. Lietsala ja Sirkkunen (2008, 29–58) jaottelevat sosiaalisen median palvelut niiden sisältämien ydintoiminnallisuuksien mukaan sisällön tuotannon ja julkaisemisen palveluihin (esimerkiksi blogit ja wikit), sisällön jakelupalveluihin (esimerkiksi YouTube ja Flickr), yhteistoiminnallista tuotantoa tukeviin palveluihin, joissa eri kirjoittajien tuottamat sisällöt muodostavat kokonaisuuden (esimerkiksi StarWreck), viihtymisen ja jännityksen tunteita ja kokemuksia tarjoaviin virtuaalimaailmoihin (esimerkiksi Second Life) sekä verkostoitumispalveluihin (esimerkiksi Facebook). Sosiaaliset verkostoitumispalvelut keskittyvät tukemaan käyttäjien verkostoitumista ja edistämään käyttäjien välistä vuorovaikutusta esittämällä käyttäjien profilitietoja julkisesti tai puolijulkisesti sekä näyttämällä listauksia henkilöistä, joihin käyttäjä on yhteydessä (Lietsala & Sirkkunen 2008, 47–50). Käyttäjän profiili- ja verkostoitumistietojen avulla henkilö voidaan tunnistaa, mikä on olennaista yksilöiden välisen kanssakäymisen kannalta (Matikainen 2006, 115).

Tampereen teknillisessä yliopistossa (TTY) käynnistettiin vuonna 2008 kehitystyö, jonka puitteissa toteutettiin oma, avoin sosiaalinen verkostoitumispalvelu kaikkien yliopistolaisten käyttöön tarkoitettu TTY-Piiri. TTY-Piirin kehitystyötä on jatkettu Campus Conexus -hankkeen puitteissa vastaamaan aiempaa laajemmin opiskelijaelämän eri osa-alueiden tarpeisiin. Kiinteänä osana TTY-Piirin kehitystyötä

on ollut palvelun käytön sekä palvelun käyttöön motivoivien ja palvelun laatuun vaikuttavien tekijöiden tutkimus, joista viimeisimmissä on noussut esiin opiskelijoiden alkava kiinnostus sosiaalisen median hyödyntämiseen opiskelun ja oppimisen tukena (Annala, Mäkinen, Svärd, Silius & Miilumäki 2012; Silius, Kailanto & Tervakari 2011; Silius ym. 2010). Vuoden 2011 aikana TTY:llä toteutettiin, osana Campus Conexus II -hanketta, kolme opetuskokeilua, joiden tavoitteena oli koota opiskelijayhteisöjen toiminnasta ja opiskelijoiden kokemuksista tietoa, jota voidaan jatkossa hyödyntää TTY-Piirin kehitystyössä, sekä kerätä kokemuksia lokitietojen analysointi- ja visualisointimenetelmistä opetuksen analytiikan menetelmien kehitystyössä hyödynnettäviksi.

Sosiaalinen media korkeakoulukontekstissa

Jo siinä vaiheessa, kun sosiaalisen median käyttöönottoa aletaan suunnitella korkeakoulukontekstissa, on hyvä tiedostaa paitsi sosiaalisen median mahdollisuudet myös sen käyttöönoton haasteet. Ne voivat liittyä uudenlaisten toiminta- ja työskentelytapojen omaksumiseen, tai mikäli sosiaalista mediaa hyödynnetään opetuksessa, myös pedagogisten toimintamallien omaksumiseen. On myös tehtävä strategisia valintoja muun muassa tarjolla olevien sosiaalisten verkostoitumispalvelujen suhteen ja otettava huomioon niiden tekninen toimivuus, palvelun saatavuus, käyttöönoton helppous ja käyttökelpoisuus puhumattakaan tietoturvaan ja tietosuojaan liittyvistä tekijöistä. Verkossa on tarjolla lukuisia korkeakoulun ulkopuolisten palveluntarjoajien, niin kotimaisten kuin ulkomaistenkin, ylläpitämiä sosiaalisen median palveluita, joiden käyttöönotto on helppoa eikä ylläpidostakaan juuri tarvitse huolehtia. Kolikolla on kuitenkin käänköpuolensa. Ylläpidon suhteen ollaan täysin palveluntuottajan armoilla. Palvelun toimivuudesta tai saatavuudesta pitkällä aikajänteellä ei välttämättä ole

takeita, eikä palvelun toiminnallisuuden räätälöinti tai kehittäminen useinkaan ole mahdollista. Teknisiin tai palvelun käyttöön liittyviin ongelmiin voi myös olla vaikea saada tukea.

Suunniteltaessa sosiaalisen median palvelun käyttöönottoa korkeakoulukontekstissa on tärkeää kiinnittää huomiota paitsi siihen, että palvelu soveltuu käyttötarkoitukseensa, myös siihen, että palvelun tietoturva ja tietosuojan taso sekä palvelun käyttöehdot vastaavat korkeakoulujen lainsäädännöllisiä velvoitteita. Käyttäjän tunnistaminen ja todentaminen on välttämätöntä, kun halutaan esimerkiksi varmistua viestin kirjoittajasta. Myös silloin, kun käytetään nimimerkkejä tai sallitaan viestien kirjoittaminen tai kommentointi anonyymina, olisi opettajan tai palvelun ylläpitäjän pystyttävä selvittämään nimimerkin takana oleva käyttäjä esimerkiksi opintosuoritusten arvioimiseksi tai mahdollisten väärinkäytösten selvittämiseksi. Toisaalta tietojen tulisi olla vain niiden saatavilla, joilla on niihin oikeudet. (Rosendahl 2003.) Opiskelijoiden tuotokset eivät ole opinnäytetöitä lukuun ottamatta julkisia, eikä opiskelijaa voi pakottaa julkaisemaan portfolioaan, harjoitusaineitaan, harjoitustöitään tai muita tuotoksiaan esimerkiksi avoimessa internetissä (JulKL 1999). Tietoturvaan kuuluu myös tiedon saatavuuden ja eheyden turvaaminen. Palvelussa olevien tietojen tulee olla tarvittaessa saatavilla, eivätkä ne saa muuttua tai kadota esimerkiksi ohjelmisto- tai laitevikojen tai toisen käyttäjän oikeudettoman toiminnan vuoksi. Tähän liittyy myös kysymys kiistämättömyydestä, jolla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, ettei tiedon muokkaaja voi jälkikäteen kiistää omaa osuuttaan asiaan. (Rosendahl 2003.)

Käyttäjien rekisteröityessä sosiaalisen median palveluun heistä kerätään tietoja, joiden perusteella heidät voidaan yksilöidä. Tällöin tulee ottaa huomioon henkilötietolain asettamat vaatimukset. Tässä yhteydessä on hyvä huomata, että mitkä tahansa tiedot, joiden perusteella henkilöt voidaan tunnistaa ja yksilöidä, kuten esimerkiksi tunnistettavia henkilöitä esittävät valokuvat tai videot, katsotaan henkilötiedoksi. Lisäksi verkkopalvelun käytöstä syntyvien lokitietojen voidaan joissakin tapauksissa katsoa muodostavan henkilörekisterin.

(HetiL 1999.) Etenkin kolmannen osapuolen ylläpitämien sosiaalisen median palveluiden kohdalla saattaa olla ongelmallista selvittää, miten henkilötietoja käsitellään, minne kaikkialle niitä luovutetaan, kuinka kauan tietoja säilytetään ja miten tiedot saa poistettua.

Kolmannen osapuolen tarjoamien palveluiden käyttöehdotkaan eivät aina ole ongelmattomia. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, millaisia oikeuksia käyttäjä luovuttaa palveluntarjoajalle omiin tietoihinsa (henkilötiedot tai verkon käyttötiedot) tai tuottamiinsa sisältöihin liittyen. Opiskelijaa ei voi pakottaa tuottamaan sisältöjä palveluun, jonka käytön ehdoissa mainitaan, että lisätessään valokuvia, videoita, tekstiä tai muuta sisältöä palveluun käyttäjä samalla luovuttaa palvelun tarjoajalle maailmanlaajuisesti kaikki oikeudet (mukaan lukien muokkaus- ja edelleenluovutus-oikeudet) hyödyntää sisältöä palvelun markkinoinnissa tai pahimmillaan missä tahansa toiminnassa.

Koska kolmannen osapuolen ylläpitämien sosiaalisen median palveluiden käyttöönottoon voi liittyä monenlaisia haasteita, päätettiin TTY:llä toteuttaa oma sosiaalinen verkostoituspalvelu. Ratkaisua puolsi ensinnäkin se, että näin palvelun ylläpito, tietoturvapäivitykset ja henkilötietojen käsittely olisivat omissa käsissä. Toiseksi palvelua olisi mahdollista kehittää ja räätälöidä vastaamaan esimerkiksi verkkoyhteisön toiminnan analysointi- ja visualisointimenetelmien kehitystyön tarpeita.

TTY-Piirin kehitystyö

Vuonna 2008 käynnistyneen TTY-Piirin kehitystyön alkuvaiheessa palvelua suunnattiin erityisesti TTY:llä opintonsa aloittaville opiskelijoille tarkoituksena tukea heitä korkeakouluopiskelijaelämän alkutaipaleella. Tämän lisäksi TTY-Piirin opiskelua tukevia toimintoja kehitettiin TTY:n matematiikan perusopintoja suorittavien opis-

kelijoiden tarpeisiin. Sittemmin TTY-Piirin kehitystyön jatkuessa Campus Conexus -hankkeen puitteissa on verkostoitumispalvelun ominaisuuksia ja toiminnallisuuksia kehitetty vastaamaan aiempaa laajemmin opiskelijoiden palvelun käytölle asettamia vaatimuksia opiskelijaelämän eri osa-alueilla. Kehitystyössä on nojaututtu vahvasti Tampereen yliopiston (TaY) ja TTY:n palvelun käytön sekä käyttöön motivoivien ja palvelun laatuun vaikuttavien tekijöiden tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Kehitystyön tuloksena TTY-Piiristä onkin kehittynyt sosiaalinen verkostoitumispalvelu, jossa on monipuolisia ja hyödyllisiä vuorovaikutusta, ryhmätyöskentelyä ja verkostoitumista tukevia toimintoja ja jossa käyttäjät voivat lähettää julkisia tai yksityisiä viestejä, chatata, tuottaa, kommentoida ja jakaa sisältöjä sekä muodostaa omia ryhmiään.

Vuoden 2011 aikana on TTY-Piirin kehitystyötä jatkettu edelleen painottaen käyttäjän toiminnan analysointia ja käyttäjän toimintaa tukevien visualisointien kehittämistä sosiaalisen median lokitietoihin tallennetun tiedon pohjalta. Kehitystyössä on hyödynnetty TTY:llä toteutettujen tiedonlouhinnan, sosiaalisten verkostojen analyysin (social network analysis, SNA) ja visualisoinnin tutkimuksen tuloksia. Tutkimustulosten mukaan menetelmien avulla voidaan paitsi analysoida sosiaalisen median lokitietoihin tallennettua suurta datamäärää tehokkaasti myös esittää sitä taloudellisesti. Lisäksi menetelmien tuella käyttäjäyhteisöjen toimintaa voidaan tehdä ”näkyväksi” mikä osaltaan mahdollistaa sen, että yhteisön jäsenten toiminnasta ja käyttäytymisestä voidaan keskustella tai sitä voidaan käyttää esimerkiksi toiminnan arvioinnin perusteena. (Silius ym. 2012a; Silius ym. 2012b.)

TTY-Piirin kehitystyö on ollut iteratiivinen prosessi, jossa suunnittelu- ja toteutustyötä on tehty vuorotellen noudattaen sekä ketterien menetelmien (agile methods) että käyttäjäkeskeisen suunnittelun periaatteita. Kun TTY-Piiriä otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön, oli siihen toteutettu ketterien menetelmien perusidean mukaisesti vain tärkeimmät ja keskeisimmät ominaisuudet ja toiminnot (Abrahamsson, Salo, Ronkainen & Warsta 2002). Käyttöönoton jälkeen

on TTY-Piirin käyttäjiltä koottu käyttäjakeskeisen suunnittelun periaatteiden mukaisesti jatkuvaa palautetta sekä toteutettu lukuisia käyttäjätutkimuksia, joiden pohjalta palveluun on tuotu uusia, käyttäjien tarpeita vastaavia ominaisuuksia sekä tehty parannuksia olemassa oleviin ominaisuuksiin (esim. Preece ym. 1994). Pyrkimyksenä tässä iteratiivisesti etenevässä, inkrementaalisisessa kehitystyössä, jossa uusia ominaisuuksia tuodaan palveluun vähitellen, on ollut käyttäjien tavoitteiden ja tehtävien tunnistaminen sekä nopea reagoiminen käyttäjien muuttuviin tarpeisiin.

Sosiaalinen verkostoitumispalvelu – tukea vertaisoppimiselle?

Varhaisimmissa TTY-Piirin käyttäjätutkimuksissa, joissa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä sosiaalisen verkostoitumispalvelun hyödyntämisestä opiskelukontekstissa, korostuivat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastauksissa vapaa-ajanvietto ja verkostoituminen (Silius ym. 2010). Myöhemmissä tutkimuksissa on sittemmin sekä TTY:llä että TaY:lla noussut esiin opiskelijoiden alkava kiinnostus sosiaalisen verkostoitumispalvelun hyödyntämiseen myös opiskelun ja oppimisen tukena (Annala ym. 2012; Silius, Kailanto & Tervakari 2011; Silius ym. 2010).

Sosiaalisen median palvelut tarjoavat, lajityypistä riippuen, monipuolisia ja hyödyllisiä, vuorovaikutusta, ryhmätyöskentelyä ja verkostoitumista sekä informaation jakamista tukevia toimintoja. Sosiaalinen verkostoitumispalvelu, joka pyrkii tukemaan käyttäjien verkostoitumista ja vuorovaikutusta, avaa monipuolisia ja joustavia mahdollisuuksia niin opetukselle kuin opiskelullekin – etenkin silloin, kun tarkoituksena on edistää vertaisoppimista (esim. Soller 2001). Vertaisoppimisella tarkoitetaan, että opetukseen sisällytetään aktiviteetteja, jotka vaativat opiskelijoita keskustelemaan ja työsken-

telemään yhdessä sekä etsimään, hyödyntämään ja jakamaan tietoa keskenään ja jotka hyödyttävät vastavuoroisesti kaikkia samassa tilanteessa läsnä olevia opiskelijoita. Opettajan tehtävänä on vertaisoppimista hyödynnettäessä lähinnä tarkkailla, mitä opiskelijajyhteisössä tapahtuu eikä niinkään opettaa tai kontrolloida opiskelijoita. (Boud, Cohen & Sampson 1999; Boud & Lee 2005.) Työskennellessään vertaisryhmissä opiskelijat pukevat sanoiksi ajatuksiaan, ideoitaan ja kysymyksiään ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Boud ym. 1999; Soller 2001). Tämä johtaa teorioiden oppimista edistäviin sosiaalisiin prosesseihin, joissa opiskelijat konstruoivat ideoitaan, käsityksiään ja argumenttejaan, kehittävät ratkaisumalleja esiin nostettuihin ongelmiin sekä reflektovat osaamistaan ja oppimaansa. Ryhmässä toimiessaan opiskelijat myös rohkaisevat ja motivoivat toisiaan jakamaan tietämystään esimerkiksi kysymyksiä esittämällä, toistensa kysymyksiin vastaamalla, asioita selittämällä sekä kertomalla omista kokemuksistaan edistäen samalla myös omaa oppimistaan. (Soller 2001.)

Ryhmätyöskentelyä ja vertaisoppimista tukevien aktiviteettien sisällyttäminen opetukseen ei automaattisesti edesauta kaikkien opiskelijoiden oppimista (Boud ym. 1999; Soller 2001). Menestyminen verkko-opiskelussa, kuten opiskelussa yleensäkin, edellyttää motivaatiota oppimiseen, osallistumista sekä hyvää ajanhallintaa. Erityisesti korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa on ajanpuutteen ja vitkastelun (procrastination) todettu olevan yhteydessä verkko-opiskelun epäonnistumiseen ja keskeyttämiseen sekä heikkoon menestymiseen opinnoissa. Vitkastelulla tarkoitetaan tässä taipumusta jättää esimerkiksi tehtävien palauttaminen aivan viime hetkiin ennen määräaikaa, mistä johtuen vitkastelijat osallistuvat opiskeluaktiviteetteihin myöhemmässä vaiheessa ja myös vähemmän kuin muut opiskelijat. Vitkastelijat ovat toisin sanoen vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa vähemmän kuin muut, ja sen myötä heillä on myös vähemmän tilaisuuksia oppia vertaisiltaan. On kuitenkin huomattava, että osa vitkastelijoista toimii varsin tietoisesti jättäessään

tehtävien palauttamisen viime hetkeen. Nämä niin sanotut aktiiviset vitkastelijat saattavat esimerkiksi kokea toimivansa tehokkaimmin työskennellessään paineen alla. (Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel & Delaval 2011; Steel 2007.) Toisaalta, vaikka aktiivinen osallistuminen on oppimisen kannalta varsin merkityksellistä, myös passiivinen osallistuminen voi edistää oppimista. Opiskelija saattaa lukea ahkerasti toisten opiskelijoiden kirjoittamia viestejä, kommentteja ja sisältöä ja kokea ne erittäin hyödyllisiksi oman oppimisensa näkökulmasta. Tällainen hiljainen oppija eli ”lurkkija” koetaan kuitenkin usein hyödyttömäksi ryhmän tai yhteisön oppimisen näkökulmasta. Passiivisesti osallistuvan lurkkijan läsnäolo verkkoyhteisössä heikentää muiden opiskelijoiden mahdollisuuksia vertaisoppimiselle ja saattaa vaikuttaa negatiivisesti ryhmän toimintaan. (Esim. Matikainen 2000.)

Sosiaalisen verkostoitumispalvelun menestyksekkäs hyödyntäminen vertaisoppimisen tukena edellyttää paitsi opetuksellisten aktiiviteettien huolellista suunnittelua myös opiskelijayhteisön toiminnan seurantaa. Monet, niin perinteisemmät verkko-oppimisalustat kuin sosiaalisen median palvelutkin, tarjoavat erilaisia listauksia, tilastoja ja yhteenvedoja yksittäisten opiskelijoiden tai ryhmien jäsenten kirjoittamien keskustelu- tai blogiviestien lukumääristä, opiskelijoiden ympäristöön lisäämistä tiedostoista sekä mahdollisesti opiskelijoiden lukemista sisällöistä. Ongelmana kuitenkin on, etteivät nämä tilastot kerro juuri mitään opiskelijayhteisön sosiaalisesta toiminnasta, esimerkiksi siitä, millaisia yhteyksiä opiskelijoiden välille muodostuu keskusteluviestien, kommenttien, luettujen viestien ja sisältöjen, suosittelujen, tykkäämisten tai avainsanojen (tag) pohjalta (Buckingham Sum & Ferguson 2011). Haasteellista on myös opiskelijayhteisön toiminnan kehittymisen tai passiivisen osallistumisen havainnointi. Opetuksen suunnittelun näkökulmasta kiinnostavaa olisi esimerkiksi selvittää, miten jokin opetuksellinen interventio vaikuttaa opiskelijayhteisön toimintaan (Buckingham Sum & Ferguson 2011). Ohjauksen näkökulmasta taas olisi hyödyllistä erottaa esimerkiksi passiivisesti osallistuva, ahkerasti toisten viestejä lukeva opiskelija tai

viime hetkellä tehtäviään palauttava aktiivinen vitkastelija sellaisesta opiskelijasta, jolla saattaa olla opiskeluun tai oppimiseen liittyviä ongelmia ja joka on vaarassa keskeyttää opintojakson (vrt. Matikainen 2000; Michinov ym. 2011). Vastaavasti opiskelijat voisivat helpommin arvioida omaa ajankäyttöään opintojaksolla, mikäli heillä olisi mahdollisuus muodostaa kokonaiskuva omasta osallistumisestaan ja aktiivisuudestaan opintojakson aikana. Oman osallistumisen vertailu suhteessa omaan ja opintojakson tavoitteisiin tai suhteessa muiden opiskelijoiden osallistumiseen voisi myös motivoida ja rohkaista opiskelijaa. (Siemens & Long 2011.) Toisaalta myös sen näkyväksi tekeminen, että opiskelijoiden tuottamaa tietoa luetaan aktiivisesti, vaikka sen yhteisölliseen tuottamiseen ei osallistuttaisikaan, motivoi opiskelijoita panostamaan tiedon tuottamiseen.

Opiskelijayhteisön toiminta näkyväksi

Sosiaalisen verkostoitumispalvelun opiskelijayhteisöissä opiskelijat tuottavat, vaihtavat ja kuluttavat informaatiota keskustellessaan foorumeilla, chattaillessaan, kirjoittaessaan viestejä, kommentteja, wikisivuja, jakaessaan sisältöjä ja lukiessaan toistensa kirjoituksia. Tietoa opiskelijoiden toiminnasta tallennetaan verkostoitumispalvelun lokitietoihin, jotka sisältävät huikeat määrät usein varsin monimutkaista, puutteellista, vaikeasti hyödynnettävää tai osin tarpeetonta dataa. Tästä datasta voidaan tuottaa tiedonlouhinnan keinoin aiemmin tuntematonta tietoa, jota on mahdollista jalostaa edelleen sosiaalisten verkostojen analysointimenetelmien ja informaation visualisointimenetelmien avulla helpommin tulkittavaan muotoon. Saatujen tulosten pohjalta voidaan tehdä havaintoja ja päätelmiä opiskelijoiden toiminnasta sekä saada tietoa esimerkiksi opiskelijoiden aktiivisuudesta, opiskelijoita kiinnostavista sisällöistä, opiskelijoiden välisistä yhteyksistä sekä niissä tapahtuvista muutoksista. (Drázdilo-

vá, Obadi, Slaninová, Martinovic & Snásel 2010.) Havaintojen ja päätelmien pohjalta taas on mahdollista tehdä erilaisia perusteltuja väliintuloja (interventioita) ja edelleen analytiikkaa hyödyntäen selvittää väliintulojen vaikutusta opiskelijoiden toimintaan. Juuri tästä on viime kädessä kyse puhuttaessa oppimisen analytiikasta (esim. Dawson 2010).

Opetuskäytössä hyödynnettävän sosiaalisen verkostoitumispalvelun käyttäjät muodostavat yhteenliittymän, jonka jäsenillä (opiskelijoilla) on yhteinen tavoite – pyrkimys oppimiseen. Tämä yhteenliittymä tai yhteisö voidaan nähdä myös sosiaalisena verkostona, jossa opiskelijoiden välille muodostuu erilaisia yhteyksiä. Kun opiskelija esimerkiksi lähettää viestin toiselle opiskelijalle tai lukee toisen opiskelijan kirjoittaman blogiviestin, muodostuu heidän välillään yhteys, mutta samalla muodostuu yhteys myös opiskelijan ja hänen kirjoittamansa tai lukemansa viestin eli tietosisällön välille. (Drázdilová ym. 2010.) Tieto opiskelijan toiminnasta tallennetaan palvelun lokitetoihin, joita analysoimalla voidaan havaita esimerkiksi opiskelijoiden väliset piilevät yhteydet ja saada opiskelijoiden muodostama verkosto näkyviin. Lokitiedoista voidaan myös selvittää yhteyksien lukumäärä eli yhteyksien voimakkuus.

Sosiaalisten verkostojen analyysimenetelmien avulla voidaan selvittää yhteisöjen tai ryhmien rakenteita ja vuorovaikutusprosesseja sekä tarkastella niiden kehittymistä ajan kuluessa. Menetelmiä hyödynnetään myös pyrittäessä tunnistamaan verkoston avaintoimijoita, kuten esimerkiksi yhdistäjiä, joilla on yhteyksiä lukuisiin verkoston toimijoihin, informaatiota tehokkaasti levittäviä mielipidejohtajia tai kärkikäyttäjiä, joilla on yhteyksiä eri verkostoihin ja niiden resurssihin (esim. Wasserman & Faust 1994).

Sosiaalisten verkostojen visualisointien avulla voidaan puolestaan tehokkaasti kuvata verkostojen rakennetta sekä helpottaa ryhmien ja niiden jäsenten toiminnan kehittymisen monitorointia. Visualisointien avulla voidaan myös pyrkiä tunnistamaan mielenkiintoisia ryhmiä tai yksilöitä, jotka ovat esimerkiksi muita aktiivisempia tai

passiivisempia, sekä pyrkiä selvittämään mahdollisia syitä muista poikkeavalle toiminnalle (esim. Freeman 2009).

TTY:n opetuskokeilut

Vuoden 2011 aikana pilotoitiin ja tutkittiin osana Campus Conexus II -hanketta sosiaalisen verkostoitumispalvelun TTY-Piirin opetus-käyttöä kolmella hypermedian opintojaksolla: 1. *Verkkojulkaisun kehittäminen*, 2. *Hypermedian ohjelmointi* sekä 3. *Verkkopalvelun käyttökelpoisuuden arviointi*. *Verkkojulkaisun kehittäminen* -opintojaksolla tarkastelun kohteena oli kahta eri tieteenalaa edustavien opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Sekä *Hypermedian ohjelmointi* että *Verkkopalvelun käyttökelpoisuuden arvioiminen* -opintojaksolla pyrittiin selvittämään, miten opiskelijat käyttivät sosiaalisen verkostoitumispalvelun vuorovaikutusominaisuuksia ja missä määrin opiskelijat hyödyntävät tilaisuuksia vertaisoppimiseen. Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen todentamisessa käytettiin hyväksi tiedonlouhinnan, verkostanalyysin ja informaation visualisoinnin menetelmiä. Tavoitteena oli selvittää, mitä mainittujen menetelmien avulla on mahdollista saada selville opiskelijayhteisön toiminnasta sekä miten menetelmät soveltuvat sosiaalisen verkostoitumispalvelun käyttäjien toiminnan ja käyttäytymisen havainnoimiseen ja analysoimiseen.

Tapaus 1: Verkkojulkaisun kehittäminen

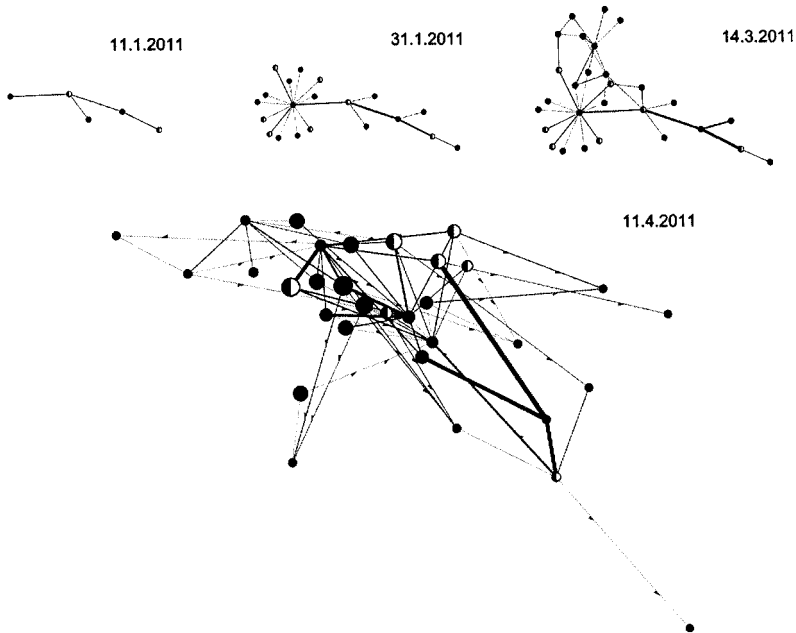
Keväällä 2011 järjestetylle opintojaksolle osallistui 11 tiedotusopin opiskelijaa TaY:sta sekä viisi hypermedian opiskelijaa TTY:ltä. Opiskelijat edustavat siten eri tieteenaloja, jotka suosivat opetuksessaan erilaisia oppimistyyliä ja siten ohjaavat oman alansa opiskelijoiden oppimistyylien kehittymistä tiettyyn suuntaan. Eri tieteenaloja edus-

tavilla opiskelijoilla saattaa olla toisistaan eroavia, oman tieteenalansa traditioista kumpuavia tapoja päätöksentekoon, ongelmaratkaisuun tai asioiden tekemiseen ylipäätään, mikä voi haitata opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta (Kolb 1981). Myös tieteenalojen ammatti-kieli, käsitteet ja tapa puhua voivat heikentää yhteisen ymmärryksen muodostamista eri tieteenalojen edustajien kesken (Becher & Trowler 2001).

Opiskelijoiden tavoitteena oli opintojakson kuluessa suunnitella ja kehittää yhteistyössä verkkoversio TaY:n toimittajakoulutuksen Utain-viikkolehdele. Opetus toteutettiin projektiluonteisesti, siten että siinä pyrittiin noudattamaan tosielämän verkkojulkaisun suunnittelu- ja kehitystyössä toimivien alan ammattilaisten toimintatapoja. Todellisia työtilanteita jäljittelevissä opetustilanteissa tiedotusopin opiskelijat toimivat asiakkaan eli verkkojulkaisun tilaajan sekä loppukäyttäjän roolissa hypermedian opiskelijoiden edustaessa verkkopalvelun kehittäjiä ja toteuttajia. Opetuksessa pyrittiin luomaan autenttisia tosielämän kaltaisia tilanteita, joissa opiskelijat voivat harjoitella vuorovaikutusta, ideointia, ongelmaratkaisua ja yhteistyötä eri alojen toimijoiden kanssa (esim. Carrol & Rosson 2005). Oppiminen tämänkaltaisella opintojaksolla edellyttää opiskelijoilta aktiivista keskustelua, vuorovaikutusta ja yhteistyötä, joita pyrittiin edistämään ensinnäkin järjestämällä 11 työpajan puitteissa aktivoivia ryhmäharjoituksia ja innostavia asiantuntijoiden puheenvuoroja. Lisäksi opiskelijoiden ryhmäytymistä tuettiin yhteisellä tutustumiskäynneillä kahteen suureen mediataloon, Sanomaan ja Yleen. (Silius ym. 2012b.)

Opintojakson puitteissa selvitettiin eri tieteenalojen opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä näiden intensiteettiä. Tämä toteutettiin analysoimalla ja visualisoimalla TTY-Piirin lokitietoihin opiskelijoiden toiminnoista kerättyä tietoa SNA:n ja informaation visualisoinnin menetelmiä hyödyntäen. Tarkasteltaessa opintojakson eri vaiheissa toteutettuja visualisointeja (kuvio 1) opiskelijoiden ja sisältödokumenttien välisistä yhteyksistä muodostuvasta

kaksimoodisesta verkostosta voidaan havaita, että opiskelijoiden välinen yhteistyö kehittyi varsin hitaasti ja keskittyi alkuvaiheessa lähinnä yhden teeman työstämiseen saman tieteenalan opiskelijoiden kesken. Opintojakson alkupäivinä (11.1.11) ainoastaan kaksi hypermedian opiskelijaa (kuviossa: harmaavalkoinen solmu) työsti sisältödokumentteja (kuviossa: harmaa solmu). Eri tieteenalojen opiskelijoiden välinen yhteistyö käynnistyi kuitenkin vähitellen, ja kolmen viikon kuluttua opintojakson aloittamisesta (31.1.11) tiedotusopin opiskelijat (kuviossa: musta solmu) työstivät sisältödokumentteja yhdessä hypermedian opiskelijoiden kanssa. Kaiken kaikkiaan yhteistyön määrä lisääntyi opintojakson edetessä (14.3.11) ja opiskelijoiden jakautuessa pienempiin ryhmiin työskentelemään eri teemojen parissa. Osaan pienryhmistä hakeutui ainoastaan yhden tieteenalan edustajia, osaan taas molempien alojen edustajia. Opintojakson loppuvaiheen (11.4.) tilannetta esittävässä kuvassa voidaan nähdä, että samaan sisältödokumenttiin on yhteyksiä sekä hypermedian että tiedotusopin opiskelijasta. Opiskelijat sekä työstivät yhdessä että lukivat toistensa tuottamia sisältöjä ja erityisesti toisen tieteenalan opiskelijoiden tuotoksia. Kuviossa 1 yhteyttä kuvaavan kaaren paksuus ilmaisee yhteyksien lukumäärän: mitä paksumpi kaari, sitä enemmän kahden solmun välillä on yhteyksiä. Mielenkiintoista oli, että hypermedian opiskelijat lukivat enemmän toisen tieteenalan opiskelijoiden tuotoksia kuin tiedotusopin opiskelijat toimien siten roolinsa mukaisesti, sillä verkkopalvelun kehittäjän ja toteuttajan tuleekin perehtyä huolellisesti asiakkaan ja loppukäyttäjien esittämiin vaatimuksiin (Silius ym. 2012b).



Kuvio 1. Yhteistyön kehittyminen opiskelijayhteisössä *Verkojulkaisun kehittäminen* -opintojakson kuluessa. Kuviossa on kuvattu opiskelijoiden (hypermedian opiskelija = harmaavalkoinen solmu, tiedotusopin opiskelija = musta solmu) ja sisältödokumenttien (harmaa solmu) välisiä yhteyksiä kaarilla. Mitä paksummaksi kaari on kuvattu, sitä enemmän kahden solmun välillä on yhteyksiä. Kuviosta voidaan havaita yhteistyön määrän lisääntyvän opintojakson edetessä. (Lähde: Silius ym. 2012b)

Lisätietoa opiskelijoiden vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvistä kokemuksista kerättiin kyselyn avulla. Kyselyyn vastasi neljä hypermedian ja neljä tiedotusopin opiskelijaa. Kysely sisälsi vastaajien taustatietoja kartoittavien kysymysten ohella kaksi avointa kysymystä, joiden vastaukset analysoitiin hyödyntäen sisällönanalyysia, jolla aineistosta pyritään etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä sekä erittelemään ja tiivistämään aineistoa (Patton 2002). Opiskelijoiden mukaan TTY-Piirin toiminnot, esimerkiksi dokumenttien ja muiden resurssien

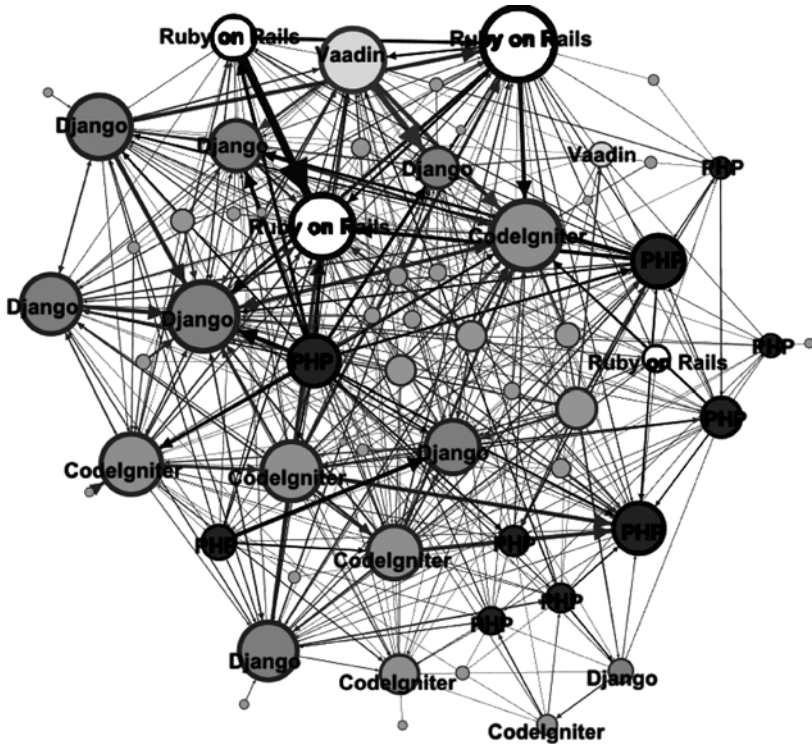
jakelu, wiki ja chat, tukivat opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, kuten eräs hypermedian opiskelija totesi: ”Piiri on toiminut pääasiassa ihan mukavasti. Se, että kurssi tarjoaa kovan pikaviestintään, wikien kirjoitteluun ja tiedostojen jakamiseen helpottaa paljon työskentelyä varsinkin tällaisella kurssilla (veke), jossa kaikki työskentelevät yhdessä” (TTY2). Opiskelijat kokivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen eri tieteenalojen opiskelijoiden välillä varsin positiiviseksi sekä omaa oppimistaan edistäväksi. Erään tiedotusopin opiskelijan mukaan ”[t]oimittajan on hyvä ymmärtää tekniikan lainalaisuuksia ja oppia yhteistyötä erilaisen ajattelutavan omaavien kanssa” (TaY5).

Tapaus 2: Hypermedian ohjelmointi

Hypermedian ohjelmointi -opetuskokeilu toteutettiin keväällä 2011, ja opintojaksolle osallistui yhteensä 68 hypermedian opiskelijaa. Opintojakson alkuvaiheessa opiskelijat tutustuivat ensin web-ohjelmoinnin perusteisiin perehtymällä PHP-ohjelmointikieleen ja MySQL-tietokantaan. Tämän jälkeen opiskelijat toteuttivat viikkoharjoitustehtäviään käyttäen vapaasti valitsemaansa toteutusteknologiaa tietyt, ennalta määritellyt ominaisuudet huomioon ottaen. Tavoitteena oli tarjota opiskelijoille mielekkään oppimisen tilanteita, joissa heillä oli mahdollisuus kehittää ymmärrystään yhdistämällä teorioita ja informaatiota kokemuksiinsa ratkaistessaan autenttisia ongelmia tosielämän kaltaisissa tilanteissa (Carroll & Rosson 2005; Jonassen 2007).

Oppimista pyrittiin edistämään tarjoamalla opiskelijoille tilaisuuksia vertaisoppimiseen eli sisällyttämällä opetukseen aktiviteetteja, jotka edellyttävät opiskelijoilta ideoiden, tiedon ja kokemusten jakamista (Boud ym. 1999; Boud & Lee 2005). Kunkin viikkoharjoitustehtävän jälkeen opiskelijoiden tulikin raportoida kokemuksistaan ja tekemistään havainnoista muille opiskelijoille kirjoittamalla

blogiviesti ja julkaisemalla se opintojakson ryhmässä TTY-Piirissä. Vaikka opiskelijoilla oli mahdollisuus blogiviestin kirjoittamisen sijasta kertoa havainnoistaan pitämällä suullinen esitys, pidettiin esityksiä opintojakson aikana vain muutama. Sen sijaan blogiviestejä kirjoitettiin kaikkiaan 138.



Kuvio 2. TTY-Piirissä raportoineiden opiskelijoiden muodostama verkosto heidän kirjoittamiensa blogiviestien lukukertojen perusteella. Opiskelijoita kuvaavat solmut on nimetty sen mukaan, mitä toteutusteknologiaa (PHP, Django, Vaadin, Ruby on Rails ja CodeIgniter) heidän blogiviestissään käsiteltiin. Kahden opiskelijan välille on muodostettu suunnattu yhteys, joka osoittaa lukijasta luettavan viestin kirjoittajaan. Yhteyttä kuvaava kaari on sitä paksumpi, mitä useampia lukukertoja opiskelijoiden välillä on, ja opiskelijaa kuvaava solmu sitä suurempi, mitä useammin hänen kirjoittamiaan blogiviestejä on luettu. (Lähde: Silius ym. 2012a)

Jotta voitiin selvittää, miten opiskelijat lukivat toistensa kirjoittamia blogiviestejä, kerättiin TTY-Piirin tietokannasta lokitiedot, jotka prosessoitiin verkostomuotoon hyödyntämällä erityisesti tutkimustyötä varten TTY:llä räätälöityjä ohjelmakomponentteja. Tämän jälkeen verkostomuotoiset tiedot vietiin verkostojen visuaaliseen analytiikkaan kehitettyyn Gephi-ohjelmistoon (gephi.org), jolla verkosto ladottiin helposti tarkasteltavaan muotoon. Gephi mahdollistaa myös erilaisten tunnuslukujen laskemisen verkostosta sekä verkoston ilmiänsuunnan yksityiskohtaisen ja monipuolisen määrittelyn tunnuslukujen pohjalta. Käyttäjä voi esimerkiksi määrittellä, mitä solmun väri, koko, solmun reunaviivan paksuus tai kaaren viivan paksuus verkostokuvassa kulloinkin tarkoittaa.

Tässä tapauksessa Gephi-ohjelmistolla tuotetussa visualisoinnissa määriteltiin solmujen koko solmun tuontiluvun eli solmuun tulevien yhteyksien perusteella. Visualisoinnista on helppo löytää eniten luetuksi tulleiden raporttien kirjoittajat. Kuvio 2 esittää harjoitustöitään TTY-Piirissä raportoineiden opiskelijoiden verkostoa. Kahden opiskelijan (verkoston solmujen) välille on muodostettu yhteys, mikäli opiskelija on lukenut toisen opiskelijan kirjoittaman blogiviestin. Verkoston yhteydet ovat suunnattuja ja osoittavat lukijasta luettavan blogiviestin kirjoittajaan. Mitä suurempi opiskelijaa kuvaava solmu on kooltaan, sitä enemmän hänen kirjoittamiaan blogiviestejä on luettu. Yhteyden voimakkuus, jota kuviossa 2 ilmentää kaaren paksuus, edustaa lukukertojen määrää kahden opiskelijan välillä.

Verkoston analysoinnin perusteella voidaan todeta, että opiskelijat ovat lukeneet toistensa raportteja varsin aktiivisesti. Suunnatun verkoston tiheyden arvo 0.140 kertoo, että verkostossa toteutuu yli 10 prosenttiyksikköä kaikista mahdollisista yhteyksistä opiskelijoiden välillä. Opiskelijat ovat siis lukeneet sekä samaa että muita teknologioita käyttävien opiskelijoiden raportteja. Erityisesti vaihtoehtoisia teknologioita (Django, Ruby on Rails ja Vaadin) käyttäneet opiskelijat ovat tukeutuneet vahvasti toistensa raportteihin perehtyessään

teknologioihin. Tämä on luontevaa siksi, ettei näitä teknologioita käsitelty muodollisessa opetuksessa käytännössä ollenkaan.

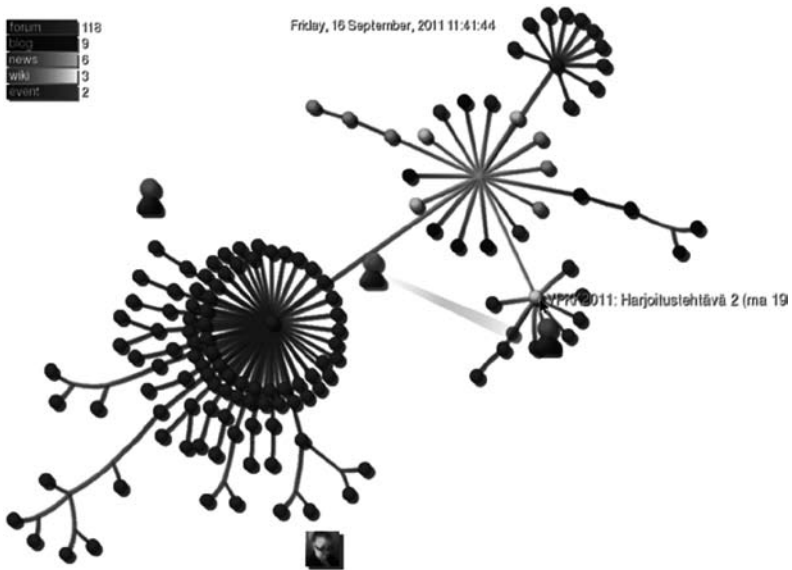
Tapaus 3: Verkkopalvelun käyttökelpoisuuden arvioiminen

Kolmas opetuskokeilu toteutettiin syksyllä 2011 opintojakson *Verkkopalvelun käyttökelpoisuus ja arviointi* yhteydessä. Opintojaksoon otti osaa yhteensä 35 hypermedian opiskelijaa, jotka jakson aikana osallistuivat viikoittaisiin verkkokeskusteluihin. Näissä käsiteltiin verkkopalvelun laadukkuuteen ja sen arvioimiseen liittyviä seikkoja opettajan antamien aiheiden pohjalta. Tämän lisäksi opiskelijat laativat ryhmätyönään ensin arviointisuunnitelman verkkopalvelun laadun arvioimiseksi, toteuttivat suunnitelman mukaisen arvioinnin sekä laativat arviointituloksista raportin. Vertaisoppimisen periaatteiden mukaisesti opiskelijat määrittelivät ryhmätyönsä tavoitteet yhdessä, opettajan lähinnä ohjatessa työskentelyä kommentoimalla ja tarjoamalla informaatioresursseja.

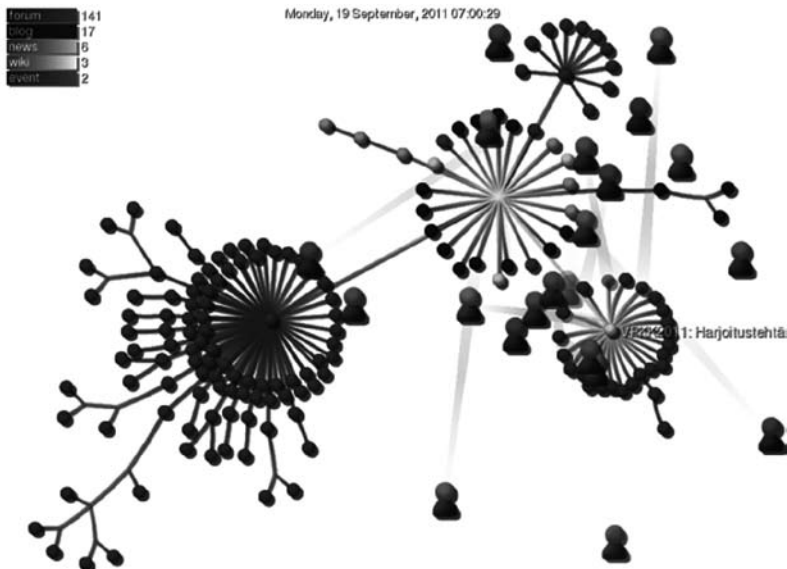
Opiskelijoiden toimintaa selvitettiin analysoimalla TTY-Piirin lokitietoja sekä visualisoimalla verkostomuotoista tietoa Gource-ohjelmiston avulla. Ohjelmistolla voidaan luoda verkostomuotoisesta tiedosta dynaamisia, ajan suhteen muuttuvia visualisointeja ja tehdä havaintoja opiskelijoiden toiminnasta ja sen kehittymisestä opintojakson kuluessa. Lisäksi opintojaksolla toteutettiin kysely, jonka avulla selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia vertaisoppimisesta. Kysely koostui 14 väittämästä, joihin opiskelijat vastasivat valitsemalla viisiportaiselta Likert-asteikolta sopivimman vaihtoehdon sen mukaan, kuinka voimakkaasti he olivat samaa tai eri mieltä esitetyn väittämän kanssa. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 35 opiskelijaa.

Kuviossa 3 on esitetty tilanne opintojakson toisen viikon perjantaina 16.9. Opiskelijat ovat vastanneet edellisen viikon harjoitustehtävään (kuvan vasen alanurkka) varsin ahkerasti ja jopa toistensa viestejä kommentoiden. Vaikka on jo perjantai, on vain muutama opiskelija

vastannut edellisenä maanantaina annettuun toiseen harjoitustehtävään. Kun opintojakson tilannetta tarkastellaan maanantaina 19.9., noin tuntia ennen tehtäväpalautuksen määräaika, havaitaan 21 opiskelijan olevan läsnä TTY-Piirissä palauttamassa harjoitustehtäväänsä (kuvio 4). Vastaavankaltaista vitkastelua ja purskeista käyttäytymistä havaittiin kaikkien opintojakson yhdeksän harjoitustehtävän yhteydessä. Tämänkaltaisen toiminta voi aiheuttaa ongelmia vertaisoppimiselle. Kun suurin osa opiskelijoista palauttaa vastauksensa juuri ennen määräaika, ei keskustelulle tai mielipiteen vaihdolle jää aikaa. Avoimissa vastauksissaan osa opiskelijoista ilmaisi kokevansa tämän vuoksi kiirettä, stressiä ja turhautumista, jotka voivat myös vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen.



Kuvio 3. Opiskelijoiden toiminnan aktiivisuus kolme päivää ennen harjoitustehtävän palautuksen määräaika. Tähän mennessä harjoitustehtävään nro 2 on tehty kahdeksan palautusta, ja verkkoympäristössä on tapahtumahetkellä läsnä opettajan lisäksi kolme opiskelijaa. (Lähde: Tervakari ym. 2012)



Kuvio 4. Opiskelijoiden toiminnan aktiivisuus tuntia ennen harjoitustehtävän palautuksen määräaikaa (maanantaina aamulla klo 7.00). Tapahtumahetkellä opintojakson 35 opiskelijasta 21 on läsnä verkkoympäristössä. (Lähde: Tervakari ym. 2012)

Lokitetöiden ja opiskelijayhteisöstä muodostettujen verkostojen analysointitulosten pohjalta tehtiin päätelmiä sekä opiskelijoiden välisistä että opiskelijoiden ja sisältöjen välisistä yhteyksistä. Kun opiskelija on lukenut toisen opiskelijan kirjoittaman blogiviestin tai vastaavan, on opiskelijan ja blogiviestin välille muodostettu yhteys. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opiskelijat todella lukivat toistensa kirjoittamia viestejä ja sisältöjä, osa varsin aktiivisestikin. Tällaisella passiivisellakin osallistumisella voi olla oppimista edistävä vaikutus (esim. Matikainen 2000). Sitä vastoin opiskelijat eivät juurikaan vapaaehtoisesti kommentoineet toistensa tuotoksia, vaikka heitä siihen motivoitiinkin antamalla lisäpisteitä jokaisesta vapaaehtoisesti

tuotetusta kommentista. Enemmistö (63 %) kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli kuitenkin sitä mieltä, että toisten opiskelijoiden tuotosten lukeminen edisti heidän omaa oppimistaan. Lisäksi 57 prosenttia vastaajista koki kommenttien saamisen omasta työstään olevan hyödyllistä oppimisen kannalta. Sen sijaan omien tuotosten esittämisen koki oppimisen kannalta hyödylliseksi vain 26 prosenttia vastaajista, ja vain 37 prosenttia koki toisten töiden kommentoinnin edistävän omaa oppimista. (Tervakari ym. 2012.)

Johtopäätöksiä ja jatkotutkimuksia

Vuoden 2011 kuluessa toteutettiin osana Campus Conexus II -hanketta kolme hypermedian opetuskokeilua, joissa hyödynnettiin TTY:llä kehitettyä sosiaalista verkostoitumispalvelua, TTY-Piiriä. TTY-Piiri tarjoaa monipuolisia, vuorovaikutusta, ryhmätyöskentelyä ja verkostoitumista tukevia toimintoja, joiden on todettu rikastavan verkko-opiskelua, sillä ne tarjoavat opiskelijoille esimerkiksi mahdollisuuden hyödyntää vertaisoppimista osana omaa opiskelua (Silius ym. 2012a; Silius ym. 2012b; Tervakari ym. 2012).

Keskeisenä osana TTY-Piirin kehitystyötä on ollut lokitietojen pohjalta tapahtuva käyttäjien toiminnan analysointia ja visualisointia tukevien menetelmien kehittäminen. Yhtenä tavoitteena on ollut löytää tapoja ja menetelmiä, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi opetuksen analytiikan kehitystyössä. Nyt toteutettujen opetuskokeilujen aikana tutkittiin lokitietojen analysointi- ja visualisointimenetelmiä opiskelijayhteisön toiminnan seuraamisessa ja selvitettiin menetelmien tarjoamia mahdollisuuksia vertaisoppimisen todentamisessa TTY-Piirissä.

Opetuskokeiluista saatujen tulosten mukaan menetelmien tuella saadaan opiskelijayhteisöjen ja niiden jäsenten toiminta sekä toiminnan kehittyminen näkyväksi, jolloin voidaan tehdä esimerkiksi

päätelmiä opiskelijoiden välisen yhteistyön etenemisestä. Tapauksessa 1, *Verkkojulkaisun kehittäminen*, havaittiin eri tieteenaloja edustavien opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen käynnistyneen hitaasti mutta lisääntyvän selkeästi opintojakson loppua kohden. Opettajalle tämänkaltaisen opiskelijayhteisön vuorovaikutuksen kehittymisen visualisointi tarjoaa informaatiota opiskelijoiden aktiivisesta ja passiivisesta osallistumisesta sekä yhteistyön kehittymisestä (vrt. Freeman 2009). Mikäli vaikuttaa, että opiskelijoiden välinen työskentely tai aktiivisuus kehittyy hitaasti tai hiipuu, voi opettaja pyrkiä motivoimaan ja aktivoimaan opiskelijoita. Oikea-aikainen interventio voi rohkaista opiskelijoita lukemaan ja kommentoimaan toistensa tuottamia sisältöjä ja siten osaltaan edistää yhteistyötä ja ryhmäytymistä.

Analysointi- ja visualisointimenetelmien avulla on mahdollista saada tietoa myös opiskelijoiden passiivisesta osallistumisesta. Tapauksessa 2, *Hypermedian ohjelmointi*, osoittivat verkoston analysoinnista saadut tulokset, että opiskelijat lukivat ahkerasti toistensa harjoitustöitä (verkoston tiheys = 0.140). Lisäksi havaittiin, että erityisesti ne opiskelijat, jotka käyttivät vaihtoehtoisia teknologioita (Django, Ruby on Rails ja Vaadin), hyödynsivät vertaisoppimismahdollisuutta. Näitä teknologioita ei käsitelty opetuksessa, joten opiskelijat lukivat ahkerasti toistensa kirjoituksia vastaavista teknologioista. Tämä näkyy myös opiskelijoiden yhteyksiä kuvaavassa verkostokuvassa, jossa vaihtoehtoisista teknologioista kirjoittaneita opiskelijoita ilmentävät solmut ovat suurimpia, mikä tarkoittaa, että heidän kirjoittamia blogiviestejä on myös luettu muita enemmän (ks. kuvio 2). Menetelmät auttavat siten poimimaan opiskelijayhteisöstä esimerkiksi muita aktiivisempia opiskelijoita tai niitä, joiden harjoitustöitä luetaan muita useammin. Tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi opintojakson arvioinnissa. Opiskelijoiden passiivisen osallistumisen näkyväksi tekeminen puolestaan tarjoaa opettajalle mahdollisuuden tunnistaa ne opiskelijat, jotka eivät osallistu opetukseen lainkaan tai osallistuvat siihen vain hyvin vähän.

Analysoimalla ja visualisoimalla lokitietoja voidaan paitsi monitoroida opiskelijoiden toiminnan kehittymistä myös tehdä havaintoja toiminnan luonteesta, kuten esimerkiksi siitä, jakautuuko opiskelijoiden aktiivisuus tasaisesti opintojaksolla vai ilmeneekö aktiivisuus lähinnä lyhyinä pyrähdyksinä vähän ennen määräaikaa. Tapauksessa 3, *Verkkopalvelun käyttökelpoisuuden arvioiminen*, havaittiin, että suuri osa opiskelijoista palautti vastauksensa viikkoharjoituksiin vasta hie-man ennen määräaikaa. Tällainen vitkastelu vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen, sillä keskustelulle tai mielipiteen vaihdolle ei jää aikaa eikä tilaisuuksia vertaisoppimiselle synny ainakaan verkkoympäristössä. Menetelmien avulla opiskelijoiden käyttäytymistä ja toimintamalleja on mahdollista tehdä näkyviksi, mikä puolestaan voi auttaa opettajaa tunnistamaan ei-toivottavia toimintamalleja, jolloin niihin voidaan myös pyrkiä vaikuttamaan ohjauksellisesti tai opiskeluprosessin uudelleen suunnittelulla.

Opetuskokeiluista saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että tiedonlouhinnan, verkostoanalyysin ja visualisointien avulla on TTY-Piirin lokitietoihin tallennettua suurta datamäärää mahdollista analysoida tehokkaasti ja kuvata opiskelijoiden aktiivista ja passiivista osallistumista sekä yhteisön toiminnan kehittymistä hyödyllisellä ja ilmaisuvoimaisella tavalla. Menestyminen verkko-opiskelussa ja opiskelussa yleensäkin edellyttää motivoitumista ja aktiivista osallistumista opiskeluun. Opettajan näkökulmasta on kiinnostavaa, missä määrin opiskelijat osallistuvat verkko-opetukseen ja miten aktiivisesti he hyödyntävät vertaisoppimiselle avautuvia tilaisuuksia sosiaalisessa verkostoitumispalvelussa. Opiskelijan aktiivisen osallistumisen ohella myös passiivisen osallistumisen havainnointi on tärkeää, sillä oppimista voi edistää myös se, että opiskelija lukee ahkerasti toisten opiskelijoiden tuottamia sisältöjä, vaikka ei itse osallistuisikaan esimerkiksi verkkokeskusteluun tai kommentointiin. (Matikainen 2000; Michinov ym. 2011.)

Oppimisen analytiikka ja visualisoinnit auttavat opettajaa havaitsemaan opiskelijan toiminnassa merkkejä vaikkapa jatkuvasta

vitkastelusta tai osallistumattomuudesta, jotka kielivät vaikeuksista oppimisessa ja joiden on todettu olevan yhteydessä heikkoon opintomenestykseen ja jopa opintojakson keskeyttämiseen (Michinov ym. 2011; Steel 2007). Lisäksi oppimisen analytiikan ja visualisointien tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää opiskelijoiden arvioinnin tukena sekä opetuksen rakenteiden ja opetusmenetelmien kehitystyössä, jotta ne vastaavat aiempaa paremmin erilaisten oppijoiden vuorovaikutus- ja vertaisoppimisen tarpeita. On kuitenkin huomioitava, että vaikka oppimisen analytiikka ja visualisoinnit mahdollistavat opiskelijoiden toiminnan havainnoimisen ja monitoroinnin verkkoympäristössä, tarvitaan opiskelijoiden havaitun käyttäytymisen ymmärtämiseksi muita tutkimusmenetelmiä.

Oppimisen ja verkostoitumisen analytiikan ja visualisointien tutkimus TTY:llä jatkuu edelleen. Tavoitteena on ensinnäkin kehittää menetelmiä verkostojen analysoinnin tehostamiseksi. Toiseksi tavoitteena on kehittää loppukäyttäjien käyttöön analysoinnin ja visualisoinnin työkaluja, joiden avulla opettajat voivat helposti havainnoida esimerkiksi opiskelijayhteisön toimintaa ja opiskelijat tarkastella omaa toimintaansa opiskelijayhteisössä.

Lähteet

- Abrahamsson, P., Salo, O., Ronkainen, J. & Warsta, J. 2002. Agile software development methods. Review and analysis. VTT:n julkaisuja 478. Helsinki: VTT.
- Annala, J., Mäkinen, M., Svärd, P., Silius, K. & Miilumäki, T. 2012. Online community environment promoting engagement in higher education. SLS journal – Studies for the Learning Society. Painossa.
- Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Open University Press.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. 1999. Peer learning and assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education 24 (4), 413–426.

- Boud, D. & Lee, A. 2005. 'Peer Learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education* 30 (5), 501–516.
- boyd, d. m. & Ellison, N. B. 2007. Social networks sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13 (1), artikkeli 11.
- Buckingham Shum, S. & Ferguson, R. 2011. *Social Learning Analytics*. Teoksessa: Technical Report KMI-11-01. Knowledge Media Institute, Open University, UK. <http://kmi.open.ac.uk/publications/pdf/kmi-11-01.pdf>. Luettu 15.3.2012.
- Carroll, J. M. & Rosson, M. B. 2005. Towards even more authentic case-based learning. *Educational Technology* 45 (6), 5–11.
- Dawson, S. 2010. 'Seeing' the learning community: An exploration of the development of a resource for monitoring online student networking. *British Journal of Educational Technology* 41 (5), 736–752. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00970.x>. Luettu 13.1.2012.
- Dráždilová, P., Obadi, G., Slaninová, K., Martinovic, J. & Snásel, V. 2010. Analysis and Visualization of Relations in eLearning. Teoksessa A. Abraham, A-E. Hassanien & V. Snásel (toim.) *Computational Social Network Analysis: Trends, Tools and Research Advances*. London: Springer-Verlag London, 291–318. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-84882-229-0_11. Luettu 29.12.2011.
- Forsblom, N. & Silius, K. 2002. What is the Added Value of Web-based Learning and Teaching? The Case of Tampere University of Technology. Teoksessa: A. J. Kallenberg & M. J. J. M. van der Ven (toim.) *New Educational Benefits of ICT in Higher Education: Proceedings*, 18–25.
- Freeman, L. C. 2009. Methods for Social Network Visualization. Teoksessa: R. A. Meyers (toim.) *Encyclopedia of Complexity and Systems Science*. Berlin: Springer.
- HetiL. 1999. Suomen säädöskokoelma. *Henkilötietolaki 523/1999*.
- Jonassen, D. H. 2007. A Taxonomy of meaningful learning. *Educational Technology* 47 (5), 30–35.
- JulkL. 1999. Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 21.5.1999/621.
- Kalliala, E. 2002. *Verkko-opettamisen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Kolb, D. A. 1981. *Learning Styles and Disciplinary Differences*. Teoksessa A. Chickering (toim.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lietsala, K. & Sirkkunen, E. 2008. Social media. Introduction to the tools and processes of participatory economy. *Hypermedia Laboratory Net Series 17*. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7320-3.pdf>. Luettu 29.12.2011.

- Matikainen, J. 2000. Tietoverkkojen käytön sosiaalipsykologiaa. Teoksessa: J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Matikainen, J. 2006. Identiteetti verkossa – yhteisöllisen vuorovaikutuksen näkökulma. *Psykologia* 41(2), 112–122.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. & Delaval, M. 2011. Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computer & Education* 56 (1), 243–252.
- Patton, M. C. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publication Inc.
- Preece, J., Rogers, Y., Sharp, H., Benyon, D., Holland, S. & Caret, T. 1994. *Human computer Interaction*. Workingham: Addison-Publishing Company.
- Rosendahl, M. 2003. Tietoturva palvelee kaikkia – on jokaisen vastuulla. *Tietotekniikkaa yliopistoille* 18 (1).
- Siemens, S. & Long, P. 2011. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review* 46 (5). <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume46/PenetratingtheFogAnalyticsinLe/235017>. Luettu 25.4.2012.
- Silius, K., Kailanto, M., & Tervakari, A. 2011. Evaluating the Quality of Social Media in an Educational Context. *International Journal of Emerging technologies in Learning* 6 (3), 21–27. <http://online-journals.org/i-jet/article/view/1732>. Luettu 15.12.2011.
- Silius, K., Miilumäki, T., Huhtamäki, J., Tebest, T., Meriläinen, J. & Pohjolainen, S. 2010. Students' Motivations for Social Media Enhanced Studying and Learning. In *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)* 2 (1), 51–67.
- Silius, K., Tervakari, A-M., Huhtamäki, J., Tebest, T., Marttila, J., Kailanto, M. & Miilumäki, T. 2012a. Programming of Hypermedia – Course Implementation in Social Media. Teoksessa *Proceedings of the 2011 2nd International Congress on Computer Applications and Computational Science. Advances in Intelligent and Soft Computing* 144/2012. Berlin: Springer, 369–376.
- Silius, K., Tervakari, A-M., Kailanto, M., Huhtamäki, J., Marttila, J., Tebest, T. & Miilumäki, T. 2012b. Developing an Online Publication – Collaborating among Students in Different Disciplines. Teoksessa *Proceedings of the 2011 2nd International Congress on Computer Applications and Computational Science. Advances in Intelligent and Soft Computing* 144/2012. Berlin: Springer, 361–367.
- Soller, A. L. 2001. Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 12, 40–62.

- Steel, P. 2007. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 31 (1), 65–94.
- Tervakari, A-M., Silius, K., Tebest, T. Marttila, J., Kailanto, M. & Huhtamäki, J. 2012. Peer learning in Social Media Enhanced Learning. Teoksessa *Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2012 IEEE, Marrakesh, Marokko, 17.–20.4.2012. Painossa.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wasserman, S. & Faust, K. 1994. *Social Network Analysis Methods and Applications*. New York: Cambridge University Press.

HYVÄKSYEN KOHTI ARVOJEN MUKAISTA OPISKELUA? HYVÄKSYMIS- JA OMISTAUTUMISTERAPIAN MENETELMIEN SOVELTAMINEN OPINNOISSAAN VIIVÄSTYNEIDEN RYHMÄOHJAUKSESSA

Kaisa Poutanen & Juha Nieminen

Artikkelissa esitellään ryhmämalleja, joita on Helsingin yliopistossa kehitetty niille opiskelijoille, jotka kokevat tarvitsevansa tukea opintojensa edistämiseen tai uudelleen käynnistämiseen. Ryhmäinterventoiden teoreettisena lähtökohdana on hyödynnetty hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) tapaa hahmottaa ihmisen ajattelua ja toimintaa. Artikkelissa jäsennetään ensin teoreettisesti, miten hyväksymis- ja omistautumisterapian lähestymistapaa voidaan soveltaa opinnoissaan viivästyneiden erityisohjauksessa. Valitun jäsennyksen mukaan keskeistä viivästyneiden ryhmäohjauksessa on pureutua etenkin kolmeen prosessiin: a) opiskelutoiminnan aktivoimiseen ja uusien työtapojen harjoitteluun, b) opiskeluun liittyvien arvojen ja tavoitteiden kirkastamiseen ja c) opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvään, eriyttävään havainnointiin. Ryhmäinterventioissa pyrittiin edistämään näitä kolmea prosessia. Opiskelijoiden kokemusten perusteella valitun lähestymistavan soveltaminen näyttää lupaavalta. Palautteissa opiskelijat raportoivat hyötyneensä erityisesti opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksymistä koskevasta teemasta. Opiskeluun liittyvien tunteiden ja ajatusten hyväksyvä havainnointi ja käsittely ryhmässä voikin auttaa opiskelijoita edistämään opintojaan ja

käsittelmään opiskeluun liittyvää ahdistusta. Interventioissa kokeillut menetelmät voivat soveltua myös muuhun ryhmäohjaukseen ja opetukseen korkeakouluissa, kun tavoitteena on tukea opintoihin sitoutumista pitkällä aikatahtaimella.

Johdanto

Opintojen sujumiseen ja opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvät ongelmat ovat huomattavan yleisiä: kolmasosa opiskelijoista kokee vaikeuksia saada otetta opinnoistaan, neljäsosa ei koe opintojaan merkitykselliseksi ja kolmasosa ilmoittaa kokevansa runsaasti stressiä (Kunttu & Huttunen 2009). Julkisessa keskustelussa on viime vuosina kiinnitetty paljon huomiota korkeakouluopiskelijoiden pitkiin valmistusaikoihin, mutta pitkien opiskeluaikojen taustalla on kuitenkin moninaisia tekijöitä (Kurri 2006; Liimatainen ym. 2010; Rautopuro & Korhonen 2011). Kurrin (2006) tutkimuksessa opintojen viivästyymiseen yhdistyivät etenkin opiskelijoiden heikot opiskelutaidot, puutteelliseksi koettu vertaistuki ja opiskelun ohjauksen vähäisyys. Opintoihin sitoutumisen kannalta voi olla erityisen haitallista, mikäli opiskelijat eivät integroidu osaksi opiskeluyhteisöjä (Lähteenoja 2010). On selvää, että monitahoisten ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan monenlaisia toimenpiteitä ja useiden toimijoiden yhteistyötä. Tässä artikkelissa käsittelemme opinnoissaan viivästyneiden opiskelijoiden ryhmämuotoista erityisohjausta, jonka perimmäisenä tavoitteena on tukea opinnoissaan selvästi viivästyneiden opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen etenemistä. Artikkelissa kuvaamamme ryhmäinterventio on tarkoitettu erityisohjaukseksi (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003), joka ei korvaa yliopiston tavanomaista opetus- ja ohjaustoimintaa, vaan täydentää sitä.

Opiskelua tukevia kursseja ja ryhmiä on järjestetty viime vuosina etenkin erilaisten tutkimus- ja kehittämishankkeiden puitteissa

(Andersen & Martikkala 2010; Liimatainen & Keskinarkaus 2011; Jääskelä & Nissilä 2011; Koponen & Ruth 2010; Myller 2011). Ryhmien avulla voidaan tukea esimerkiksi opiskelutaitoja (Ahtinen 2011; Inkinen & Toom 2009), tutkielmien kirjoittamista (Trinidad 2011; Valkonen 2011) ja esiintymisvalmiuksien kehittymistä (Koponen ym. 2010). Opiskelijoiden tukikeskus Nyyti ry on lisäksi kehittänyt opiskelijoille elämäntaitokurssia (ks. Aarnio-Tervo, Martinen & Passiniemi 2010), jonka pohjalta Helsingin yliopistossa toteutettiin vuonna 2008 opiskelutaitoja painottava versio opinnoissaan viivästyneille. Tässä artikkelissa kuvattujen ryhmäinterventioiden suunnittelussa hyödynsimme näitä aiempia kokemuksia ja kehitimme uusia työskentelymalleja valitsemiemme teoreettisten lähtökohtien pohjalta.

Kehittämistyön lähtökohdaksi otettiin hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) teoreettiset lähtöoletukset ja menetelmät (Hayes, Strosahl & Wilson 1999; 2012). Hyväksymis- ja omistautumisterapia on ongelmien kontekstuaalista luonnetta korostava, tavoiteorientoitunut ja aktiivisen harjoittelun merkitystä painottava suuntaus. Vaikka lähestymistapa on tullut laajimmin tunnetuksi terapiamenetelmänä, voi sitä soveltaa hyvin monenlaisiin ongelmiin, monenlaisissa toimintaympäristöissä ja myös lyhyissä interventioissa (Robinson, Gould & Strosahl 2010). Teoriaan pohjautuvia menetelmiä on hyödynnetty lyhytkestoisissa interventioissa esimerkiksi työssä jaksamisen tukemisessa (Flaxman & Bond 2010), stressinhallinnan taitojen opettamisessa (Brinkborg, Michanek, Hesse & Berglund 2011) sekä työ- ja organisaatiokulttuurien kehittämisessä (Bond, Flaxman & Bunce 2008).

Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmien soveltamisesta opiskelun tukemiseen on toistaiseksi vain niukasti kirjallisuutta, eikä tiedossamme ole kattavaa jäsenystä menetelmien soveltamisesta opiskelutaitojen kehittämiseen ja opiskelumotivaation tukemiseen. Olemassa olevat tutkimustulokset menetelmien soveltamisesta opiskelukontekstissa ovat kuitenkin lupaavia. HOT-pohjaisen arvotyös-

kentelytehtävän lisääminen ajanhallintakurssiin näkyi satunnaistetussa koeasetelmassa parantuneena opintomenestyksenä ja alhaisempana keskeyttämisprosenttina (Chase 2010). Niin ikään satunnaistetussa kokeessa opiskelijoiden tenttiahdistuksen käsitteleminen hyväksyntään perustuvalla interventiolla tuotti paremman tuloksen kuin perinteinen kognitiivinen interventio (Brown ym. 2011). Ulkomaalaisten opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa kirjallinen itsehoitomateriaali osoittautui hyödylliseksi, kun satunnaistettuna vertailuryhmänä käytettiin kahden kuukauden jonotuslistalla olijoita (Takashi, Hayes, & Jeffcoat 2011). Tutkimus- ja kehittämistyö on kuitenkin vasta alussa. Yliopisto-opiskelijoille suunnattuja HOT-perustaisia interventioita on tarpeen jäsentää edelleen teoreettisesti, kokeilla käytännössä ja tutkia empiirisesti.

HOT nostaa eksplisiittisesti esiin sellaisia ilmiöitä ja näkökulmia, jotka mielestämme soveltuvat hyvin opiskelun ongelmien tarkasteluun lyhytkestoisissa ryhmissä. Pyrimme tässä artikkelissa nostamaan esiin viitekehyksen erityistä antia yliopisto-opiskelijoiden tueksi järjestettävien ryhmien taustateorianä. Opiskelua tukevien ryhmien toteutuksessa on suomalaisen kirjallisuuden mukaan nojaututtu esimerkiksi sosiodynaamisen ohjauksen teoriaan (Jääskelä ym. 2011; ks. Peavy 1999), yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaan (Nummenmaa & Lautamatti 2004; Repo-Kaarento 2007) ja siitä sovellettuihin vertaisohjauksen periaatteisiin (Soini 2008). Samankaltaista aiemmin toteutetuissa ryhmissä ja nyt esittelemässämme mallissa ovat etenkin opiskelutoiminnan aktivointi, opiskelutaitojen konkreettinen harjoittelu ja opiskelijoiden vertaisohjauksen hyödyntäminen ryhmän työskentelytapana.

Kehitystyössä hahmotimme intervention kohteet kolmena keskeisenä prosessina: a) opiskelutoiminnan aktivoimisena ja uusien työtapojen harjoitteluna, b) opiskeluun liittyvien arvojen ja tavoitteiden kirkastamisena sekä c) opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvänä, eriyttävänä havainnointina (kuvio 1). Laajemmasta, kliinisen työn taustateoriaksi kehitetystä mallista

(Hayes ym. 2012; Luoma, Hayes & Walser 2007) valittiin ja tiivistettiin elementit, jotka olivat keskeisiä tässä artikkelissa kuvatuissa ryhmäinterventioissa (kuvio 1).



Kuvio 1. Psykologisen joustavuuden prosessit viivästyneiden ryhmäohjauksessa

Preventiivisiä interventioita analysoitaessa on havaittu, että tehokkaimpien interventioiden toteutukseen liittyy monia yhteisiä piirteitä. Toimivissa interventioissa käytännöt perustuvat teoria- ja tutkimustietoon, sisältävät näkemyksen siitä, millä tavoin valittu interventio voi vaikuttaa haluttuihin ilmiöihin, ja intervention lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteet on selkeästi muotoiltu (esim. Barry 2007). Kuten jo todettu, on opintojen viivästyminen tutkimusten mukaan monimutkainen ilmiö, johon kuuluu lukuisia sekä yksilöön että

opiskeluympäristöön liittyviä suojaavia ja riskitekijöitä (Kurri 2006). Esittelemme tässä artikkelissa hyväksymis- ja omistautumisterapian lähestymistapaa tarkastelemalla, millä tavoin viivästyminen ilmiöön voi olla mahdollista purettua juuri ryhmänohjauksen keinoin. Esittelemme intervention kohteena olevat tekijät, jotka ovat opintojen edistymisen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta tärkeitä ja joihin pyrimme vaikuttamaan ryhmänohjauksella. Erittelemme myös ryhmäintervention lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteet. Lopuksi esittelemme lyhyesti sitä, miten olemme soveltaneet lähtökohtia toteuttamissamme ryhmässä ja miten ryhmiin osallistujat ovat arvioineet ryhmien onnistumista omien kokemustensa valossa.

Intervention kehittämisen teoreettiset lähtökohdat

Normalisointi ja yhteisöllisyys

Motivaatioon, ajatuksiin, tunteisiin ja toimintaan liittyviä inhimillisiä ongelmia ei hyväksymis- ja omistautumisterapeuttisessa ajattelussa jaotella patologistiin ja normaaleihin. Sen sijaan niitä tarkastellaan kontekstisidonnaisina, pohjimmiltaan normaaleina ilmiöinä, ja tavoitteena on auttaa ihmisiä ylittämään esteitä itselle tärkeiden päämäärien saavuttamiseksi. HOT pyrkii osaltaan purkamaan ihmisten mustavalikoista jaottelua terveisiin ja sairaisiin, menestyjiin ja epäonnistujiin, normaaleihin ja epänormaaleihin (Hayes ym. 2012).

Lähestymistavan voi olettaa sopivan hyvin opiskeluongelmien yhteisölliseen käsittelyyn ja ryhmäinterventioihin, joiden tavoitteena on auttaa opiskelijoita käynnistämään jumiutuneet opiskeluprosessinsa. Tyypillinen palaute erilaisista opiskelutaitoryhmistä ja työpajoista on ollut, että opiskelijat ovat kokeneet helpottavaksi huomata monien muidenkin painiskelevan samantyyppisten haasteiden kanssa kuin he itse (esim. Fink 2011; Toom 2009). Esimerkiksi vaativan akateemisen

tekstin kirjoittamiseen liittyy usein ahdistusta, aloittamisen tarpeetonta lykkäämistä ja tehtävän välttelyä. Kontakti muihin opiskelijoihin ja omien ajatusten ja tunteiden hahmottaminen normaaleiksi reaktioiksi voivat osaltaan lieventää opiskelijoiden ulkopuolisuuden kokemuksia ja helpottaa työskentelyä (ks. esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Toiminnan aktivointi ja taitojen harjoittelu

Tavoitteiden mukaisen toiminnan aktivointi on yhteistä monenlaisille ryhmäinterventioille, joissa pyritään opiskelutaitojen kehittämiseen ja opintojen sujuvoittamiseen (Inkinen ym. 2009; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Penttinen & Plihtari 2011). Kognitiivisissa käyttäytymisterapioissa, joihin HOTinkin voidaan ajatella kuuluvan, painotetaan käyttäytymisen aktivoimista ja ongelmanratkaisutaitojen harjoittelemista muutoksen aikaansaamiseksi (Lehtonen & Lappalainen 2005). Toiminnan aktivointi konkreettisissa tilanteissa on myös HOTin keskeinen päämäärä, ja toiminnan kautta saatavat uudet kokemukset oletetaan keskeiseksi muutosta edistäväksi tekijäksi (Hayes ym. 2012; Luoma ym. 2007). Kun uusia opiskelutaitoja harjoitellaan käytännön opiskelutilanteissa, on opiskelijan mahdollista saada toimintansa seurauksena uudenlaista kokemuksellista palautetta, joka vahvistaa motivaatiota ja uskoa mahdollisuuksiin onnistua opinnoissa.

Erityistä HOTissa on se, että käyttäytymistä aktivoidaan kohti omien arvojen mukaisia tavoitteita. Ongelmien syiden tai kehityshistorian pohdintaan ei käytetä paljon aikaa, jos se ei selkeästi palvele tavoitteiden mukaista toimintaa ja uudenlaisten toimintatapojen harjoittelua (Hayes ym. 1999). HOTille ominainen tapa lähestyä ajattelun, tunteiden ja toiminnan keskinäisiä suhteita perustuu tietoteoreettisesti funktionaaliseen kontekstualismiin (Hayes 2004), jota voidaan pitää pragmatismen alalajina. Funktionaalisen kontekstualis-

min mukaan ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi on välttämätöntä ottaa huomioon 1) konteksti, jossa toiminta tapahtuu, ja 2) funktio, jota toiminta kontekstissaan palvelee. Käyttäytymistä arvioidaan siitä näkökulmasta, mitä päämääriä se tietyssä tilanteessa palvelee – millaisen funktion toiminta tietyssä tilanteessa saa?

Jos opiskelija on asettanut opintojen edistämisen arvojensa mukaiseksi tavoitteeksi, hän voi esimerkiksi arvioida, palveleeko luennoille meneminen hänen opintojensa etenemistä vai ei. Molemmat johtopäätökset ovat tilanteesta riippuen mahdollisia. Opiskelun ongelmatilanteissa opiskelutehtäviä aletaan helposti vältellä (Heikkilä, Nieminen & Sauri 2003; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003). HOTin näkökulmasta erityisesti välttämiskäyttäytymiseen kannattaa kiinnittää paljon huomiota (Hayes ym. 2012), koska välttelyn oletetaan usein muodostuvan esteeksi arvojen mukaiselle toiminnalle.

Ajatusten ja tunteiden hyväksyminen

Myös yksilön ajatuksia tarkastellaan kontekstissa tapahtuvana toimintana. Samalla ajatuksella voi olla eri tilanteissa erilaisia funktioita, ja sisällöllisesti sama ajatus voi olla jossakin tilanteessa yksilön tavoitteiden näkökulmasta hyödyllinen, toisessa ongelmallinen. Suuntaus poikkeaa näin ollen sellaisista kognitiivisista lähestymistavoista, joissa pyritään muuttamaan ihmisen haitallisia ajattelutottumuksia (esim. Beck 1993). Ajatusten totuudellisuuden sijasta ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ajatukset ja tunteet ohjaavat yksilön toimintaa joko kohti hänelle tärkeitä tavoitteita tai niistä kauemmaksi (Hayes 2004). Välttämiskäyttäytyminen on usein ratkaisevaa varsinaisten opiskeluongelmien kehittämisessä – eivät opiskeluun liittyvät epämiellyttävät tunnekokemukset ja ajatukset sinänsä.

HOTissa vaikeita ajatuksia ja tunteita tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten hyvin ne palvelevat itselle tärkeitä arvoja ja tavoitteita.

Opiskelijaa ei ohjata muuttamaan ajatustensa sisältöä, vaan harjoittelemaan uudenlaista tapaa suhtautua ajatuksiinsa. Sen sijaan että hankaliksi koettuja ajatuksia muutettaisiin, niitä pyritään tarkastelemaan uudesta näkökulmasta. Jos opiskelijalla on esimerkiksi ajatus ”gradustani tulee kamalan huono”, ei ajatusta pyritä poistamaan. Ei ryhdytä myöskään argumentoimaan, että ”gradusta tulee varmasti hyvä”. Sen sijaan opiskelijaa pyritään luomaan ajatukseen sellainen näkökulma, joka mahdollistaa gradunteon, vaikka tämänkaltaisia ajatuksia prosessin aikana heräisikin.

Hyväksymis- ja omistautumisterapian taustateoriassa kiinnitetään paljon huomiota kielelliseen toimintaan ja laajemminkin symboliseen merkityksenantoon ja päättelyyn inhimillisen kokemuksen muovaajana. Terapiamuoto pohjautuu suhdekehysteorian nimellä tunnettuun oppimisteoriaan, joka selittää psykologisten ongelmien syntyä kielellisen toiminnan kautta (Hayes ym. 1999; Törneke 2010). Kielen avulla luodaan tulkintoja ja yhteyksiä eri asioiden välille kulttuuristen tarinoiden mukaisesti, osin myös melko automaattisesti, minkä seurauksena psykologinen paha olo on yleistä ja myös väistämätöntä. Kielellinen toiminta tuottaa ongelmia silloin, kun kielellisiin tulkintoihin ja kielellisiin sääntöihin sulautuminen (fusion) irrottaa ihmisen kontaktista nykyhetken kanssa ja estää toteuttamasta itselle tärkeitä asioita käytännössä. Ihminen saattaa toimia joustamattomasti kielellisten sääntöjen perusteella eikä näin ollen huomaa, millainen toiminta lisäisi mielekkyyttä ja hyvinvointia elämään nykyhetkessä.

Esimerkki ongelmanratkaisuyrityksestä, joka on harvoin hyödyllinen mutta johon ihmiset kuitenkin tyypillisesti turvautuvat, on pyrkimys kontrolloida ja vältellä epämiellyttäviä ajatuksia ja tunnekokemuksia. On useasti näytetty, että ajatusten vältteleminen ja kontrollointiyritykset saattavat johtaa välteltävän ajatuksen vahvistumiseen (esim. Wegner, Schneider, Carter & White 1987). Tällainen *kokemuksellinen välttäminen* (Hayes, Wilson, Gifford, Follette & Strosahl 1996) johtaa usein myös haitalliseen ulkoiseen toimintaan.

Opiskelija alkaa hankalia tunteita ja ajatuksia välttääkseen lykätä opintoja edistävien asioiden tekemistä, esimerkiksi ahdistavalta tuntuvan maisterintutkielman kirjoittamista.

Välttelyn purkamiseksi kielteisiä ajatuksia ja tunteita pyritään huomaamaan, kokemaan ja lempeästi kannattelemaan, samalla kun omaa käyttäytymistä ohjataan omien tavoitteiden mukaiseen suuntaan (Hayes ym. 1999; Wilson & Murrell 2004). Suhtautumista vaikeita kokemuksia kohtaan pyritään tietoisesti muuttamaan aiempaa lempeämmäksi ja hyväksyvämmäksi, jotta voitaisiin ehkäistä välttelyn ja kontrolloinnin kielteisiä vaikutuksia. Tavoitteena on joustavuus: kokemuksia ei tarvitse vältellä, vaan niihin voidaan luoda eriyttävää havainnointietäisyyttä. Hyväksyvän suhteen luominen vaikeita kokemuksia kohtaan on tyypillistä useille länsimaisille terapioille (esim. Leiman 2007). HOTissa vaikeiden kokemusten hyväksyvään tietoiseen havainnointiin pyritään kuitenkin hyvin eksplisiittisesti ja hyväksyvää suhtautumista pyritään aktiivisesti harjoittelemaan, esimerkiksi tietoisuustaitoharjoitusten avulla (Hayes ym. 1999). Arvojen mukaisten tavoitteiden kannalta haitallisia ajatuksia pyritään eriyttämään, vaikkapa mielikuvaharjoituksin tai tarkastelemalla paperille kirjoitettua ajatusta konkreettisesti fyysisen välimatkan päästä. Ajatusten syntyhistoriaa ei pohdita pitkällisesti eikä ajatusten sisältöjä pyritä muokkaamaan. Opiskelijaa voidaan kuitenkin opettaa asettamaan ajatuksia uuteen kontekstiin esimerkiksi kehottamalla häntä sanomaan ”huomaan, että minulla on ajatus, että gradusta tulee kamalan huono”, tai ”kiittämään mieltä” ajatuksesta, että gradusta tulee huono. Ajatukseen saattaa liittyä voimakaskin häpeän tunne, jota ei sitäkään tarvitse pyrkiä muuttamaan.

Hyväksyvän, eriyttävän havainnoinnin avulla ajatus voi näyttäytyä uudessa kontekstissa, yhtenä monista kirjoitusprosessin aikana heräävistä ajatuksista, joita ei tarvitse sen paremmin pelätä kuin ottaa oman toiminnan ohjenuoraksikaan. Parhaimmillaan omien opiskeluun liittyvien ajatusten ja tunteiden tuominen uuteen asiayhteyteen voi vähentää välttämiskäyttäytymistä, opiskelijan häpeän tunteita ja

vahvistaa kokemusta kuulumisesta opiskelijayhteisöön. Opiskelijayhteisöön kuuluminen voi tulla mahdolliseksi kielteisiksi koetuista ajatuksista huolimatta ja niiden yhteisöllisen jakamisen kautta.

Arvot motivaation moottoreina

Opiskelijan sitoutumisen ja koetun hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, kokeeko hän opiskelutavoitteensa itse asetetuiksi ja sisäisesti palkitseviksi (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci 2004; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser 2004). Opintojen edistämiseen tähtäävissä interventioissa opiskelijat määrittelevätkin usein omia opiskelutavoitteitaan, jakavat niitä pienemmiksi osatehtäviksi ja seuraavat etenemistään intervention edetessä (Heikkilä, Nieminen & Sauri 2003; Lindblom-Ylänne 2003). Robinson ryhmineen (2010) kuitenkin esittää, että tavoitteiden taustalla olevien arvojen epäselvyys johtaa helposti siihen, että ihminen seuraa yleisesti hyväksytyjä, mutta itselle ulkokohtaisiksi jääviä käyttäytymismalleja tai pyrkii (esimerkiksi opiskelullaan) tyydyttämään joidenkin toisten toiveita. HOTissa pureudutaankin itselle asetettujen tavoitteiden taustalla oleviin henkilökohtaisiin elämänarvoihin.

Arvotyöskentely on HOTissa eräänlainen sisäänrakennettu motivaatioanalyysi, jonka avulla pyritään vahvistamaan sisäistä motivaatiota selventämällä ja kirkastamalla itselle tärkeiksi koettuja asioita (Lappalainen 2008; Hayes ym. 2012). Arvot määritellään kielellisesti rakennetuiksi, laaja-alaisiksi ja toivotuiksi elämänsuunniksi (Hayes ym. 2012; Wilson & Murrell 2004). HOTin mukaisesti arvojen voidaan ajatella olevan suuntia, jotka tuovat tarkoituksen ja mielekkyyden kokemuksi elämään. Esimerkkejä tällä tavalla määritellyistä arvoista voivat olla esimerkiksi yhteys muihin ihmisiin, kauneuden kokeminen taiteen kautta tai fyysisen hyvinvoinnin ylläpitäminen. Henkilökohtaisesti tärkeiksi koettujen arvojen pohjalta rakennetaan toiminnalle tavoitteita, mutta vaikka arvojen mukaisia tavoitteita

on mahdollista toteuttaa, ei arvoja varsinaisesti voida lopullisesti saavuttaa (Hayes 2004).

Opiskelumotivaatiota voidaan pyrkiä vahvistamaan selventämällä ja kirkastamalla, mitä arvoja opiskelu opiskelijan juuri sen hetkessä tilanteessa palvelee (Chase 2010). Opiskeluun liittyviä arvoja saattaisivat vaikkapa kieltenopiskelijalle olla ”rakkaus sanoihin” tai ”työ tekstien parissa”. Opiskelijan tämänhetkessä tilanteessa tavoitteena voisi olla kirjoittaa gradu, ja hän saattaisi arvotyöskentelyn seurauksena kokea gradunteon osaltaan palvelevan hänelle tärkeitä arvoja, joko tällä hetkellä tai tulevaisuudessa. Arvoja kirkastamalla pyritään vahvistamaan motivaatiota tehtävissä, joista saatavat palkinnot eivät ole välittömiä. Samalla arvotyöskentelyn avulla voidaan tukea opiskelijoiden kokemusta omasta toimijuudesta, mikä on myös muiden ohjausteorioiden mukaan ohjauksen keskeinen tavoite (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004; Soini 2008).

Tavoitteena psykologinen joustavuus opiskelussa

Tavoittelemme viivästyneiden ryhmissä HOTin periaatteiden mukaisesti *psykologisen joustavuuden* (Hayes ym. 2012; Pietikäinen 2010) kehittämistä opiskelussa. Tällöin opiskelijat pystyvät vapaammin valitsemaan arvojensa mukaisia asioita elämäänsä sisäisistä esteistä huolimatta. Interventiossa pyritään tukemaan psykologisen joustavuuden kolmea keskeistä osatekijää: opiskeluun liittyvien arvojen kirkastamista, arvojen mukaisen toiminnan aktivointia ja ajatusten ja tunteiden hyväksyvää, eriyttävää havaitsemista (kuviot 1).

Valitsemamme viitekehyksen lähtökohdista oletamme, että opiskelutoiminta motivoi enemmän silloin, kun opiskelijat ovat pohtineet ryhmissä opiskelun suhdetta omaan elämänarvoihinsa. Opiskeluun yhdistetään näin sisäisesti palkitsevia, omaan arvoihin yhdistyviä merkityksiä, sen sijaan että opiskelu yhdistyisi yksinomaan kielteisiin merkityksiin, kuten epäonnistumisen kokemuksiin tai suorittamiseen

ilman sisäistä mielekkyyttä. Opiskelun tietoinen kytkentä arvoihin lisää todennäköisyyttä, että ihminen toteuttaa arvojensa mukaisia valintoja arjessaan, sen sijaan että käyttäytymistä ohjaisivat epämielittävien kokemusten kontrollointi ja vältteleminen. Opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvä havainnointi vähentää myös osaltaan opiskelijoiden tarvetta lykätä ja vältellä opiskelutehtävien aloittamista. Konkreettisten opiskelutaitojen harjoittelu voi tukea entisestään opiskelijoiden oman toimijuuden kehittymistä, myönteisten opiskelukokemusten saamista ja uskoa mahdollisuuksiin selviytyä opinnoista.

Psykologisen joustavuuden lisäksi tavoitteena on ryhmänohjauksen kautta edistää opiskelijoiden kuulumisen tunnetta vertaisryhmissä, sillä kuulumattomuuden kokemukset ja vertaistuen puute ovat yleisiä opinnoissaan viivästyneiden keskuudessa (esim. Kurri 2006). Kokemusten jakaminen vertaisryhmässä voi myös osaltaan auttaa selviämään huonommuuden tunteiden kanssa. Ryhmäintervention lyhyen tähtäimen tavoitteena on näin kehittää opiskelijoiden psykologista joustavuutta opiskelussa ja kuulumisen tunnetta vertaisryhmissä, mikä tukee opintojen edistämistä ja opiskelijoiden hyvinvointia. Intervention pitkäkestoinen tavoite on, että kuulumisen tunne ja kehittyvä psykologinen joustavuus mahdollistavat opintojen mielekkään edistämisen myös ryhmän päätyttyä ja lopulta opinnoista valmistumisen, mikäli valmistuminen vastaa opiskelijoiden omia elämänarvoja ja -tavoitteita.

Lähtökohtien soveltaminen ryhmissä

Vuorovaikutus on olennainen osa toteutusta

Opiskelua tukevien ryhmien toteutuksessa on tärkeää se, miten ohjaajat ilmaisevat asioita ja millainen vuorovaikutus ryhmässä syntyy

(esim. Fink 2011; Liimatainen & Keskinarkaus 2011). Vuorovaikutusta toteuttamissamme viivästyneiden ryhmissä ohjaavat sekä HOTin periaatteet että vertaisohjauksen ideat ryhmätoiminnan organisoimiseksi.

Hyväksyvä suhtautuminen omiin kokemuksiin ja motivaatio työskennellä itse asetettujen tavoitteiden eteen eivät ole yksinomaan älyllisiä suorituksia, vaan myös taitoa suhtautua omiin kokemuksiin ja valintoihin joustavasti ja myötätuntoisesti. Hyväksymis- ja omistautumisterapia korostaa, että auttajat ja avun hakijat ovat viimekädessä samassa veneessä – inhimillisessä kokemuksesta on paljon yhteistä, ja myös auttajat kamppailevat samankaltaisten asioiden kanssa kuin autettavat (Hayes ym. 2012; 1999). Työskentelyä pyritään edistämään mallintamalla vuorovaikutuksen keinoin hyväksyvää suhtautumista inhimillisiin kokemuksiin ja jakamalla myös omia kokemuksia (Luoma ym. 2007). Akateemisen opiskelun ongelmien yhteydessä ongelmien normalisointi ja ryhmän ohjaajien omien kokemusten, esimerkiksi ”graduahdistuksen” ja akateemiseen kirjoittamiseen liittyvien välttelykokemusten, jakaminen on hyvin luontevaa.

Ryhmän ohjaajat voivat mallintaa hyväksyntää tekemällä ryhmässä tilaa monenlaisille tunteille, ajatuksille ja näkökulmille ja osoittamalla vuorovaikutuksen keinoin hyväksyvänsä jokaisen ryhmäläisen oikeuden tehdä valintoja omista lähtökohdistaan. Vuorovaikutuksessa on mahdollista ilmaista sama ajatus tai tehtävänanto tavalla, joka vähentää tuomitsevaa suhtautumista itseä kohtaan tai vaihtoehtoisesti auttaa lempeästi huomaamaan omia reaktioita, arvioimaan vaihtoehtoja ja tekemään valintoja omien arvojen suuntaisesti. Ohjaajat hyödyntävät puheenvuoroissaan myös metaforia vaikeasti ymmärrettävien ilmiöiden kokemuksellisen ymmärtämisen edistämiseksi. Esimerkiksi välttämiskäyttäytymistä ja hyväksyntää voidaan esitellä klassisen juoksuhiekkametaforan avulla (esim. Lappalainen ym. 2009). Metaforassa esitellään tilanne juoksuhiekkään uppoamisesta. Paradoksaalisesti juoksuhiekkään uponneen tilanne vaikeutuu huomattavasti, kun hän potkii ja rimpuilee juoksuhiekkassa (= ahdistavien kokemusten välttä-

mistä ja kontrollointia). Juoksuhiiekassa tulee asettautua makaamaan paikoillaan, vaikka mieli neuvoo itselle toisin.

Ohjaajien mallintaman hyväksynnän lisäksi keskeistä ryhmien toteutuksessa on opiskelijoiden keskinäinen ajatustenvaihto ja ratkaisujen pohtiminen pari- ja pienryhmäkeskusteluissa vertaisohjauksen periaatteiden mukaisesti (esim. Soini 2008). Vertaisohjauksella tuetaan opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta ja opiskelijoiden itsenäisyyttä opiske- luongelmien ratkomisessa. Opiskelijoille annetaan tilaa tutkia ilmiöitä, ilman että ohjaajat suoraan osallistuvat kaikkiin keskusteluihin. Myös ohjaajien puheenvuorot pyritään pitämään lyhyinä, vaikka niiden avulla annetaan virikkeitä ryhmäläisten pohdinnolle joko pienryhmissä tai koko ryhmän kesken. Kaksi ohjaajaa edistää kokemuksemme mu- kaan osaltaan myönteistä vuorovaikutusta ryhmissä, sillä ohjaajilla on enemmän voimavaroja olla tietoisesti läsnä ja toimia joustavasti ryhmätilanteessa, kun ohjausvastuuta jakaa toinenkin vetäjä.

Ryhmien toteuttaminen

Artikkelissa kuvattuja lähtökohtia sovellettiin vuosina 2010 ja 2011 kahdessa ryhmäpilotissa opinnoissaan selvästi viivästyneisiin opiske- lijoihin Helsingin yliopistossa. Ensimmäinen ryhmistä järjestettiin humanistisen tiedekunnan ja toinen valtiotieteellisen tiedekunnan opiskelijoille. Ryhmät kokoontuivat viikon välein, humanistisen tie- dekunnan ryhmä viisi kertaa ja valtiotieteellisen tiedekunnan ryhmä seitsemän kertaa.

Ryhmiiin osallistuminen oli vapaaehtoista, ja ryhmiä mainos- tettiin kaikille kohdetiedekuntien opiskelijoille. Ryhmien kerrottiin olevan tarkoitettu tueksi opiskelijoille, joiden opinnot ovat selkeästi viivästyneet ja jotka haluavat jatkaa opintoja samanaikaisesti ryhmään osallistumisen kanssa. Alun perin molempiin ryhmiin oli ilmoittau- tunut jonkin verran enemmän opiskelijoita kuin mitä ensimmäiselle lähitapaamiskerralle saapui. Ensimmäisellä tapaamisella läsnä oli

13 opiskelijaa humanistiryhmässä ja 12 valtiotieteellisen ryhmässä. Ryhmien päätyttyä sai ryhmästä kurssimerkinnän opintorekisteriin 10 humanistiopiskelijaa ja 10 valtiotieteellisen opiskelijaa, kun kurssimerkinnän edellytyksenä oli säännöllinen läsnäolo tapaamisilla ja mahdollisesta yhdestä poissaolosta suoritettu korvaava tehtävä. Ryhmiin sitouduttiin näin ollen hyvin, vaikka muutamat eivät osallistuneetkaan kaikkiin tapaamisiin.

Ilmoittautumisen yhteydessä osallistujilta pyydettiin kirjalliset kuvaukset heidän opiskeluhistoriastaan ja siitä, miksi he tahtoivat osallistua ryhmään. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan heille tyypillisiä opiskelun ongelmia, ja vaikka opiskelijoiden elämäntilanteet vaihtelivat, heidän kuvauksensa arkipäiväisissä opiskelutilanteissa ilmenevistä opiskelunvaikeuksista muistuttivat paljon toisiaan. Vastauksissa usein toistuvista opiskeluongelmista nostamme esiin tyypiesimerkkejä jäsentämään ohjausmenetelmien esittelyä.

Ryhmiin hakeutuneet opiskelijat kuvasivat pitkään jumissa olleiden opintojen uudelleen käynnistämistä vaikeaksi. Kuvauksissa yleisimmin toistuvat opiskeluongelmat luokiteltiin seuraavasti: 1) työskentelyn aloittaminen ja ajanhallinta, 2) opiskelutehtävien lykkääminen ja 3) motivaatio ja arvot opinnoissa. Suoraan perinteisiin akateemisiin taitoihin kuten tekstien lukemiseen ja tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia tuli esille varsin niukasti, ja ne yhdistettiin yleisesti työskentelyn aloittamisen vaikeuteen ja vitkasteluun tehtävien loppuunsaattamisessa.

Opiskelijoiden vastauksia käytettiin apuna ryhmäkertojen suunnittelussa, ja kyseessä oli näin ollen puolistrukturoitu ryhmänohjauksen malli (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2005). Toiminta tapaamisilla oli tavoitteellista ja aiheet suunniteltiin etukäteen, mutta samalla keskusteluille annettiin runsaasti aikaa. Ensimmäisillä tapaamiskerroilla opiskelijat jakoivat kokemuksia opiskelusta ja opiskelun ongelmista. Kokemusten jakamisella tuettiin opiskeluongelmien normalisointia ja pyrittiin rakentamaan kokemusta ryhmän yhteisistä tavoitteista. Pyrkimyksinä oli oppia havainnoimaan opiskelutottu-

muksia arjessa, käynnistää toiminnan rakentava reflektointi ja aktivoi ryhmäläisiä opiskelemaan tapaamisten välillä. Opiskelutaitoja harjoiteltiin myös ryhmätapaamisten välillä erilaisten välitehtävien avulla. Esittelemme seuraavaksi joitakin keskeisiä ryhmissä käytettyjä työskentelymenetelmiä opiskelijoiden kuvaamien opiskeluongelmien mukaan jäsennellynä.

Työskentelyn aloittaminen ja ajanhallinta

”Opintojeni sujumista on estänyt viivästyminen työskentelyn aloittamisessa.”

”Toteuttamiskelpoisten aikataulujen laatiminen on minulle ongelma.”

Alkukyselyssä yleisimmät opiskeluongelmat olivat opiskelijoiden kokemusten mukaan työskentelyn aloittaminen ja ajanhallinta. Usein opiskelijoiden oli vaikea hahmottaa, miten he pääsisivät alkuun opiskelussa ja miten ajanhallinta tukee opiskelua ja hyvinvointia. Näitä kysymyksiä lähestyttiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti ensin toiminnan aktivoimisen ja taitojen harjoittamisen näkökulmasta (kuvio 1). Ryhmien ensimmäisessä tapaamisessa opiskelijat pilkkosivat tärkeinä pitämiään opiskelutavoitteita osatavoitteiksi ja helposti toteutettaviksi pieniksi opiskeluteoiksi yksin ja myös pienryhmissä muiden avustuksella. Pienten opiskelutekojen toteuttamisesta pyydettiin pitämään kirjaa seuraavia tapaamisia varten. Lisäksi opiskelijat saivat alussa välitehtäväkseen seurata ajankäyttöään tarkasti viikon verran. Ajanhallinnan harjoittamista jatkettiin toisella tapaamisella edellisellä viikolla saatujen havaintojen ja kokemusten perusteella. Tavoitteena oli näin ensin yksityiskohtaisesti havaita, mistä tekijöistä ajanhallinta eri tilanteissa käytännössä rakentuu ja miten oma toiminta edistää tai haittaa opiskelutavoitteiden toteuttamista.

Vastaavanlaisia opiskelutoiminnan aktivoimisen harjoituksia on jo pitkään hyödynnetty opiskelijoiden erityisohjauksessa (esim. Heikkilä ym. 2003) sekä opinnoissaan jumiutuneiden ryhmissä (esim. Liimatainen & Keskinarkaus 2011). Toiminnan aktivoiminen on olennainen osa myös valitsemaamme teoreettista viitekehystä, jossa korostetaan pienin askelin etenevän toiminnan merkitystä käyttäytymisen muuttamisessa.

Alussa opiskelijoita kehoitettiin kokeilemaan avoimin mielin ryhmäkerroilla esiteltäviä ja yhdessä ideoituja uusia työskentelytapoja. Tarkoitus oli tutkia kokemuksellisesti sitä, mitkä työtavat soveltuvat juuri itselle. Mahdollisia epäonnistumisia – kun asetettuja tavoitteita ei ollut viikon aikana saavutettu – pyrittiin lähestymään siten, että myös niiden kautta voi saada lisätietoa omasta toiminnasta ja työskentelytapojen soveltuvuudesta itselle. Havainnointitehtävien instruktiossa hyödynnettiin metaforaa; ryhmäläisiä kehoitettiin seuraamaan omaa toimintaansa ikään kuin he olisivat keräämässä tutkimusaineistoa yhden yliopisto-opiskelijan toiminnasta. Havainnot tulitaisiin tarkastelemaan ”suurella rakkaudella”, kuten toinen ryhmän vetäjistä asian ilmaisi. Kokemusten jakamisella ryhmäläisten kesken pyrittiin siihen, että opiskelijat voisivat oppia myös toistensa kokemuksista.

Opiskelutehtävien lykkääminen

”En saa tehtäviä loppuun asti tehdyksi, lykkään palauttamista ja kurssit jäävät usein kesken.”

”Kurssien tentti- ja palautuspäivät luovat paineita, ja jätän kurssit kesken, mikä lisää paineita entisestään.”

Opiskelijat kertoivat usein taipumuksesta lykätä opiskelutehtävien tekemistä, niin että kurssit jäivät joko kokonaan kesken tai tentteihin valmistautuminen oli vaillinaista. Lykkäämisen ja tehtävien välttelyn

myötä opiskelusta oli tullut vaikeasti hallittavaa ja kuormittavaa. Taipumus lykätä tehtävien suorittamista itselle haitallisella tavalla on tutkimusten mukaan yliopisto-opiskelijoilla muuhun väestöön verrattuna hyvin yleistä (ks. Steel 2007). Yliopistoympäristö on omiaan altistamaan viivyttelylle, sillä monissa tiedekunnissa opiskellaan itsenäisesti ja opiskelijalla on suuri vastuu omasta ajankäytöstään (esim. Haarala-Muhonen 2011).

Ryhmiin osallistuneet opiskelijat tunnistivat tapansa lykätä tehtävien tekemistä, mutta he eivät oman kokemuksensa mukaan olleet itsenäisesti kyenneet muuttamaan käyttäytymistään. Teoreettisten lähtökohtiemme mukaisesti käsitelimme ryhmissä lykkäämistä välttämiskäyttäytymisenä (Lehtonen & Lappalainen 2005; Pietikäinen 2010; Hayes ym. 1996). Opiskelutaitojen harjoittelu ja vertaisten sosiaalinen tuki auttavat osaltaan opiskelijoita tarttumaan tehtäviin ja suorittamaan kurseja loppuun aikataulussa. Oletimme lisäksi, että käyttäytymisen muuttaminen helpottuu, jos opiskelija oppii tunnistamaan välttämiseen liittyviä vaikeita ajatuksia ja tunteita ja harjoittelee hyväksyvää tapaa suhtautua näihin kokemuksiin (kuvio 1). Ajatusten ja tunteiden hyväksyvää havainnointia käsiteltiin ryhmissä psykoedukaation, ryhmäkeskustelujen ja kokemuksellisten harjoitusten avulla.

Opiskelijat saattoivat esimerkiksi välitehtävänä seurata opiskelutilanteissa heräviä ajatuksia, tunteita ja kehon reaktioita. Ryhmissä keskusteltiin saaduista havainnoista ja pohdittiin, miten ajatukset kuten ”en osaa tehdä tätä” tai ”olen liian vanha opiskelemaan” saattavat johtaa välttämiskäyttäytymiseen. Ryhmissä puhuttiin myös siitä, miten ajatukset voivat toisaalta johtaa myös täydellisyden tavoitteluun, jolloin oma suoritus ei milloinkaan vastaa itselle asetettuja kriteerejä eikä kurseja tästä syystä saada suoritettua loppuun. HOT-ajattelun mukaisesti opiskelutilanteissa heräviä kokemuksia ei pyritty muuttamaan tai muokkaamaan tai edes syvällisesti ymmärtämään. Sen sijaan ajatuksiin ja tunteisiin pyrittiin luomaan uudenlainen suhde. Ajatuksia tarkasteltiin ikään kuin etäämmältä ”vain” ajatuksina. Lisäksi

keskustelujen ja tehtävien avulla pyrittiin huomaamaan käytännössä, miten vaikeisiin kokemuksiin reagoidaan. Yritetäänkö niistä päästä eroon vai annetaanko niiden ohjata käyttäytymistä?

Keskustelut ja psykoedukaatio eivät välttämättä yksin riitä purkamaan välttämiskäyttäytymistä, vaan opiskelijoiden tulisi saada kokemuksia myös siitä, millä tavoin vaikeita ajatuksia ja tunteita on mahdollista havainnoida hyväksyvästi. HOTin mukaan myös kokemuksellisia harjoituksia tarvitaan, sillä kokemuksen kautta oppiminen vahvistuu tehokkaasti (Hayes ym. 1999; 2012). Opiskeluun liittyviä ajatuksia eriytettiin erilaisiin harjoituksiin, muun muassa taululle kirjoittamalla ja yhdessä lukemalla hyväntahtoisen huumorin kera. Vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvää havainnointia harjoiteltiin myös erilaisten metafora- ja tietoisuustaitoharjoitusten avulla (ks. Hayes ym. 1999; 2012; Lappalainen ym. 2009). Harjoitusten tarkoituksena oli opetella irrottautumaan haitallisesta taistelusta opiskelutilanteessa herääviä reaktioita vastaan ja ohjata käyttäytymistä omien arvojen ja tavoitteiden suuntaan.

Motivaatio ja arvot

”Opiskelu tuntuu päämäärättömältä suorittamiselta. Haluaisin löytää motivaation tehdä rästihommat pois alta ja valmistua.”

”En pysty motivoitumaan kaikkiin kursseihin. Opiskelusta on tullut kauheaa pakottamista.”

Opiskelijat kertoivat usein motivaatio-ongelmista joko opinnoissaan yleensä tai tiettyihin kursseihin liittyen. Motivaatio on käsitteenä laaja-alainen, ja yksilön kokemukseen omasta motivaatiostaan vaikuttavat monet eri tekijät (Salmela-Aro & Nurmi 2002). Motivaation ylläpito saattaa vaikeutua, jos opiskelijalla on runsaasti valmistumiseen ja

työelämään siirtymiseen liittyviä huolia ja pelkoja, erityisesti aloilla, joilla opinnot eivät valmista suoraan tiettyyn ammattiin (Mikkonen, Ruohoniemi & Lindblom-Yläne 2012). Edellä kuvatut toimintaan ja ajatuksiin liittyvät interventiot saattavat jo sinänsä edesauttaa opiskelijan motivoitumista, kun opiskelija huomaa oman toimintansa tuottavan palkitsevia onnistumiskokemuksia. Palkitsevan edistymisen myötä myös usko onnistumisen mahdollisuuteen vahvistuu.

Ryhmissä motivaatiokysymyksiä käsiteltiin teoreettisten lähtökohtiemme mukaisesti erityisesti arvotyöskentelyn avulla (Lappalainen ym. 2009) (kuvio 1). Arvotyöskentelyllä pyrittiin kirkastamaan, mitä opiskelu merkitsee itselle ja mitä itselle arvokasta ajoittain raskaskin opiskelu palvelee. Ryhmissä opiskelijat esimerkiksi kirjoittivat ylös heille tärkeitä elämänarvoja ja keskustelivat niistä pienryhmissä. Arvojen kartoittamisen jälkeen arvioitiin, miten opiskelutavoitteet palvelevat omia arvoja ja miten tyytyväisiä opiskelijat ovat omien arvojensa toteutumiseen elämässään. Ryhmissä myös jaettiin kokemuksia erityisen mielekkäistä opiskelutilanteista ja tutkittiin niiden avulla, milloin, millaisissa tilanteissa ja millä tavalla toteutettuna opiskelu oli tuntunut mielekkäältä ja omien arvojen mukaiselta. Opiskelun mielekkyyden kokemuksia haettiin myös erilaisten mielikuva- ja metaforaharjoitusten kautta. Metaforien avulla pyrittiin erityisesti luomaan linkkejä arvojen mukaisen toiminnan ja hankalille kokemuksille altistumisen välille (Lappalainen ym. 2009). Arvotyöskentelyllä tähdättiin muutokseen, jossa ulkoisen pakon, häpeän ja välttelyn leimaama opiskelu voisi kehittyä sisäisesti motivoituneeksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi. Näin opiskeluun liittyvät vaikeudet on aiempaa helpompi hyväksyä luonnolliseksi osaksi pitkällä tähtäimellä palkitsevaa työskentelyä.

Miten opiskelijat kokivat ryhmät?

Ryhmiin päätyttyä kerättiin myös kirjallista palautetta opiskelijoiden kokemuksista ryhmien onnistumisesta. Loppuarvioinnit saatiin yhteensä 19 opiskelijalta. Palaute jäi uupumaan niiltä opiskelijoilta, jotka eivät olleet läsnä viimeisellä tapaamiskerralla tai sen loppuvaiheessa.

Ryhmiin onnistumista pyydettiin arvioimaan ensin asteikkokysymyksillä (”ryhmä vastasi odotuksiani”, ”voin hyödyntää ryhmän antia opinnoissani” 1 = erittäin huonosti, 2 = huonosti, 3 = ei hyvin eikä huonosti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin). Opiskelijoiden arvioinnit olivat myönteisiä. Heistä 27 prosenttia (n = 5) koki ryhmän vastanneen odotuksiaan erittäin hyvin, 68 prosenttia (n = 13) hyvin ja 5 prosenttia (n = 1) vastasi ”ei hyvin eikä huonosti”. Opiskelijoista 42 prosenttia (n = 8) vastasi voivansa hyödyntää ryhmän antia opinnoissaan erittäin hyvin, 53 prosenttia (n = 10) hyvin ja 5 prosenttia (n = 1) ei hyvin eikä huonosti. Selvä enemmistö koki näin ollen hyötynensä ryhmästä ja voivansa hyödyntää siellä opittuja asioita opinnoissaan joko hyvin tai erittäin hyvin. Kahden ryhmän arvioinneissa ei ollut juurikaan eroja, vaikka toinen ryhmä oli kokoontunut kaksi kertaa enemmän kuin toinen.

Opiskelijoilta pyydettiin arvioita ryhmistä myös avoimilla kysymyksillä: Mitkä asiat koit merkitykselliseksi ryhmässä? Mitkä työskentelymuodot koit hyödyllisiksi? Mitä jäit kaipaamaan? Mikä ei toiminut? Miten ryhmämuotoa voisi kehittää? Avoimissa vastauksissa opiskelijat kertoivat pitäneensä merkityksellisenä samassa tilanteessa olevien vertaistukea, keskustelua, opiskelun edistämistä tukevia välitehtäviä, opiskeluvaikeuksien jäsentämistä ja opiskeluun liittyvien tunteiden käsittelemistä. Ryhmiin ilmapiiri oli koettu kannustavaksi, ja ryhmätapaamisiin oli opiskelijoiden mukaan helppo tulla. Parannusehdotuksissa nousi molempien ryhmien kohdalla esille toive pidempikestoisesta ryhmästä tai ryhmästä, joka olisi kohdennettu esimerkiksi ainoastaan tutkielman tekijöille tai motivaatio-ongelmista

kärsiville. Osa toivoi parannusehdotuksissa myös enemmän käytännön harjoituksia opiskeluun liittyvien taitojen harjoittamiseksi.

Valtiotieteen opiskelijoille suunnatussa ryhmässä osallistujat arvioivat lopuksi ryhmässä käsiteltyjen teemojen hyödyllisyyttä myös erikseen Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan hyödyllinen, 5 = erittäin hyödyllinen, vain nämä arvot määritelty) (taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijoiden arviot ryhmien teemojen hyödyllisyydestä tärkeysjärjestyksessä

	keskiarvo	vaihteluväli
Vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyntä	4,4	4–5
Ajankäytön suunnittelu ja seuranta	4,1	2–5
Tunteet ja ajatukset opiskelussa	3,9	2–5
Kirjoittamisongelmat ja ratkaisuehdotukset	3,8	2–5
Arvot ja arvojen mukaiset tavoitteet ja teot	3,8	2–5
Pienten opiskelutekujen suunnittelu ja seuranta	3,4	1–5
Ongelmanratkaisuharjoitukset pienryhmissä	3,3	1–5
Hyvin ja huonosti toimivat toimintatavat opiskelussa	3,1	1–4
Vapaan kirjoittamisen harjoitus	2,7	1–4
Ajastettu keskittyminen opiskelutehtävään	2,6	1–5

1 = ei lainkaan hyödyllinen, 5 = erittäin hyödyllinen

Hyödyllisimmäksi oli koettu opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksymistä koskeva teema sekä ajankäytön suunnittelu ja seuranta. Opiskelijoiden vastauksissa oli varsin paljon hajontaa eli kaikki eivät olleet kokeneet hyötyneensä yhtä paljon tietyn aihealueen käsittelystä. Kiinnostavaa oli, että vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyntä oli aihealueena kaikkien vastaajien mielestä joko hyödyllinen tai erittäin hyödyllinen, joten opiskelijat olivat aihealueen hyödyllisyydestä hyvin samanmielisiä. Pelkästään opiskeluun liittyvien tunteiden ja ajatusten läpikäyminen ja niistä keskusteleminen ei saanut aivan yhtä yksimielisen myönteistä arviota opiskelijoilta. Opiskelijoiden kokemuksen perusteella näyttääkin siltä, että viivästyneiden

ryhmissä kannattaa käsitellä opiskeluun liittyviä ajatuksia ja tunteita suoraan myös niiden hyväksymisen näkökulmasta.

Pohdinta

Suomalaisissa yliopistoissa ja korkeakouluissa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota opinnoissaan viivästyneiden tukemiseen. Tässä artikkelissa pyrimme teoreettisesti jäsentämään, millaisiin prosesseihin viivästyneiden ryhmämuotoisessa erityisohjauksessa olisi hyödyllistä kiinnittää huomiota, jotta opiskelijat pääsisivät toteuttamaan arvokkaiksi kokemiaan opiskeluprojekteja. Valitsimme kehittämistyön lähtökohdaksi hyväksymis- ja omistautumisterapian teoreettiset lähtökohdat, sillä ne näyttäisivät soveltuvan hyvin yliopistoissa toteuttavien, verrattain lyhyiden opiskeluun keskittyvien ryhmien työskentelymalleiksi. Samalla ryhmätoiminnan toteutuksessa nojaututtiin vertaisohjauksen periaatteisiin.

Kehitimme ryhmiä olettaen aikaisempien kokemusten perusteella, että opiskeluongelmien kanssa kamppailevat ja opinnoissaan jumiutuneet opiskelijat hyötyisivät opiskelutaitojen harjoittelemisesta yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa (esim. Fink 2011; Inkinen & Toom 2009; Liimatainen & Keskinarkaus 2011). Kiinnitimme ryhmien toteutuksessa erityistä huomiota psykologisen joustavuuden kehittämiseen opiskelussa, toisin sanoen opiskelutoiminnan aktivoimiseen ja uusien taitojen harjoitteluun, vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvään havainnointiin ja opiskeluun liittyvien arvojen ja tavoitteiden kirkastamiseen. Lisäksi ryhmien toteutuksessa hyödynnettiin vertaisten toisilleen tarjoamaa tukea ja ohjausta, mikä edistää tunnetta kuulumisesta vertaisyhteisöön. Teoreettinen lähestymistapamme siirtää huomiota perinteisten opiskelutekniikoiden opettamisesta laajemmin niihin tekijöihin, jotka tukevat mielekkäiden opiskelutapojen käyttöönottoa opiskelutilanteissa. Pitkällä

tähtämellä kehittyvä psykologinen joustavuus ja kuulumisen tunne tukevat oletuksemme mukaan opintojen edistämistä, ja opinnoista valmistuminen tulee mahdolliseksi.

Aikaisemmin raportoituihin interventioihin ja teorettisiin jäsennyksiin verrattuna erityistä valitsemassamme lähestymistavassa ovat etenkin vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvän havainnoinnin monipuolinen harjoittelu ja opiskeluun liittyvien arvojen kirkastaminen opintojen sujumista ja hyvinvointia tukevina keinoina. Valitsemamme teorettinen viitekehys tarjosi myös toimivan tavan käsitteellistää opiskelijoille välttämiskäyttäytymisen ja kokemuksellisen hyväksynnän välistä dynamiikkaa. Ryhmätapaamisissa opiskelijoille opetettiin välttämiskäyttäytymisen purkamiseksi vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyvää havainnointia psykoedukaation, yhteisten keskusteluiden ja kokemuksellisten harjoitusten avulla. HOT-viitekehys on integratiivinen (Hayes ym. 1999; 2012; Schottenbauer, Glass & Arnkoff 2005), joten siinä on runsaasti yhtäläisyyksiä myös muihin terapian ja ohjauksen suuntauksiin. Koimme, että valitsemamme viitekehys antoi teoreettista selkeyttä käsitteellistää ja käsitellä viivästyneiden usein ryhmissä esille tuomia opiskeluongelmia.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella työskentelytapojen soveltuvuus viivästyneiden erityisohjaukseen näyttää lupaavalta. Tämä vahvistaa olemassa olevaa alustavaa näyttöä kokemusten hyväksyntään ja arvojen kirkastamiseen kohdistuvien interventioiden hyödyllisyydestä opintojen tukemisessa (Takashi ym. 2011; Chase 2010). Selvä enemmistö palautetta antaneista opiskelijoista koki hyötyneensä ryhmäinterventiosta. Opiskeluun liittyvien vaikeiden ajatusten ja tunteiden hyväksyminen sai hyvin yksimielisesti myönteiset arviot, kun opiskelijoita pyydettiin arvioimaan käsiteltyjen aiheiden hyödyllisyyttä erikseen. Havainto tukee ajatusta, että opiskeluun liittyvien tunteiden ja ajatusten hyväksyvän havainnoinnin harjoittelu ja kokemusten käsittely ryhmissä voivat auttaa opiskelijoita edistämään opintojaan ja käsittelemään opiskeluun liittyviä vaikeita kokemuksia.

Tässä artikkelissa kuvatuissa ryhmäpiloteissa ei ollut tavoitteenä intervention vaikuttavuustutkimus, vaikka teimmekin oletuksia opintojen sujumiseen ja hyvinvointiin yhteydessä olevista tekijöistä psykologiselta näkökannalta. Keräsimme melko suppean aineiston opiskelijoiden itse kokemista opiskeluongelmista ja heidän arvioistaan intervention hyödyllisyydestä. Kokemuksia voidaan kuitenkin hyödyntää interventioiden jatkokehittäessä ja tutkimuksessa.

Opinnoissaan viivästyneiden ryhmässä ryhmän yhteisen fokuksen löytäminen saattaa muodostua haasteelliseksi, sillä opinnoissaan hitaasti etenevien opiskelijoiden elämäntilanteissa, psyykkisessä jaksamisessa ja kokemuksessa oman opiskelualan mielekkyydestä on usein paljon vaihtelua (Korhonen & Rautopuro tässä teoksessa). Toteuttamiemme ryhmien palautteissa muutamat opiskelijat toivoivatkin ryhmää, joka rajautuisi vain tietynkaltaisista opiskelupulmista kärsiville. Tässä artikkelissa esitettyjä lähestymistapoja ja menetelmiä olisi mahdollista soveltaa esimerkiksi gradun teon tueksi järjestetyssä, tarkemmin kohdennetussa ryhmässä. Gradun tekoon kohdentuva ryhmä olisi todennäköisesti mahdollista järjestää myös käsikirjaan pohjautuvana ja selkeästi strukturoituna formaattina, jonka avulla ryhmiä olisi helppo toteuttaa verrattain lyhyenkin ohjaajakoulutuksen pohjalta. Samalla on huomioitava, että joissain tapauksissa yksilöllinen ohjaus saattaa toimia ryhmämuotoista ohjausta paremmin, jos opiskelija ei kykene hyödyntämään ryhmän vertaistukea tai ei jostain syystä koe ryhmään osallistumista luontevana.

Valitsemamme viitekehyksen mukaisesti ajattelemme, että kulttuurilla ja ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaiset reagointi- ja toimintatavat yksilötasolla aktivoituvat. Toteuttamamme ryhmät edustavat tietylle opiskelijaryhmälle suunnattua erityisohjausta, jonka ei ole tarkoitus korvata muuta opetus- ja ohjaustoimintaa korkeakouluissa. Opiskelijoiden ohjaaminen ja ongelmien ennaltaehkäisy on koko opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteinen tehtävä. Erilaisia ohjauksellisia pedagogisia käytäntöjä onkin kehitelty runsaasti (esim. Andersen & Martikkala 2010; Eriksson & Mikkonen 2003; Lind-

blom-Ylänne & Nevgi 2009). Nyt raportoiduissa ryhmissä ohjaajat olivat opintopsykologeja, joiden työhön kuuluu opiskelijoiden erityisohjauksen lisäksi myös yhteistyö ja konsultointi opetuksen kehittämiseen, opettajien koulutukseen ja opiskelijoiden ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä. Viivästyneiden opiskelijoiden ohjauksen kysymyksiin paneutuvalla koulutuksella olisi yliopistossa varmasti runsaasti kysyntää.

Esittelemiämme teemoja ja menetelmiä voidaan soveltuvin osin ottaa käyttöön myös laitosten tarjoamassa ohjauksessa ja opetuksessa. Opiskelutaitoja koskevissa valmennuksissa ja kursseilla olisi hyödyllistä käsitellä opiskeluun liittyviä vaikeita tunteita ja ajatuksia niiden hyväksymisen näkökulmasta. Hyväksyvää ilmapiiriä korkeakoulu yhteisöissä voisi edistää myös, jos henkilökunta kertoisi nykyistä avoimemmin opiskelijoille omakohtaisia esimerkkejä kokemistaan vaikeuksista opiskelun tai tutkimuksen saralla.

Lähteet

- Aarnio-Tervo, P., Marttinen, E. & Passiniemi, R. 2010. Elämäntaitokurssi. Osallistujan opas. Helsinki: Nyyti ry. <http://www.nyyti.fi/palvelut/elamantaitokurssi>. Luettu 15.10.2011.
- Ahtinen, J. 2011. Löydä oma opiskelutekniikkasi -opintojakso. Teoksessa E. Myller (toim.) Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa. Helsinki: Aalto PRO, 25–29.
- Andersen, M. & Martikkala, S. 2010. Valtista vertaistukea ja vauhtia valmistumiseen! Arvio monialaisten vertaisryhmien soveltuvuudesta opiskelijoiden opintojen etenemisen tukemiseen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa 2010. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 10/2010. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-597-063-3>. Luettu 10.11.2011.
- Barry, M. M. 2007. Generic principles of effective mental health promotion. *International journal of mental health promotion* 9, 4–16.
- Beck, A. T. 1993. Cognitive therapy: past, present, and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 61, 194–198.

- Bond, F. W., Flaxman, P. E. & Bunce, D. 2008. The influence of psychological flexibility on work redesign: mediated moderation of a work reorganization intervention. *Journal of Applied Psychology* 93, 645–654.
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H. & Berglund, G. 2011. Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy* 49 (6–7), 389–398.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. & Goetter, E. M. 2011. A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behavior Modification* 35 (1), 31–53.
- Chase, J. 2010. The additive effects of values clarification training to an online goal-setting procedure on measures of student retention and performance. Akateeminen väitöskirja. University of Nevada, Reno. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Publishing.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Fink, B. 2011. Vertaistuen mahdollisuudet ja haasteet. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) *Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011*, 83–99.
- Flaxman, P. E. & Bond, F. W. 2010. A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy* 8, 816–820.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hayes, S. C. 2004. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy* 35 (4), 639–665.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. & Wilson, K. G. 1999. *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K.G. 2012. *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. 1996. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64, 1152–1168.

- Heikkilä, A., Nieminen, J. & Sauri, P. 2003. Kun opinnot takkuavat. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Tuella ja taidolla: Opintojen ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Publishing Oy, 135–149.
- Inkinen, M. & Toom, A. (toim.). 2009. Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. *Pedagogica* 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. 2011. Oppimisympäristöistä ohjauskäytänteisiin. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 6–14.
- Koponen, J. & Ruth, K. 2010. Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun. Teoksessa J. Jantti & A. Kanto-Ronkanen (toim.) Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa. Kuopio: Savonia ammattikorkeakoulun julkaisusarja D2/1/2010, 47–58.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. <http://www.shvs.fi/netcomm/mainframes.asp?path=8,2679,2725>. Luettu 20.11.2010.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. *Otus* 27/2006.
- Lappalainen, R. 2008. Hyväksymis- ja omistautumisterapia. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) Kognitiivinen psykoterapia. Helsinki: Duodecim, 510–527.
- Lappalainen, R., Lehtonen, T., Hayes, S., Batten, S., Gifford, E., Wilson K. G., Afari, N. & McCarry, S. 2009. Hyväksymis- ja omistautumisterapia käytännön terapiatyössä. Jyväskylä: Suomen käyttäytymistieteellinen tutkimuslaitos.
- Lehtonen, T. & Lappalainen, R. 2005. Kognitiivisen käyttäytymisterapian perusmenetelmiä: terapiamalli, altistus, itsehavainnointi, käyttäytymisen aktivointi, ongelmanratkaisu. *Psykologipalveluiden kehittämisyksikön julkaisuja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leiman, M. (2007). Tuhlaajapojan paluu – kognitiivisten terapioiden ja psykoanalyysin lähentyminen. Teoksessa M. Lindeman, L. Hokkanen & R-L. Punamäki (toim.) Hermoverkot, mielenterveys ja psykoterapia. Helsinki: Psykologien kustannus, 121–129.
- Liimatainen, J., 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. Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulu: Oulun yliopisto.

- Liimatainen, J. & Keskinarkaus, P. 2011. Otetta opintoihin ryhmämalli ja sen koulutus. Teoksessa J. Kaisto & J. Liimatainen (toim.) *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuu-desta ja opiskelun etenemisestä. Valmis tutkinto työelämävaltina -projekti. Oulu: Oulun yliopisto, 43–54.*
- Lindblom-Yläne, S. 2003. Kirjoittaminen on prosessi. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Tuella ja taidolla: Opintojen ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Publishing Oy, 159–162.*
- Luoma, J. B., Hayes, S. C. & Walser, R. D. 2007. *Learning ACT. An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists. New Harbinger.*
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. *Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Publishing Oy, 35–55.*
- Mikkonen, J., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Yläne, S. 2012. The role of individual interest and future goals during the first years of university studies. *Studies in Higher Education. Painossa.*
- Myller, E. (toim.). 2011. *Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa. Helsinki: Aalto PRO.*
- Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosessissa. *Tampere: Tampere University Press.*
- Nummenmaa A. & Lautamatti L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä – opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 103–117.*
- Nurmi, J-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. 2003. The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology 28 (1), 59–90.*
- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistin näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö*
- Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakas & L. Valkonen (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55–75.*
- Pietikäinen, A. 2010. *Joustava mieli. Vapaudu stressin, uupumuksen ja masennuksen ylivallasta. Porvoo: Duodecim.*

- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Robinson, P. J., Gould, D. A. & Strosahl, K. D. 2010. Real behavior change in primary care. Improving patient outcomes & increasing job satisfaction. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.). 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
- Schottenbauer, M. A., Glass, C. R. & Arnkoff, D. B. 2005. Outcome research on psychotherapy integration. Teoksessa J. C. Norcross & M. R. Goldfried (toim.) Handbook of psychotherapy integration. Oxford University Press, 459–493.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. 2004. The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30 (4) 475–486.
- Soini, H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa A. N. Nummemnaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127–136.
- Takashi, M., Hayes, S. C. & Jeffcoat, T. 2011. The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy Bibliotherapy for Enhancing the Psychological Health of Japanese College Students Living Abroad. *Behavior Therapy* 42 (2), 323–335.
- Toom, A. 2009. Gradupaja maisterivaiheen opiskelijoille. Teoksessa M. Inkinen & A. Toom (toim.) Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. *Pedagogica* 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, 23–29.
- Trinidad, M. 2011. Potkua opinnäytetyön tekoon – kirjoitusputki aikuismaisteriohjelman opiskelijoille. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 42–51.
- Törneke, N. 2010. Learning RFT. An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Application. Oakland, CA: Context Press.
- Valkonen, L. 2011. Gradun kirjoittamisen ohjaus monitieteisissä ryhmissä. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011, 51–64.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. 2004. Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology* 87 (2), 246–260.
- Wegner, D. M., Schneider, D J., Carter, S. R. & White, T. L. 1987. Paradoxical Effects of Thought Suppression. *Journal of Personality & Social Psychology* 53 (1), 5–13.
- Wilson, K. G. & Murrell, A. R. 2004. Values work in acceptance and commitment therapy: Setting a course for behavioral treatment. Teoksessa S. C. Hayes, V. M. Follette & M. M. Linehan (toim.) *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. New York: Guilford Press, 120–151.

OPINNÄYTTEEN OHJAUKSEN HAASTEET
OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA
– TULKINTA KEHITTÄMISMAHDOLLISUUKSISTA

Sanna Vehviläinen & Erika Löfström

Artikkelissa tarkastellaan yliopistopedagogisessa koulutuksessa esille tulleita ohjauksen kehittämishaasteita analysoimalla koulutukseen osallistuneiden ennakkotehtäviä. Ohjausta tarkastellaan systeemisenä kokonaisuutena ja monitoimijaisena ohjausjärjestelmänä. Ohjauksen toimijoiksi luetaan niin opettajat ja opiskelijat, vertais- ja tutkimusryhmät kuin tutkijakoulut ja tiedekunnat yhteisöinä. Ohjaustoiminta nähdään keskeisten oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessien systemaattisena, ammattimaisena tukemisena näissä puitteissa. Se voi toteutua erilaisina tukipalveluina, mutta ennen muuta se toteutuu pedagogiikan ydinelementtinä. Analyysissä ennakkotehtäviä tarkasteltiin diskursseina hahmottaen ohjausta koskevia kehystäviä oletuksia, joiden kautta opettajat kuvasivat kokemiaan ohjauksen haasteita. Analyysi kohdistui siihen, mikä hahmotettiin ohjaustoiminnan kohteeksi, keitä toiminnan subjekteiksi ja millaiseksi toiminnan luonne ja sen ehdot kuvattiin. Tulokset tuovat esiin ristiriitoja ja kehityksen solmukohtia suhteessa akateemisten yhteisöjen kehityshaasteisiin ja jäsentävät lisäksi ohjauskoulutuksen ja ohjausjärjestelmien kehittämisen ydinelementtejä, joiden avulla ohjauksen olisi mahdollista rakentua aiempaa selkeämmin yhteisön harjoittamaksi tavoitteelliseksi pedagogiikaksi.

Ohjaussuhteen kysymyksistä kohti yhteisön toiminnan tarkastelua

Opinnäytteen ohjauksen tutkimuksessa ohjausta on perinteisesti käsitteellistetty ohjaajan ja ohjattavan suhteen kautta (Gurr 2001; Styles & Radloff 2001; Delamont ym. 2004; Murphy ym. 2007; Deuchar 2008; Mainhard ym. 2009). Siinä korostuu mestari-kisällipedagogiikka, jossa orientoidutaan kehkeytyvään opinnäytetuotokseen ja siihen kytkeytyviin ongelmanratkaisutilanteisiin. Toisaalta akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamista on hahmotettu kulttuurisena sosialisatio-prosessina yhteisöissä (Becher 1994; Ylijoki 1998; 2000; Neumann ym. 2002; Parry 2007). Nämä perinteet – pedagoginen, kehittämiseen suuntautuva tutkimus ja kulttuurisesti painottunut sosialisatiotutkimus – eivät kuitenkaan ole juuri keskustelleet keskenään.

Viime vuosina on alettu pohtia, miten voitaisiin vaikuttaa nimenomaan akateemisissa **yhteisöissä** tapahtuvaan ohjaukselliseen pedagogiikkaan. Tarkasteltaessa akateemisia yhteisöjä oppimisympäristöinä on esitetty, että ohjauksen kehittäminen edellyttää irtoamista ohjaussuhdekeskeisestä määritelmästä sekä perinteisen mestari-kisällipedagogiikan rakenteista (Boud & Lee 2005; Dysthe ym. 2006; Stubb ym. 2010; Stubb 2012; Stubb ym. 2012). Ohjausta tarkastellaan tällöin monista toimijaryhmistä koostuvana ohjausjärjestelmänä, joka toimii systeemisen kokonaisuuden tavoin: eri toiminnat vaikuttavat monimutkaisella tavalla toisiinsa, eikä osatoimintoja voi hahmottaa kokonaisuudesta erillään (Nummenmaa & Pyhältö 2008; Pyhältö ym. 2009; Vehviläinen ym. 2009). Ohjauksen toimijoina voidaan nähdä yksilöt eli opettajat ja opiskelijat, työskentelevät ryhmät kuten vertaisryhmät, seminaarit tai tutkimusryhmät sekä monenlaiset akateemiset yhteisöt kuten tutkijakoulut, tiedekunnat ja tutkijoiden verkostot.

Ohjaustoiminnan luonne alkaa hahmottua nykyisessä akateemisen ohjauksen tutkimuksessa moniulotteisemmin. Ohjaus kohdistuu opinnäytetuotoksen ohella keskeisiin oppimis- ja työprosesseihin

(Gurr 2001; Pearson & Brew 2002; Nummenmaa & Soini 2008; Austin 2009; Hopwood 2010). Jotta ohjaus kehittäisi monipuolista asiantuntijuutta ja aloittelevan tutkijan toimijuutta, sen tulisi olla luonteeltaan dialogista ja perustua kumppanuuden ideaan (Frischer & Larsson 2000; Dysthe ym. 2006; Austin 2009; Mäkinen & Annala 2011). Toimijuuden kehittyminen vaatii tällöin ohjattavan ottamista neuvottelukumppaniksi ja dialogisten keskustelukäytäntöjen harjoittamista. Tarvitaan myös kompleksisen työprosessin vaiheiden ja oppimistehtävien sanallistamista sekä niiden etukäteistä, oikea-aikaista tukemista, ei pelkkää palautteella reagoimista (Dysthe ym. 2006; Vehviläinen ym. 2009; Austin 2009).

Tiedeyhteisöjen pedagogiset kulttuurit eivät aina tue tällaista ohjaustapaa. Tässä artikkelissa pyrimmekin tunnistamaan yhteisöllisen ohjaustavan kehittämismahdollisuuksia ja hahmotamme ohjausta yhteisön toimintana toiminnanteoreettisen lähestymistavan pohjalta.

Toiminnan teoriassa inhimillisen sosiaalisen toiminnan keskeinen ulottuvuus on toiminnan kohde eli ilmiöalue tai päämäärä, johon yhteinen toiminta kohdistuu. Kohde hahmotetaan historiallisesti muuntuvilla tavoilla. Toiminnan kohteeseen myös kytkeytyy erityisiä välineitä ja merkitysvarantoja, joiden avulla sen äärellä on mahdollista työskennellä ja joilla siihen vaikutetaan. Kohde muovaa siis yhteistoimintaa, eikä sitä voi ymmärtää irrallaan kohteesta. Yhteinen kohde voi olla enemmän tai vähemmän jäsentynyt, siitä voi vallita täysin ristiriitaisia näkemyksiä tai sitä voidaan tietoisesti pyrkiä muuttamaan esimerkiksi koulutuksella. Yhteisen kohteen löytäminen muuttuvissa olosuhteissa voi siis olla myös merkittävä yhteistoiminnallinen *aikaansaannos*. Yhteisöjen oppimista voidaan itse asiassa hahmottaa kohteen etsintänä tai sen uudelleenjäsentymisenä. (esim. Engeström 2000, 151; Engeström 2001; 2004; Engeström & Kerosuo 2007, 337–338; Leiman 2004.)

Jos ohjaustoiminnan kohteeksi hahmotetaan ”opinnäytetuotos”, seuraa siitä erilaisia toimintamalleja ja valintoja kuin jos kohteeksi hahmottuvat *oppimisprosessit, asiantuntijaksi kasvaminen* tai *osaami-*

sen karttuminen. Edelleen, jos kohteen hahmotustavassa tapahtuu muutos, vaikkapa koulutuksen tuloksena, voi siitä seurata tarve lisätä merkitysneuvottelua kohteen äärellä sekä etsiä uusia työvälineitä ohjaajan tai yhteisön työskentelyyn.

Yliopisto-opettaja ohjauksen avaintoimijana

Opinnäytteitä ohjaavat opettajat ovat keskeinen toimijaryhmä, jonka työssä ohjauksen kehittämishaasteet näkyvät. He joutuvat myös usein yksilötasolla ratkomaan ongelmia, joita syntyy, kun yhteisötasolta puuttuu pedagogista vastuunottoa. Etsiessämme ohjauksen kehittämismahdollisuuksia olemme kiinnostuneita siitä, miten opettajat sanallistavat työnsä kysymyksiä ja millaisten puhetaipojen kautta he kuvaavat työnsä kohdetta.

Jos ohjaus hahmotetaan yhteisön toimintana, olisi suotuisinta, että ohjausta myös kehitettäisiin koko yhteisöä kehittämällä, toisin sanoen muokkaamalla sekä toimintatapoja että toimintaa perustelevia ja konstituivia käsityksiä ja puhetaipuja. Tämä ei kuitenkaan läheskään aina ole mahdollista. Ohjausosaamista tuetaan yliopistossa tavallisimmin kurssimuotoisessa koulutuksessa yksittäisiä opettajia kouluttamalla. Olemme vetäneet tällaisia yliopistopedagogisia ohjauskoulutuksia, joissa ohjauksen kehittämishaasteita on tunnistettu ja muokattu oppimistehtäviksi ja opettajien oman työn kehittämisen lähtökohdiksi. Tarkastelemme näiden koulutusten oppimistehtävissä esille tuotuja näkemyksiä ohjauksesta ja analysoimme niiden pohjalta ohjauksen kehittämismahdollisuuksia.

Tutkimuskysymyksemme on, miten opettajat tulkitsevat teksteissään ohjausta kohteellisena toimintana. Kenen toimintaa se pohjimmiltaan on, mihin toiminta kohdistuu, millä keinoin sitä tehdään ja mitä tästä seuraa opettajille? Kun opettajat kuvaavat, mikä heitä askarruttaa tai häiritsee, he tulevat kuvanneeksi yhteisöissä toteutet-

tavaan ohjaustoimintaan upotettua ohjauskäsitystä. Tarkastelemme opettajia yhteisöjen ohjaustoiminnan yhtenä osapuolena ja heidän oppimistehtävätekstejään *diskursseina*, joissa hahmottuu ohjaustoimintaa ylläpitäviä, selittäviä ja oikeuttavia merkityksiä (mm. Potter & Wetherell 1995; Wooffitt 2005).

Ohjauksen ongelmia kuvaavat tekstit diskurssina

Ohjausta koskevaa puhetta ja tekstiä voi tarkastella – sekä koulutus-tilanteessa että tutkimuksessa – diskursiivisena merkitysavaruuksena. Tämä tarkoittaa niiden kehystävien oletusten tutkimista, joiden varassa ohjauksesta keskustellaan. Ohjauksen ongelmien tai ristiriitojen kuvaaminen paljastaa erityisen hyvin, miten ohjausta normitetaan ja millaisia odotuksia ohjauksen osapuolet itselleen asettavat. Tällainen puhe tuo esiin ohjaustoimintaan kiinnitettyjä oletuksia toiminnan luonteesta sekä siihen vaikuttavista syy-seuraussuhteista (esim. Wooffitt 2005, 47–56). Näin teemme näkyväksi sitä ohjausdiskurssia, jonka piiristä opettajat koulutukseen tulevat. Ohjausta koskevien oletusten sanallistaminen on oleellista, kun kurssilla aletaan havainnoida ja uudelleenkäsitteellistää ohjaustoimintaa. Toisin sanoen *olemme halunneet tehdä näkyväksi ohjausdiskurssin, jotta tunnistamme sen sisältämät kehittämismahdollisuudet*.

Esitämme analyysin eräässä yliopistossa pidetyistä ohjauskoulutuksista saadusta 44 ennakkotehtävän korpuksesta. Koulutuksia on järjestetty sekä tiedekunta- ja kampuskohtaisesti että ”sekaryhminä”. Pyysimme kurssien osallistujilta kirjallisia vastauksia etukäteen seuraavasti: ”Kerro vapaamuotoisesti sähköpostilla tai erillisenä tiedostona a) mikä sinua eniten askarruttaa ohjauksessa ja b) minkä katsot toimivan hyvin. Perustele näkemyksiäsi.” Tehtävän avulla käynnistettiin koulutuksessa yhteistä toiminnan kohdetta koskeva keskustelua eli alettiin rakentaa määritelmää ohjauksesta. Ennakkotehtävään reagoimalla

käsiteltiin myös kurssilaisten aiempia kokemuksia, ennakkotietoa ja siinä olevia mahdollisia ristiriitoja.

Ennakkotehtävä perustui ajatukseen, että yliopistopedagogisen ohjauskoulutuksen tulee itsensäkin toimia ohjauksellisen, dialogisen toimintatavan mukaisesti. Siksi yhteistä toiminnan kohdetta rakennettiin yhdessä tulkiten. Ohjauksen luonnetta koskevia käsityksiä esiin tuova ennakkotehtävä ja sen pohjalta keskustellen rakennettu teoreettinen jäsenitys olivat tapa huolehtia siitä, että ohjaustoiminnasta syntyy riittävässä määrin jaettu ”työmääritelmä” (Wenger 1998; Annala 2007).

Analyysin kulku

Olemme analysoineet aineistoa teoriaohjautuvasti toiminnan teorian suunnasta. Oleellisia kysymyksiä aineistolle ovat siis, millaisena toiminnan kohde hahmottuu, millainen toiminnan subjekti on ja millaisten välineiden ja merkitysten välittämänä toiminta tapahtuu (vrt. Engeström 2004, 8–9). Meitä ovat tässä yhteydessä kiinnostaneet toiminnan kohteen sanallistamisen tavat sekä se, hahmottuuko ohjaus yhteisöllisenä toimintana vai yksilöopettajan työnä. Siksi kysyimme aineistolta ensin, *kuka tai mikä taho hahmotetaan ohjauksen toimijaksi ja mihin ohjaustoiminta kohdistuu*. Aineistolähtöisempää lukutapaa käytimme puolestaan tarkastellaksemme, mitä erityisiä teemoja ongelmien kuvauksessa nostettiin esiin. Näiden teemojen kautta opettajat kertoivat, miten ohjauksen tulisi sujua, miten sitä pitäisi voida toteuttaa ja mikä ohjausta haittaa. Samalla opettajat näyttivät tai implikoivat kuvauksissaan oletuksensa ohjauksen tärkeimmistä toimintatavoista, välineistä ja periaatteista.

Analyysi eteni seuraavasti. Teimme ensin taulukkomuotoon ensimmäisen luennan, jossa vastasimme tahoillamme edellä esitettyihin kysymyksiin jokaisen tehtävän osalta – mikä kirjoituksessa hahmottuu

ohjauksen toimijaksi ja mihin ohjaustoiminnan kuvataan kohdistuvan? Sen jälkeen kirjasimme temaattisesti tarkentaen havaintoja siitä, millaiseksi ohjaaja kuvasi toimintaansa.

Seuraavaksi tarkastimme ristiin toistemme havainnot ohjauksen toimijasta sekä kohteesta. Vertailimme lisäksi aineistolähtöisen tarkastelun tuloksena syntyneitä luokittelujamme ja hioimme niiden nimitykset muotoon *opiskelijoiden erilaisuus, tasapainottelu direktiivisyyden ja opiskelijan autonomian välillä, ajan annosteleminen tasa-arvoisuuden keinona, palautteen ongelmat ja kristallipallo* (t. tarve diagnosoida ja ennustaa opiskelijan prosessi). Lopuksi kokosimme teemoista kokoelmat, joihin sijoitimme kaikki ne esimerkit, joissa kyseinen teema esiintyi. Tarkastimme vielä kerran ristiin luokittelumme ja neuvottelimme rajatapauksista. Tässä vaiheessa kiteytyi ajatus, että edellä kuvatut teemat ovat kytköksissä toisiinsa ja kuvaavat saman diskurssin eri puolia. Erityisesti *kristallipallo* tuntui tiivistävän kyseisen diskurssin monet ulottuvuudet yhteen metaforaan.

Tulokset: individualistinen ohjausdiskurssi

Kuka ohjaa?

Esittelemme nyt tulokset kysymys kerrallaan. Kuvaamme ensin, millä tavalla vastauksissa hahmotettiin ohjauksen toimija, ja esitämme otteita kyseiseen kategoriaan kuuluvista kokoelmista. (Huom. Otteet on numeroitu laajemmasta korpuksesta, josta olemme käyttäneet niitä 44 tehtävää, joihin saimme tutkittavien suostumuksen. Käytämme kuitenkin alkuperäisiä numerointeja osoittamaan eri aineisto-otteita sitaateissa.)

Kaikkiaan 42 vastauksessa ohjauksen toimijaksi hahmotettiin selkeästi yksittäinen ohjaaja. Ohjaaja kuvasi työtään omien ponnistelujensa, ratkaisujensa, tapojensa ja tottumustensa kautta. En-

nakkotehtävässä asetettu kysymys oli muotoiltu niin, että asiaa olisi periaatteessa voinut hahmottaa myös ryhmän tai organisaation tasolta. Ohjaajien näkemyksissä ohjausta kuitenkin käsiteltiin kahdenvälisen ohjaussuhteen kysymyksenä ja toimijana sekä valintojen tekijänä kuvattiin yksilöopettajaa.

Yhdessätoista vastauksessa oli mainintoja yhteisöstä ohjauksen toimijana. Yhteisöä kuitenkin käsiteltiin aina siltä kannalta, että sen toimintatavoissa tai pedagogisessa tiedostamisessa on puutteita. Yhteisö oli siis läsnä heikkona pedagogisena toimijana, heikosti koordinoituina ohjauksen puitteina tai tuen puutteena yksittäiselle opettajalle. Ajatusta, että työskentelevä ryhmä (kuten tutkimusryhmä tai vertaisryhmä) voisi olla ohjaava taho, ohjauksen subjekti, ei myöskään varsinaisesti esiintynyt. Ryhmää käsiteltiin joissain maininnoissa, mutta silloin nimenomaan ohjaajan toiminnan ja johtamisen kohteena. Tulkitsemme tämän siten, että ohjaustoiminnassa individualistinen opetuskulttuuri (Korhonen & Törmä 2011) jäsentää toimintatapaa vahvasti. Ohjaajan työtä tehdään yksilöinä.

Mihin ohjaustoiminta kohdistuu?

Yli puolessa (24) aineiston vastauksista esiintyi näkemys, että opettajan tulee vaikuttaa opiskelijan työskentelyyn ja asennoitumiseen interventioillaan, että tässä on jotain pulmallista ja että ohjaajalta puuttuu tähän keinoja. Ajatus oli, ”miten saan opiskelijan toimimaan/ajattelemaan/asennoitumaan niin kuin kuuluu toimia/ajatella/asennoitua”. Verbivalintakin oli usein juuri *saada tekemään*. Tarkemmin sanottuna ohjaajat kuvataan ottamassa vastuuta opiskelijan työprosessiin liittyvistä asioista: orientaatiosta, tavoitteenasettelusta, autonomisuudesta, työn rytmittämisestä ja motivaatiosta.

Millä saisi motivoitua ohjattavia työskentelemään enemmän asian eteen? (11)

Miten saada aihevalinnasta lähtien opiskelija kiinnostumaan haasteellisesta pikemmin kuin turvallisesta mutta vaatimattomasta työprosessista? (25)

Miten saan opiskelijan helposti ymmärtämään että tutkielman tai väitöskirjan tekeminen vaatii häneltä aktiivisen tekijän roolia? (56)

Vastauksista syntyy kuva siitä, miten ohjaajat asemoivat työnsä kohdetta ja vastuutaan. Huomio ei ole pelkässä opinnäytetuotoksessa, vaikka sellaisia ongelmia tai haittatekijöitä mainitaankin kuin puutteet opinnäytetyössä tai opiskelijoiden osaamisessa. Yleisimmin katsotaan, että ohjaajien tulee vaikuttaa nimenomaan työprosessin keskeisiin tekijöihin. Ongelma paikantuu opiskelijan asennoitumiseen, ja ohjaajan tehtävä on yrittää vaikuttaa siihen, että asennoituminen korjautuisi. Työprosessin ilmiöiden havainnoiminen ja ilmiöihin kohdistuvat interventiot ovat näissä jäsenyksissä ohjaajan vastuulla ja hänen ydintehtävänsä. Tätä tehtävää ohjaaja pyrkii tekemään arvioimalla ja diagnosoimalla omassa mielessään, kuinka opiskelija saadaan toimimaan oikein, mutta varsinainen toteuttaminen jää kuitenkin opiskelijan vastuulle. Tässä ristiriidassa voi piillä yksi selitys ohjauksen emotionaaliseen kuormittavuudelle, josta koulutuksissamme usein puhutaan. Se selittänee myös tiettyä jännitteisyyttä, joka näkyy muun muassa ohjaustilanteiden vuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa (Vehviläinen 2009).

Niissä vastauksissa, joissa toiminnan kohteeksi ei hahmotettu opiskelijan työprosessiin liittyviä asioita, oli osassa huomio lähinnä tuotoksessa. Niissä pohdittiin esimerkiksi tuotosten laatueroja tai arvioinnin vaikeuksia. Joistain vastauksista taas ei suoranaisesti käynyt ilmi, mihin ohjaajan toiminnan katsottiin kohdistuvan. Vastauksessa

saatettiin vain kysellä ohjauksen luonnetta ja ihmetellä sen kaikkinaista vaikeaselkoisuutta.

Ohjaus opettajan työnä – toiminnan kuvauksia

Seuraavaksi esittelemme aineistolähtöisen, temaattisen tarkastelun tuloksia. Löysimme viisi teemaa (tasapainottelu, ohjattavien erilaisuus, aika-annostelu, palautteen ongelmat, kristallipallo) joiden avulla individualistinen ohjausdiskurssi konkretisoituu.

Tasapainottelu

Yhteensä 28 otteessa kuvataan vaikeutena, hankaluutena tai rasitteena ohjaukseen liittyvää tasapainottelua, joka ilmenee siirtyilynä tai rajanvetona ääripäiden tai vaihtoehtoisten toimintatapojen välillä. Useimmin kyse on ohjaajan interventtioiden tai ohjeiden ja opiskelijan oman, itsenäisen tai ohjailemattoman toiminnan välillä. Tätä voisi kuvata myös tasapainotteluksi direktiivisyyden ja autonomian välillä, opettajan ohjeiden ja opiskelijan oman tahdon välillä. Ohessa esimerkkejä tasapainottelun kuvauksista:

Ohjauksessa minua askarruttaa eniten, miten ohjaajana tunnistaa ja tiedostaa opiskelijan omat kyvyt ja tarpeet. Eli milloin opiskelija tarvitsee ”paapomista” ja milloin hän pärjää itse. (15)

Rajanveto ja kannustaminen. Missä kulkee raja ohjaamisen ja opiskelijalta vaadittavan oman työn välillä? – (M)iten rajanvetoa voi käytännössä tehdä muutenkin kuin vain hokemalla, että sinun täytyy nyt itse pohtia tätä asiaa? (54)

Kysymykseksi tulee myös se, mikä on opettajan ohjauksen ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn suhde. Koska tavoitteena on itsenäiseen työskentelyyn ohjaaminen ja kannustaminen, kuinka pitkälle menevää ja yksityiskohtaista pitäisi opettajan ohjauksen olla? (50)

Tasapainottelukategoria kuvaa yritystä suhteuttaa ohjaajan toimintaa opiskelijan tarpeisiin. Kuten edellinen, toiminnan kohdetta hahmottava tarkastelu jo osoitti, asetettiin opettajien kuvauksissa ohjaajan tehtäväksi hyödyttää ohjauksellaan opiskelijan oppimisprosessia ja itsenäistä toimijuutta. Tätä kuvattiin muun muassa opiskelijan *itsenäisyyden, vastuun, vapauden* tai *omien näkemysten* tukemisena. Toisaalta ohjaajat katsoivat työvälaineikseen lähinnä neuvovat ja korjaavat interventiot. Tällaisena tulkitsimme ohjaajien puheen ohjauksesta pidättäytymisestä tai ”liiasta” ohjauksesta sekä heidän pohdintansa siitä, milloin tai kuinka usein neuvovia interventioita tulisi tehdä ja milloin taas välttää niitä.

Kysymykseksi muodostuikin, paljonko ohjeita voi annostella ja miten tarkkoja nämä ohjeet saavat olla. Mikä on liikaa ja mikä liian vähän, milloin neuvoa ja milloin pidättyä neuvomasta? Nämä otteet itse asiassa implikoivat, etteivät ohjaajat hahmottaneet, mitä muuta he voisivat ohjauskeskustelussa tehdä kuin puuttua työn perusratkaisuihin ja ongelmiin neuvovasti. (Ks. erityisesti ote 54 edellä.) Lisäksi syntyi kuva, että ohjausta pyrittiin hahmottamaan normatiivisena toimintana, toisin sanoen toimintatapana, joka on yhdenmukainen ja oikea ja jonka sääntöjen tunteminen takaisi ohjauksen onnistumisen.

Yhteisöllisyyttä korostavan ohjausajattelun mukaan edellyttäisi toimijuuden kehittyminen kuitenkin ohjattavan ottamista neuvottelukumppaniksi (Dysthe ym. 2006; Vehviläinen ym. 2009; Austin 2009; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008). On ylipäänsä merkillepantavaa, että tasapainottelukategoria tarjottiin nimenomaan ongelmana tai haittana. Ongelmaksi hahmotettiin siis toiminnan piirre, jota voisi

pitää ohjauksen luonteenomaisena ominaisuutena, sillä ohjauksen ideahan on olla ohjattavan toimintaan soviteltua tukea.

Tasapainottelukuvauksissa esiintyi toinenkin, tuotoksen omistajuutta koskeva painotus. Kyse on opinnäytetyön omistajuudesta ja vastuunjaosta. Näissä kuvauksissa oli mukana luvallisuuden, sopivuuden, vastuun ja eettisyyden termit:

Koen jossain määrin haasteelliseksi rajanvedon siinä, missä määrin on sopivaa tukea opiskelijoiden opinnäytetöitä. (1)

Miten paljon työssä voi näkyä ohjaajan näkemys ja kädenjälki? Itse ajattelen, että opinnäytteen tulisi olla mahdollisimman paljon opiskelijan oma näkemys, mutta jos se ei riitä edes läpipääsyyn? (7)

Ohjaajat pohtivat, kenen vastuulla työn keskeiset ratkaisut ovat ja millä ehdoin työn voi katsoa opiskelijan omaksi työksi. Tieteellisissä oppimisprosesseissa kysymys tekijyydestä onkin vahvasti seuraamuksellinen.

Opiskelijoiden erilaisuus

Myös toinen löytämämme kategoria toi esille seikan, jota opettajat tarkastelivat hankaluutena, vaikka sen voi nähdä luonteenomaisena ohjauksen ja ohjauksellisten menetelmien ilmentymänä. Neljäsatoista vastauksessa kuvattiin nimittäin ongelmallisena sitä, että opiskelijat ovat erilaisia. Joskus vaikeutena kuvattiin ylipäättään, että jokaisen kanssa täytyy toimia eri tavalla. Opiskelijoiden erilaisuus voi tarkoittaa eroa tasossa (osaamisessa) tai eroja itsenäisyydessä, tarvitsevuudessa ja aktiivisuudessa pyytää apua.

Tällä hetkellä minua askarruttaa eniten opiskelijoiden erilaiset orientaatiot opinnäytetyön tekemisessä. Toisten opiskelijoiden kanssa työskentely sujuu mutkattomammin, mutta toisten kanssa on haastavampaa. (24)

Eritasoisten opiskelijoitten ohjaaminen; osa opiskelijoista on alusta pitäen innostuneita ja tarttuu erittäin aktiivisesti käsillä olevaan tutkimusongelmaan. Osa näyttää regressoituvan ja kaipaa lähes kädestä pitäen opetusta. (3)

Tulisiko opiskelijoiden olla keskenään enemmän samanlaisia? Olettavatko ohjaajat, että jokaisessa tilanteessa ja jokaisen kanssa tulisi voida toimia samoin? Miksi opiskelijoiden erilaisuus on ongelmallista?

Tasoeroista puhuminen tuo tarvitsevammat ohjattavat esille ongelmana. Toisaalta tasoeroista puhuminen näyttää viittaavan ohjaajan vaikeuteen hahmottaa, miten kulloinkin toimia. Ilmeisesti on vaikea hahmottaa ohjausta systemaattisena toimintana, kun jokainen interventio täytyy arvioida tilanteen mukaan. Ohjaajat implikoivat, että työskentelyyn pitäisi löytyä yleisiä keinoja tai toimintamalleja, jotka toimisivat aina. Silloin kun opiskelijoiden erilaisuutta pidetään ongelmana, jää hahmottamatta ohjauksen erityisluonne yksilöllisesti neuvoteltuja ratkaisuja mahdollistavana pedagogisena keinona. Ohjaushan on pedagogiikan keinoista juuri se, joka parhaiten mahdollistaa opiskelijoiden erilaisuuden huomioon ottamisen.

Toisaalta ohjaajien on vaikea mieltää kohtelevansa opiskelijoita tasapuolisesti, jos heidän kanssaan joutuu tekemään erilaisia asioita. Tasapuolisuus ymmärretäänkin usein samanlaisuuden kautta, kuten seuraavassa teemassa nähdään.

Ajan annostelu

Monessa vastauksessa (n = 16) ohjauksen ongelmat liitettiin rajallisiin aikaresursseihin, ja ongelmaa yritettiin ratkaista annostelemalla aikaa. Ajan annostelu saattoi tarkoittaa, että omaa rajallista aikaa olisi käytettävä sopiva määrä ohjaukseen ja samalla saada muutkin työt hoidetuksi. Silti ohjauksen kannalta sopivaksi arvioitu ajankäyttö tuntui usein olevan muiden töiden näkökulmasta katsottuna liian suurta. Ohjauksesta muodostuu muilta töiltä – tavallisesti omasta tutkimustyöstä – aikaa ja voimia vievää toimintaa. Opettajat esittivätkin ratkaisuksi ajankäytön optimointia siten, että opiskelija saa tehokasta ohjausta ja pääsee tutkimuksessaan eteenpäin samalla kun ohjaajan omaan tutkimukseen jää riittävästi aikaa.

Ajankäyttö. Olen huomannut että käytän liiaksikin aikaa henkilökohtaiseen ohjaamiseen, sen sijaan että ohjeistaisin tarkasti ja tapaisin ohjattavaa vain lyhyesti. (37)

Suurin ongelma omassa työssäni on kuitenkin ajan riittämättömyys. Tämä ongelma syntyy suuresta opetusmäärästä ja runsaasta ohjattavien lukumäärästä. Huomaan joskus, että opiskelija on tehnyt väärin tai turhaa työtä, sen vuoksi että en ole ehtinyt olla alkuvaiheessa riittävän paljon seuraamassa työskentelyä. En myöskään ehdi ajoissa tarkastaa opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä ja minulla on niitä jatkuvasti rästissä. (27)

Toinen näkökulma liittyi opiskelijoiden tasapuoliseen kohteluun. Tasapuolisuuden ajatellaan toteutuvan silloin, kun opiskelijoille annetaan ajallisesti suurin piirtein saman verran ohjausta. Edellä kuvattu opiskelijoiden erilaisuus kuitenkin tekee tasapuolisen aika-annostelun mahdottomaksi.

Periaatteellisesti ehkä eniten yliopisto-ohjauksessa askarruttaa ohjausresurssien (opettajan ajan ja vaivan) jakautuminen opiskelijoiden kesken. Kyvykkäimmät opiskelijat helposti tuntuvat pärjäävän vähällä ohjauksella. Tämä on mielestäni harha, jonka suurena syynä on se, että ne opiskelijat, joilla on vaikeuksia saada töitään tehtyä, vievät suurimman osan ohjaajan ajasta ja energiasta. Pahimmillaan voikin käydä niin, että lahjakas opiskelija jättää tarkastettavaksi gradun tai väitöskirjankin, josta olisi helposti saanut ohjaamalla paljon paremman. (18)

Pidän ohjauksessa isoimpana haasteena sitä, että yleensä on aina kysymys kahdenvälisestä vuorovaikutuksesta, joten tilanteet ja asetelmat ovat aina erilaisia. Jotkut ohjattavani ovat olleet tosi itsenäisiä toimijoita, joille tarvii vain vähän antaa suuntaa, toisessa ääripäässä sitten ne, joita pitää niin sanotusti pidellä kädestä lähes koko ajan. Erityisesti jälkimmäisen ”ohjattavatyyppin” kanssa on joskus tiukoilla kun omakin aika on kortilla. (48)

Opiskelijoiden erilaisuus tekee siis tyhjäksi reilulta vaikuttavan idean ajan tasapuolisesta jakamisesta. Opettajien lienee siis vaikea tunnistaa tekevänsä työtään hyvin tai riittävästi, kun työ ei asetu hallintaan ajankäytön tai interventioiden puolesta.

Palaute

Palautteen ja ohjeiden antaminen on keskeinen keino, jolla opettajat hahmottavat ohjauksen tapahtumista. Yhdessätoista vastauksessa ohjaajat nostivat esille palautteenannon ohjauksellisena ongelmana, ja haasteet liittyivät yleensä palautteen perille menoon:

Suuremmat haasteet tulevat sitten, kun lähdetään työstämään opiskelijan tuottamaa tekstiä. Kuinka paljon on sopivasti kommentteja ja muutosehdotuksia kohdistuen kieleen, oikeinkirjoitukseen, substanssiin. Miten suhtautua, jos opiskelija ei toteuta ehdottamiani parannuksia? (46)

Toinen laji ohjaustilanteita ovat gradu- ja kandidoiden ohjaukset. Näissä joidenkin opiskelijoiden kanssa ohjaustilanteet tuntuvat sujuvan luontevasti, mutta joskus tuntuu, että viestini ei millään tavoita opiskelijaa tai jos on kyse sulkeutuneesta opiskelijasta, en tiedä, miten hän ymmärsi sanomani. Onko olemassa jotain keinoja tällaisten ohjaustilanteiden parempaan hallintaan? (51)

Ohjaajat olettavat opiskelijan ymmärtävän, mitä palautteella tulisi tehdä ja noudattavan sitä. Jos näin ei käy, haetaan syytä opiskelijan asennoitumisesta. Palautteen antamisen ongelmana lienee edellä kuvattu tilanne, jossa työprosessia ja tavoitteenasettelua ei tulla otaneeksi yhteisen havainnoinnin kohteeksi. Tällöin on myös puolin ja toisin vaikea hahmottaa, ymmärretäänkö palaute ja sen merkitys jaetulla tavalla. Oman näkökulmansa palautteen problematiikkaan tuo myös korjaavan palautteen antaminen:

Myös palautteen anto. Eli miten antaa kritiikkiä niin, että se koettaisiin haasteena parantaa eikä haukkuina, mutta myös niin, että se otettaisiin vakavana ehdotuksena. (11)

Miten antaa palautetta siten että opiskelija ei ota sitä henkilökohtaisesti ja suutu? Näin on käynyt muun muassa yhden proseminaarin esseen palautetilanteessa. Muut, joille olen antanut henkilökohtaista palautetta esseestä tai tutkielmasta, eivät ole varsinaisesti suuttuneet, mutta kumman henkilö-

kohtaisesti he yleensä kaikki tuntuvat tällaisen palautteen ottavan. Miten tilanteeseen saisi neutraalimman leiman?
(34)

Korjaava palaute ja tekstiin tai suoritukseen kohdistuvat neuvot ovat tärkeä suoritusta muokkaava tekijä kaikenlaisessa taidon harjoittamisessa. Korjaava tai neuvova palaute ei kuitenkaan ole läheskään aina paras väline vaikuttaa opiskelijan työprosesseihin (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004). Palautteen ongelmallisuus tuskin liittyykään vain kritiikin antamisen vaikeuteen. Kun ymmärrämme, että ohjaajat ottavat laajan vastuun työprosessin kysymyksistä, ja samalla hahmotamme, miten erilaisia nämä työprosessit voivat olla (vrt. tasapainottelu- ja erilaisuuskategoriat edellä), alkaa selvitä, miksi palaute tai neuvot eivät työkaluina yksinkertaisesti riitä. Lisäksi tarvitaan muun muassa dialogisia keskustelukäytänteitä, erilaisia kysymisen tapoja, tapoja tehdä asioita yhteisen tutkimisen kohteeksi sekä monimutkaisten työprosessien ja oppimistehtävien sanallistamista (Dysthe ym. 2006; Vehviläinen ym. 2009; Austin 2009).

Kristallipallo – tarve ennustaa opiskelijan prosessin lopputulos

Tämä kategoria kiteyttää individualistisen ohjausdiskurssin elementit kokonaisuudeksi. Yhteensä 27 vastauksessa näkyy ajatus, että ohjaajan tulee **nähdä, diagnosoida tai ennustaa**, millaisella interventiolla opiskelijan toimintaan voi menestyksellä vaikuttaa. Opiskelijoiden motivaatioon, työskentelytapoihin tai -tahtiin, tutkimukseen orientoitumiseen tai työn tasoon halutaan vaikuttaa, koska näissä koetaan olevan puutteita. Ohjaajan tulee tunnistaa ongelma ja sen poistamiseen soveltuva ”täsmäinterventio”. Olemme kutsuneet tätä problematiikkaa, erään ohjaajan metaforaa lainaten, kristallipalloksi.

Kristallipallon tarve kohdistuu opiskelijan asennoitumiseen, hänen työskentelynsä vaikuttamiseen ja sopivan intervention löy-

tämiseen. Tyypillisesti tunnistetaan ongelman oire, johon kaivataan täsmällistä interventiota. Lisäksi kristallipalloa tarvitaan myös pyrittävässä tunnistamaan, onko opiskelija riittävän lahjakas ja kannattaako häneen satsata aikaa ja resursseja. Ohjaajat haluavat saada varmuuden siitä, että mikäli he panostavat opiskelijaan aikaa ja vaivaa, tulee opiskelija myös osoittautumaan tuon vaivannäön arvoiseksi. Pitäisi osata ennustaa lopputulema, jotta tiedettäisiin, kannattaako ohjaukseen ylipäättänsä ryhtyä.

Eniten mietin sitä, miten tunnistan ”järkevän” opiskelijan ja miten tunnistan riittävän ajoissa ne, jotka pitäisi laittaa pihalle. (55)

Olisi hauskaa jos olisi kristallipallo, joka kertoisi miten uusi tutkielman tekijä tulee pärjäämään, missä häntä pitää tukea ja kuinka paljon häneen kannattaa laittaa omaa aikaansa. Ohjaustyön optimaalinen panos-tulosuhde: tutkielmien ohjaus ohjaajan tietyllä panoksella tuottaisi suurimman mahdollisen määrän tutkielmia, ja jokainen niistä olisi opiskelijan olosuhteisiin nähden mahdollisimman korkeatasoinen tuotos, jos kaikki yllä olevat seikat olisivat ohjaajan ja opiskelijoiden tiedossa ennen prosessien alkua. (56)

Ohjaajat myös kokevat, että heihin kohdistuu jatkuvia ”täsmäinterventio-ohjauksen” paineita. Koko ohjausprosessi kaikkine vaiheineen olisi pystyttävä rakentamaan siten, että ennalta määritelty lopputulema toteutuisi. Interventiosta muodostuu näin sivupolkuja ennaltaehkäisevä toimintatapa.

Nyt odotetaan, että kaiken tulee olla niin valmiiksi suunniteltua ja prosessin ennakoitavissa, että jokainen naksahdus on selvä askel valmiin julkaisun suuntaan. Tutkimuksen ohjaajalta odotetaan tässä virheettömyyttä ja kaikkivoipaisuutta. (30)

On hyvä, jos vakavat tai turhat ongelmat pystytään ennakoimaan, mutta samalla saatetaan sulkea myös ohjattavan kannalta hyödyllisiä ja tarpeellisia oppimispolkua. On todennäköistä, että ohjausprosessiin kuuluu aina ongelmia, ja kristallipalloajattelussa hankalaa on juuri oletus, että ongelmat olisi siivottava prosessista pois, sen sijaan että ne otettaisiin tutkimisen, neuvottelevan ongelmanratkaisun sekä oppimisen lähtökohdaksi.

Yhteenvetoa

– individualistisesta ohjausdiskurssista yhteisölliseen

Edellä kuvatut teemat ovat eri tapoja sanallistaa sellainen ydinoletta-
mus, että ohjaajan on pystyttävä *vaikuttamaan opiskelijan työprosessiin
asiantuntijapositiona käsin*. Joissain lukemissamme tehtävissä esiintyi-
vät nämä kaikki teemat, joissain vain pari niistä. Näiden kuvattujen
teemojen yhdistelmät sekä niiden rinnalla esiintyvä hahmotus ohjauk-
sesta yksilöopettajan työnä ja työprosesseihin vaikuttamisena tuottavat
kuvan ohjausdiskurssista, jonka tiivistämme vielä lopuksi.

Ohjaajalla on vastuu opiskelijan itsenäisen toimijuuden ke-
hittymisestä ja työprosessin hyvästä hallinnasta, mutta hän yrittää
tehdä sen diagnostisesta, ei-dialogisesta asiantuntijapositiona käsin,
lähinnä korjaavan palautteen (neuvot, ohjeet, tekstipalaute) välinein.
Näin ollen vastuu on suuri, mutta toimintamahdollisuudet rajalliset.
Tämän diskurssin eri ulottuvuudet ovat meille kouluttajina varsin
tuttuja kurssiemme keskusteluista.

Kuvaamastamme diskurssista voi kuitenkin hahmottaa varsin
monia oppimispotentiaaleja, joiden pohjalta ohjaustoimintaa voi
kehittää ja ohjauksen opettajalle tuottamaa kuormitusta lieventää.
Ensimmäinen tällainen solmukohta liittyy ohjauksen toimijan hah-
mottamiseen. Ohjaajat määrittelevät voittopuolisesti ohjauksen yk-
silöohjaajan työksi. He attribuovat ohjaajalle varsin laajan vastuun

ja kokevat sen usein raskaana. Lisäksi he saattavat kokea yhteisönsä poissaolevana tai pedagogiikan kannalta huonosti toimivana. Viimeaikaisen ohjaustutkimuksen mukaan oppimisen tukeminen edellyttääkin näkökulman laajentamista. Ohjaajan ja ohjattavan suhteeseen rajoittuvasta näkökulmasta siirryttäisiin tällöin yhteisössä tapahtuvan sosiaalisen toiminnan sekä tiedeyhteisöjen muodostamien oppimisympäristöjen tarkastelun suuntaan (Dysthe ym. 2006; Stubb ym. 2010; Annala & Mäkinen 2011). Tällainen näkökulman muutos edellyttää merkitysneuvotteluja, jaettua opetussuunnitelmatyötä, ohjausjärjestelmän ja ohjauksen käytäntöjen yhteistä kehittämistyötä sekä ylipäänsä ohjausta koskevaa keskustelua yhteisötasolla, kuten laitoksilla, tiedekunnissa tai tutkijakouluissa. Yliopistopedagogisen koulutuksen haasteena on tukea opettajia tämänsuuntaisessa työssä ja vahvistaa kollegiaalista verkostoa.

Ohjauksen toimijan uudelleen hahmottaminen voi tarkoittaa myös, että yksilöohjaajan rooli suhteessa tuotokseen sekä prosessiin selkiytyy. Prosessi- ja sisältöohjausta voidaan eriyttää ja prosessiohjauksen tehtäviä jakaa useammalle taholle.

Individualistisessa opetus kulttuurissa (Korhonen & Törmä 2011) yhteisvastuu ohjauksesta pelkistyy usein opiskelijoiden ”nakittamiseksi” ohjaajille. Jokainen ohjaaja ohjaa miten parhaaksi näkee, ja jaettu vastuu yhteisössä jää toteutumatta. Yhteisöllisempi vastuu ohjauksesta tarkoittaisi jaettua näkemystä opinnäyteprosessin eri vaiheista, eniten ohjauksellista tukea vaativista kohdista sekä keskeisistä ohjauksellisen tuen muodoista. Ohjauksen toimijan uudenlainen hahmottaminen kollektiivisemmaksi voi auttaa opettajia tunnistamaan yhteisössään ne vaikuttamisen kohdat, joissa individualistista opetus- ja ohjauskulttuuria voisi muuttaa.

Ohjauksen subjektin uudelleenmäärittely tarkoittaa myös, että kahdenvälisessäkin ohjauksessa on kyse jaetusta vastuusta. Ajatus neuvottelevasta kumppanuudesta tarkoittaa, että opiskelijakin on ohjauksen toimija, ei vain ohjauksen ”nauttija”. Hän kantaa vastuunsa sekä tuotoksestaan että työprosessistaan. Vastuu on osapuolilla tietysti

edelleen eriluonteinen, samoin intressit ja osaaminen. Näistä seikoista käydään avointa keskustelua ja tehdään näkyväksi osapuolten työnjakoa, velvollisuuksia ja oikeuksia.

Ohjauksen toimijatasojen erittely auttaa opettajia myös eriyttämään työssään kohtaamia ongelmia. Joskus opettajat saattavat esimerkiksi tulkita ohjausvuorovaikutuksen ongelmiksi sellaisia ongelmia, joissa kyse onkin yhteisötasosta. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskelijoiden systemaattiset osaamisen puutteet ennen opinnäyteprosessin aloittamista tai yhteisten pelisääntöjen tai vaikkapa arviointikriteerien puute. Kun opettajat kykenevät rajaamaan omat tehtävänsä eri tasoilla, helpottaa se työn arkea ja vähentää yksinäisen kuormittumisen tunnetta.

Toinen keskeinen kehittämissuunta liittyy työskentelevien ryhmien merkitykseen ohjauksen toimijoina. Vertaisryhmät, seminaarit sekä ohjaus- ja tutkimusryhmät voidaan kehittää aktiivisemmiksi toimijoiksi, niiden pedagogista tietoisuutta vahvistaa ja ohjaavaa roolia tukea ja systematisoida. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opinnäytteen arviointikriteerien rakentamista yhteisössä, ohjaussopimusten käyttöönottoa, hyvien käytäntöjen mallintamista tai seminaarimuotoisen tuen rakentamista sellaisiin ympäristöihin, joista se on kokonaan puuttunut.

Ohjaajat kokevat puurtavansa ohjauksessa nimenomaan opiskelijan *työprosessin* parissa. Tämä orientaatio vastaa uusimpien ohjauskemysten perusideaa: ohjaus on opiskelijan työskentely- ja oppimisprosesseihin vaikuttamista ja toimijuuden vahvistamista (Dysthe ym. 2006; Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008). Tällainen vaikuttaminen koetaan kuitenkin vaikeaksi tehtäväksi. Ongelmana on, että nämä työprosessin kysymykset attribuoidaan ohjaajien puheessa ikään kuin opiskelijan virheelliseksi asenteeksi. Lisäksi ohjaajat mieltävät vaikuttavansa näihin seikkoihin ”piilosta” tekemällä diagnoosiinsa perustuvia interventioita, jotka ovat palautteen tai neuvon kaltaisia. Jos opiskelijan toiminta ei muutu toivotun kaltaiseksi, on tavallaan seinä vastassa – miksi palautteeni ei mene perille?

Tarve vaikuttaa piilosta käsin voi johtua perinteisestä seniorikeskeisestä lähestymistavasta ohjaukseen. Siinä tieteellisen auktoriteetin asema (joka sinänsä opinnäytteen ohjaajalle kuuluukin) sekä siihen perustuvat korjaavat interventiot yleistetään malliksi, jota sovelletaan kaikkiin tilanteisiin (Dysthe ym. 2006). Neuvottelu opiskelijan kanssa saatetaan kokea opettajan tieteellisen auktoriteetin heikentämisenä. Ohjaajat vaativat itseltään opiskelijan toimijuuden tukemista, mutta yrittävät toteuttaa sitä lähinnä reaktiivisen palautteen välinein. Haastatteluinäytöksillä saadut tulokset näyttäisivät näin tukevan aiemmin ohjausvuorovaikutuksessa saatuja tuloksia ohjauksen perinteisestä keinovarannosta (Vehviläinen 2008).

Tähän dilemmaan lienee dialogista kumppanuutta korostavilla ohjausnäkemyksillä eniten annettavaa. Sen sijaan että diagnosoi opiskelijan työprosessia mielessään, ohjaaja voi tuoda sen elementtejä yhteisen huomion kohteeksi yksilöohjauksessa tai erilaisissa ryhmätilanteissa. Ohjaajan ei tarvitse arvailla tai ennustaa, mikä tepsisi, vaan työprosessin kysymykset ovat yhteisen tutkimisen ja neuvottelun kohteena pitkin matkaa. Kun asiaa sanallistetaan yhdessä, opiskelija itse oppii kantamaan enenevää vastuuta onnistuneesta vuorovaikutuksesta ja työskentelystä ja kehittämään omaa työskentelytapaansa. Työprosessin elementit – tavoitteenasettelu, motivaatio, työtahti, yllättävien ongelmien kohtaaminen, työskentelyn sovittaminen elämäntilanteeseen, muutokset motivaatiossa – otetaan ohjausprosessissa avoimiksi tarkastelukysymyksiksi ja osapuolet käsittelevät asiaa tutkivasti yhdessä. Opettajan ei ole pakko tietää vastausta kaikkiin kysymyksiin tai yksin päättää, millä konstilla opiskelija saadaan työskentelemään. Voidaan pikemminkin neuvotella, miten ohjauksen osapuolet rytmittävät työskentelyn aikaraameihin ja millainen työskentelytapa ylipäänsä soveltuu heille. Tunnustetaan myös, että ohjattavalla, ohjaajilla ja yhteisöillä (kuten tiedekunnilla tai tutkimusryhmillä) on kaikilla oikeutettuja intressejä suhteessa työprosesseihin, ja otetaan nämä tekijät neuvottelun alaisiksi (Vehviläinen ym. 2009).

Tällöin ei myöskään tarvitse määritellä tasa-arvoisuuden periaatetta samansuuruisen aika-annoksen tai ylipäänsä samanmuotoisten ohjausinterventtioiden kautta. Opiskelijoiden erilaisuutta ei tarvitse eliminoida, vaikka pidettäisiinkin tärkeänä, että heidän osaamisensa on prosessin alussa riittävää. Pedagogisena ratkaisuna juuri ohjaus mahdollistaa parhaiten opiskelijan tilanteen huomioon ottamisen. Siksi opiskelijoiden erilaisuutta sen paremmin kuin ohjauksen neuvottelevaa, tilannesidonnaista luonnettakaan ei tarvitse yrittää häivyttää, vaan se ymmärretään ohjauksen luonteeseen kuuluvaksi resurssiksi.

Lähteet

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1225. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 104–129.
- Austin, A. E. 2009. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development* 14 (3), 179–183.
- Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education* 19 (2), 151–161.
- Boud, D. & Lee, A. 2005. 'Peer learning' as pedagogic discourse of research education. *Studies in Higher Education* 30 (5), 501–516.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 2004. *Supervising the Doctorate. A guide to success*. SRHE and Open University Press.
- Deuchar, R. 2008. Facilitator, director, or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervisory styles. *Teaching in Higher Education* 13 (4), 489–500.

- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. 2006. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31 (3), 299–318.
- Engeström, Y. 2000. From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. Teoksessa P. Luff, J. Hindmarsh & C. Heath (toim.) *Workplace Studies. Recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. 2007. Guest Editorial: From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning* 19(6), 336–342.
- Frischer, J. & Larsson, K. 2000. Laissez-faire in research education – an inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy* 13, 131–155.
- Gurr, G. M. 2001. Negotiating the “Rackety Bridge” – a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 81–92.
- Hopwood, N. 2010. Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education* 35(7), 829–843.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työku-
ltuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Leiman, M. 2004. Vaikuttavuustutkimuksen pulmallisuus psykoterapiassa. *Duodecim* 120, 2645–2653.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels, T. 2009. A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education* 58, 359–373.
- Murphy, N., Bain, J. D. & Conrad, L. 2007. Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education* 53, 209–234.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. 2002. Teaching and learning in their disciplinary context: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27 (4), 405–417.

- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytteen työprosessissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systeemisenä kokonaisuutena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press, 22–37.
- Nummenmaa, A. R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.). 2008. Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press.
- Parry, S. 2007. *Disciplines and Doctorates*. Dordrecht: Springer.
- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education* 27 (2), 135–150.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1995. *Discourse Analysis*. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing a scholarly community as a learning environment for Ph.D. students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar. The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. 2012. Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-Being. *Studies in Continuing Education*. Painossa.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä. Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 2, 106–119.
- Styles, I. & Radloff, A. 2001. The synergistic thesis: student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education* 25 (1), 97–106.
- Vehviläinen, S. 2008. Akateemisen opinnäytteen ohjaus vuorovaikutuksena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press, 86–106.
- Vehviläinen, S. 2009. Problems in the research problem: criticism and resistance in academic supervision encounters. *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 (2), 185–201.

- Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 334–371.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wooffitt, R. 2005. *Conversation analysis and discourse analysis. A comparative and critical introduction.* London: Sage.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio.* Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2000. Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39, 339–362.

JÄLKISANAT

Tämän julkaisun johdantotekstistä saamme lukea, miten monella tavalla osallisuus tuo korkeakoulutukseen juuri sellaisen kokemuksen ja sellaista syvyyttä, joka edesauttaa oppimista. Samalla johdannossa kuitenkin pohditaan oikeutetusti sitä, miksi korkeakoulujen toimintakulttuuri on muotoutunut varsin vähän osallistavaan suuntaan, paitsi tietenkin suureellisissa juhlapuheissa. Minäkin liityn pohtijoiden joukkoon. Ensimmäiseksi mieleeni tulee kysyä, miksi ihmeessä. Miksi?

Pohdintaa syistä voisi aloittaa korkeakoulujen rahoituksen kriteereistä, korkeakoulutuksen massoitumisesta ja jatkaa sujuvasti nykyiseen työurakeskusteluun, jossa on perinteisesti ikävä kyllä painotettu etenkin korkeakouluopintojen keston vaikutusta työuran pituuteen. Syyt kietoutuvat enemmän tai vähemmän toisiinsa, ja on vaikea lopulta edes tietää, missä piileskelee kaiken muna ja missä taas kana. Keskustelu johtaa kuitenkin auttamatta hyvin suorituskeskeiseen tavoitteenasetteluun, jossa osallisuus ja yhteisöllisyys jäävät opintopisteseurantajärjestelmien kehittämisen varjoon. Pakko todeta, että hyvinpä meillä asiat ovat, jos opintoaikojen lyhentäminen on keskeisin korkeakoulupoliittinen tavoitteemme.

Opintojen alkuvaiheesta puhutaan paljon. Yleisesti tunnustetaan, että opintojen hyvä liikkeellelähtö korreloi suoraan opintojen hyvän etenemisen ja tavoiteajassa valmistumisen kanssa. Omalta alkutaipaleeltani muistan kyllä hyvin, miten minut toivotettiin tervetulleeksi yliopistoon toteamalla ”Toivottavasti en näe suurinta osaa teistä täällä enää viiden vuoden kuluttua”.

Olen jälkikäteen miettinyt, minkälaista kuvaa opiskelukulttuurista tuolla tervehdyksellä meille uusille ja innokkaille opiskelijoille jaettiin. Ei se ainakaan kaunis ole. Edellä mainitun kaltaisissa viesteissä näkyy tärppioppimiskulttuuriimme sisäänrakennettu suorituskeskeisyys, johon liittyviä ennakkokäsityksiä vain vahvistetaan yliopistoon tullessa. Vahingon korjaamiseen ei riitä erillinen, sinänsä hyvä opiskelutaidoissa opastava kurssi. Se on oppimisen tai opintoihin sitoutumisen kannalta vahinko, sillä näin tehdään opiskelijoista jossain määrin passiiveja, putkessa menijöitä. Toivottavasti tulkitsen oikein, että tätä me emme halua.

Opiskelijaan kohdistuu monia, hyvin ristiriitaisia odotuksia: nopeaa suoriutumista, työkokemusta ja toisaalta keskittymistä pelkästään opintoihin. Työelämässä myös yliopistotaustaiselta osajalta odotetaan käytännöllistä osaamista ja yleisiä työelämävalmiuksia, joiden karttumiseen tai tiedostamiseen ei yliopistossa perinteisesti ole juuri kiinnitetty huomiota. Työelämä ja yhteiskunta tarvitsevat aktiivisia ihmisiä, vaikuttajia, verkostoja rakentavia viestijöitä, kriittisiä vanhojen traditioiden haastajia sekä rohkeita, epäonnistumisenkin vain haasteena ottavia tulevaisuuden rakentajia. Voisivatko korkeakoulutkin haluta ja tarvita samoja asioita?

Mistä kulttuurinmuutos sitten lähtee? Tässä julkaisussa käsitellään osallistavaa korkeakoulutusta monesta silmiä avaavasta näkökulmasta, ja toivon artikkeleiden herättävän erilaisissa lukijoissa erilaisia ajatuksia muutoksesta. Erityisesti haluan kaikille olevan mahdollista osallistua opetussuunnitelmatyöhön, ja kaikkien olevan myös halukkaita siihen osallistumaan, tavalla taikka toisella. Opetussuunnitelman äärellä jos

missä ollaan sellaisella areenalla, jossa osallisuus ja monipuolinen asiantuntemus saavat aikaan muutoksen.

Minä lupaan lopettaa syiden ja syyllisten vatvomisen ja mennä eteenpäin. Muutosta kohti. Lupaa sinäkin!

Suvi Eriksson

Koulutuspoliittinen sihteeri

Suomen ylioppilaskuntien liitto

Is the Threshold Too High? Students' Perceptions of the Challenges in Academic Integration

Kaisa Poutanen, Auli Toom, Vesa Korhonen & Mikko Inkinen

The aim of university studies is to produce experts. According to the sociocultural theory of learning, acquiring a high level of competence and skills, as well as adopting the practices of a certain field, require that a student is able to participate in academic communities (Wenger 1998). The student-centred model of engagement (Korhonen 2012) is one of the models with which these learning processes can be described and shows that students become skilful learners and confident experts gradually as a result of taking part in meaningful educational practices.

This article discusses the student engagement in study-related social and academic communities and the possibilities of group counselling as a means of engaging students in their studies. The focus is on student engagement, and the analysis is based on the model of student engagement, described in this article. The data for this study was gathered during a study skill workshop held at the University of Helsinki. The students participating in the workshop were moderately engaged in their peer communities, but felt less connected with the teaching staff and were poorly engaged in academic communities. They associated their engagement problems with their study difficulties. This means that the Finnish universities would benefit from new and more multifaceted pedagogical practices that would ensure the students get on with their studies and eventually graduate as academic experts.

How Do Students Interpret Their Study Engagement?

Marita Mäkinen

This study examines how the students of higher education conceptualize *their engagement in their studies*. *The author sees engagement* as the active and responsible participation of students in high-quality learning and concludes that this is something that requires dialogical academic practices. The study was conducted using the phenomenographic approach, and the data consisted of 23 semi-structured interviews with students in a multidisciplinary research university. The findings show that *study engagement* requires a functioning reciprocal relationship and negotiation between the students and the teaching staff. The results also show four distinct descriptive categories of engagement processes that illustrate the development of the students' habits of mind, promote positive experiences of being part of a community, maintain hopeful prospects and enhance the well-being of the study community.

Open University Students Constructing Meanings and Developing Study Skills

Sirpa Törmä & Sirpa Mäkinen

This article discusses the various study orientations exhibited by the Open University students of Education during their intermediate studies, and their reflections on the learning process. The empirical data used in this study consists of 50 reflection texts ($n = 50$), written by the students during a course named *Learning and Change during Different Stages of Life*. The authors focus on the meanings studying can hold for the students and try to see how these meanings can vary depending on the stage of life. They also analyze the students' academic study skills and peer group dynamics to see how these affect learning. Previous studies have revealed four different study orientations: degree orientation, career orientation, change seeking, and studying as a way of life. The data in this study showed that the Finnish Open University students have mixed study orientations. For example, studying was seen as a possibility to change one's way of life and to further develop one's identity. The data indicated that in order to become a skilful learner, the student must be aware of the possible lacks in his or her study skills and be able to develop these skills. Group tensions were mainly experienced as positive challenges promoting learning. The authors conclude that the university should create a culture of active participation that provides time and space for the students to build their expertise and individual student identities.

What Hinders Studies? An Overview of Slow Progression

Vesa Korhonen & Juhani Rautopuro

A large number of Finnish higher education students proceed much slower with their studies than intended in the curricula, and their study paths do not follow the expected course. This study concentrated on the slowly advancing university students and those who have stopped studying completely. Students from three Finnish universities ($n = 231$) were asked to participate in this study during the academic year 2010–2011 by filling in an online questionnaire or a supplementary questionnaire sent through mail. Most of the respondents represented the so called generalist fields, such as the human, social or educational sciences.

The results indicate that the reasons behind the slow study paths are manifold, including issues such as the non-prioritization of studies and working either full-time or part-time while studying. In particular, reasons like the uncertainty of having chosen the right field, the frequency of the intentions to drop out, the anticipatory connections with problems in self-regulation and learning management, as well as problems related to the psychological capacity, emerged. On the basis of these results, the authors of this article argue that slow and non-existent study advancement strongly indicate the possibility that such students will change their field of study, temporarily discontinue their studies or drop out completely. Therefore, universities should pay more attention to the slow study paths in order to reduce the unnecessary intentions to drop out.

The Two Ways of Understanding the Competence-Based Curriculum in Higher Education

Marita Mäkinen & Johanna Annala

This article reports on the findings in a study on the two interpretative paradigms of a competence-based, higher education curriculum. The study data consists of theme interviews with the teaching staff of two universities – a research university (n = 27) and a university of applied sciences (n = 18). The content analysis shows that the competence-based HE is understood through the paradigms of linear *competence* and dynamic *competency*, and the study results indicate that both ways of understanding the competence-based curriculum are necessary in order to reach the objectives set for higher education.

Towards the Multi-Dimensional Curriculum

Harri Kukkonen

This article examines how, by using constructive research orientation, it is possible to develop a new curriculum model for a university of applied sciences. This new, multi-dimensional curriculum emphasizes identity construction, since putting theoretical knowledge into practice is not enough to help a student become a member of a professional community (community of practice). Instead, successful identity construction requires time and space, which should be taken into account in a curriculum.

Constructing a new curriculum in a university of applied sciences brings up many challenges. It takes more than just reassembling and reformulating the old goals and topics to construct a new curriculum, since that would leave the structure of the curriculum and the underlying assumptions intact. The sociocultural approach emphasizes the value of social and cultural resources as a basis for constructing individual meaning, and these resources should be exploited when forming new curricula. However, the epistemic cultures in different fields may hinder the collaboration between different study programs.

The practices and beliefs concerning learning and mentoring maintained within the communities of practice must be recognized and re-evaluated. Developing a new curriculum can be understood as a possibility to increase and improve the collaboration between the communities in a university of applied sciences. This, however, requires a re-orientation: What is a curriculum and do why we need one? A new curriculum can be understood as a spin-off of the old version in the long-term process of developing a new pedagogical culture, a culture of participatory learning and teaching.

University Students as Composers of a Multimodal Text

Carita Kiili, Merja Kauppinen & Leena Laurinen

This article introduces a university course where students of Education ($n = 13$) studied digital literacy and practiced their academic literacy by composing a multimodal text. The article seeks to describe the students' experiences in learning digital, collaborative, argumentative, innovative, and disciplinary literacy during the course. The students were asked to compose a multimodal text (digital literacy) in small groups (collaborative literacy), and this formed the basis for measuring their course achievements. The students were instructed to choose a teaching method or a reform concerning digital literacy and to name a pedagogical target group for their multimodal text. The purpose of the text was to convince the target group of the usefulness of the selected teaching method or the need for the reform (argumentative literacy). The student groups composed a traditional short essay as a theoretical background for their multimodal texts (disciplinary literacy) and were encouraged to be innovative when choosing the topic and composing their multimodal texts (innovative literacy). The students reported that composing a multimodal text enhanced their academic literacy skills in manifold ways and felt also that composing a multimodal text is an applicable study method for gaining content knowledge.

Visualizing the Student Activity in an Educational Social Networking Service

*Anne-Maritta Tervakari, Kirsi Silius,
Jukka Huhtamäki & Meri Kailanto*

In 2011, as part of Campus Conexus II project, the Hypermedia Laboratory at the Tampere University of Technology (TUT) organized three teaching experiments, with the aim of studying how to utilize the social networking service TUT Circle for educational purposes. Peer learning was chosen as the focal point in these experiments in order to find out 1) if the students voluntarily took part in peer learning to learn from one another, 2) how they used the TUT Circle functions in their interaction and collaboration and 3) how the activities in the student community developed during the experiments. The methods of social network analysis (SNA) and information visualizations were used when analyzing the log data from TUT Circle so that the activities of individuals and the student community could be monitored and studied. Some additional information was also collected with the help of a survey to better understand the students' behaviour. According to the results, the structure of social networks and the development of activities within the student communities can be described efficiently with the SNA and the visualizations of the log data. This allows the teachers to monitor the students' behaviour and participation during a course or to identify those students who seem passive and who might have problems with their studies. The results could also benefit the development of pedagogical practices used in online courses.

Acceptance and Value-Based Studying – Applying the Acceptance and Commitment Therapy to Counselling Students Who Are Falling Behind

Kaisa Poutanen & Juha Nieminen

The delayed study times and compromised well-being of higher education students have been frequent topics in recent public debates. Fortunately however, the institutions of higher education have been designing group interventions to support students who are falling behind in their studies, and the authors of this article piloted two such interventions in the University of Helsinki faculties of Arts and Social Sciences in 2010–2011. Acceptance and commitment therapy (ACT) was chosen as the conceptual approach and guiding theoretical framework for the interventions, as it explains the interplay between thoughts, emotions and behaviour. This article offers first a theoretical account of how ACT may be applied to help students who are falling behind. Based on the theory, the authors conclude that three core processes should be fostered: a) the activation of study-related behaviour and practice of new skills, b) clarification of study-related values and goals and c) an accepting observation of difficult thoughts and emotions.

The authors then go on to describing how these three processes were targeted during the pilot group interventions. Based on the student evaluations, the ACT approach and its methods appear promising for such interventions, and in their feedback, the students rated the acceptance of difficult thoughts and emotions as a particularly useful theme. Through sharing and examining the thoughts and emotions connected to studying, the students may learn to better deal with their study-related anxieties, thus finding it easier to advance their studies. The methods used in the pilot interventions may also be applied to regular group counselling and teaching at universities when the aim is to support the students' long-term engagement.

Problems in Supervision – Potentials for Development

Sanna Vehviläinen & Erika Löfström

Academic supervision has traditionally been seen as an apprenticeship: As pedagogy in the dyadic relationship between a master (supervisor) and an apprentice (supervisee). Recently however, researchers have begun to demand a more systemic approach. Supervision of academic dissertations, for example, is a complex, systemic activity that happens on multiple levels. It is carried out by both communities and individuals, and aims to systematically enhance the student's process of becoming an academic expert. Since there are multiple agents of supervision – individuals (teacher, student), groups (peer group, research group) and communities (faculties, research networks, research schools) – the supervision, too, should be conceptualized on all of these levels.

Many academic communities, however, lack concepts and tools to take pedagogical responsibility of these tasks. Typically, it is the individual teachers who must deal with the contradictions in the current supervisory practices in their everyday work. The authors of this article organize training in higher education pedagogy, and during these courses the challenges in supervision are analyzed, interpreted and taken as starting points for learning and development. This article provides an analysis of the development potentials, by studying the texts the teachers participating in the training were asked to write. The corpus consists of 44 learning assignment papers collected during the supervision training courses held in five faculties at the University of Helsinki.

In their analysis, the authors treat the texts as a discourse. They delve into the presuppositions that form the framework for those issues the teachers see as challenges. Particular attention is paid to

what the teachers identify as being the object of their supervisory work, who the agents of supervision are and what the supervision involves. The article illustrates how the teachers view supervision and what are the contradictions they face. The contradictions are interpreted as potentials for learning and discussed in conjunction with the challenges in developing academic communities and the current theories on academic supervision. Based on their analysis, the authors provide development suggestions, with which the academic communities could develop supervision into a collective, participatory process, functioning as part of systematic pedagogy.