



VIRVE KALLIONIEMI-CHAMBERS

# Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pinni B:n luentosalissa 1100, Kanslerinrinne 1, Tampere,  
12. päivänä helmikuuta 2010 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO



VIRVE KALLIONIEMI-CHAMBERS

Kulttuuriset ajan mallit  
yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa

English abstract

*Acta Universitatis Tamperensis 1496*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2010*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Taitto  
Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 1496  
ISBN 978-951-44-7975-5 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 932  
ISBN 978-951-44-7976-2 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2010

# ESIPUHE

Vastakkainasettelut toimivat usein ajattelua liikkeellepanevana voimana. Kiitän lämpimästi teitä kaikkia, jotka tutkimusprosessin eri vaiheissa olette olleet kiirehtimässä tutkimusprosessini etenemistä, ja teitä kaikkia, jotka olette vähän välittäneet siitä, milloin tutkimus valmistuu ja sen sijaan vain rohkaisseet mielenkiintoisen tutkimusprosessin jatkamiseen.

Olen saanut tehdä tutkimustani ajatteluni ja toimintaani haastavassa ja innostavassa ohjaussuhteessa, mistä lämmin kiitos ohjaajalleni professori Anja Heikkiselle. Hänen aktiivinen ja tinkimätön pyrkimyksensä saada jatko-opiskelijat rakentamaan kriittisiä tutkimus- ja opiskelukäytäntöjä yhdessä jo edistyneempien tutkijoiden kanssa on rakentanut tutkimusprosessiini ymmärrystäni monipuolisesti avartavan opiskeluympäristön. Ohjaussuhde on avannut minulle ovia kansalliseen ja kansainväliseen akateemiseen työskenteelyyn, josta samoin lämmin kiitos.

Kiitän lämpimästi käsikirjoitukseni tarkastajia professori Leena Koskea Itä-Suomen yliopistosta ja professori Jussi Välimaata Jyväskylän yliopistosta. Heiltä saamani kriittiset kommentit ja kysymykset auttoivat merkityksellisesti näkemään työni kokonaisuutena ja työstämään tutkimusteemaani.

Dosentti Lea Henriksson on antanut tärkeää palautetta tutkimustekstiluoennoksieni ja rakenteen hiomisessa. Hänen monivuotinen kiinnostuksensa tutkimustani kohtaan ja lukuisat elämää laaja-alaisesti koskettavat keskustelut ovat olleet tutkimusprosessin eteenpäin viemisessä hyvin tarpeellisia. Kiitos, Lea.

Tarkastusprosessissa professori Juha Suoranta antoi käsikirjoituksestani palautetta, josta myös kiitän.

Kiitän tutkimusraporttiini kielen huoltoa tehnyttä Paula Niemistä ja taittotyön tehnyttä Sirpa Randellia.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos on ollut työympäristöni viime vuodet. Kiitän lämpimästi kaikkia työtovereitani siitä, että olen saanut jakaa ja jäsentää yliopistotyön ihanuutta, sen uhkia ja uusia muotoja vuosien aikana. Tutkimusluonnoksiani prosessin alkuvaiheessa lukeneille Sirpa Mäkiselle, Sirpa Törmälle ja Vesa Huotarille erityiskiitokset palautteestanne. Sirpojen kanssa pedagoginen toiminta on vuosien ajan ollut vahva yhdistävä ja puhetta tuottava positiivinen sidos.

Prosessin eri vaiheiden läpikäyminen nostavat kiitollisen mielen myös professori Anja Heikkisen ohjaamaa jatko-opiskelijaryhmää kohtaan. Seminaarit ovat olleet minulle ikkunoita ammatillisen koulutuksen ymmärtämiseksi. Mervi Friman, Annukka Häkämies ja Päivi Niiranen-Linkama, kiitos kannustuksestanne ja siitä jaetusta ilosta, mitä väitöskirjojen tekoprosessi on tuonut mukanaan. Kiitos myös väitöskirjaansa tekevien 'nuorten tutkijoiden' informaalille ryhmälle, joka kokoontui vuosina, jolloin hain tutkimusnäkökulmaani.

Tampereen yliopiston Tukisäätiö ja kasvatustieteiden laitos mahdollistivat apurahan myöntämisillään tutkimukseen keskittymisen siten, että löysin teoreettisen näkökulman,

joka edelleen kiehtoo. Jatko-opintoihini sisältyi opiskelu- ja tutkimusvierailut Osloon ja Tromssan yliopistoihin, mitä Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO ja NorFA (Nordisk Forsker utdanningsakademi) taloudellisesti tukivat.

Ajattelen niitä lukuisia osapuolia, jotka osallistuivat projekteihin, joita tutkimuksessani tarkastelen. Kiitos teille yksilöinä ja organisaatioina. Toiminnan aikana en kyennyt teille kovin tarkasti kertomaan, mitä tutkin.

Tutkimuksessani tarkastelemieni projektien päärahoituslähde, Euroopan unioni (EU), on rahoituspäätöksillään tarjonnut minulle huikeat mahdollisuudet työ- ja ystävyysuhteiden rakentamiseen Euroopassa ja maailmanlaajuisesti. Ajattelen lämmöllä monia projekteissa toimineita. Tällä hetkellä työskentelen professori Pirkko Pitkäsén johtamassa EU:n rahoittamassa 7. Puiteohjelman tutkimusprojektissa hallintotehtävissä. Se avaa itselleni uudenlaisia näköaloja Euroopan ulkopuolelle ulottuvaan tutkimukselliseen yhteistoimintaan. Kiitos tämänkin projektin toimijoille rikkaista kokemuksista kansainvälisen projektielämän ymmärtämiseksi.

Monivuotisten ystäväni Raili Raution ja Ulla-Maija Kauppinen-Perttulan kanssa minulla on ollut niitä taukopaikkakeskusteluja, jotka ovat sallineet hiljaisten prosessien näkyväksi tulemistä. Kiitos!

Äitini Aila Kallioniemi ja sisareni Kirsi Kallioniemi perheineen ovat seuranneet tutkimustyöskentelyäni tavalla, joka on ollut pelkästään rohkaisevaa ja hyväksyvää. Tiedän, että edesmennyt isäni olisi tehnyt samoin. Suuret kiitokset teille. Ylöjärven mökillämme käydyt keskustelut Terttu ja Paavo Saikkosen kanssa ovat yliopisto-opintojeni alkuvaiheesta lähtien kannustaneet minua ylittämään kansallisia rajoja opiskelussa ja työssä. Kiitos teillekin.

Tranquility and joy into the process has come especially by sharing the thoughts with my husband William (Bill) Chambers. During the years together he has taught me to appreciate deep and creative discussion, the result of which has often surprised me. With support from Bill I have been able to put the work of dissertation to the right place in the context of life. – Would it be now *a time to dance*, Bill?

Omistan tutkimukseni koulutuspolkunsa alussa oleville lähisukulaisilleni Ossian ja Telma Töyrälle, Tuomo ja Hanna Kähärälle sekä Wilbert ja Wilma Chambersille. Ehkä työni kannustaa teitä näkemään koulutuspolkuni mahdollisuutena, joka rikastuttaa ja suhteuttaa olemassaolon ja kasvun peruskysymyksiä.

Tampereen Koivistonkylässä tammikuun 7. päivänä, 2010

Virve Kallioniemi-Chambers

# TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä pedagogisesta yhteistoiminnasta, jota yliopisto tekee lisääntyvässä määrin erilaisten organisaatioiden ja osapuolten kanssa. Yliopiston pedagogiikan kulttuurinen erityisyys on ollut perinteisesti tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisessä. Tässä tutkimuksessa pedagogisen yhteistoiminnan kulttuurisuutta lähestytään ja käsitteellistetään ajan teeman näkökulmasta. Tutkimuksen innoittajana on yliopistotyön vetovoimaksi esitetty niin sanottu ajattoman ajan lupaus. Ajaton aika on kuitenkin vain yhdenlainen aika erilaisten aikojen joukossa yliopiston kulttuurissa. Tutkimus kysyy, millainen on yliopiston pedagogisen projektitoiminnan aikakulttuuri, joka ehdollistaa ja mahdollistaa yliopiston pedagogisen tehtävän toteutumista.

Tutkimus on tapaustutkimus, jonka kohteena on kaksi yliopiston ammattikasvatuksellista yhteistyöprojektia. Projektit ja niihin liittyvät opinnot suunniteltiin ja toteutettiin vuosina 1999–2000. Yhteistyösopuoloina olivat yliopiston kasvatustieteen laitoksen ohella ammatillinen opettajakorkeakoulu, kaksi työelämän muunlaista organisaatiota ja neljä muuta eurooppalaista yliopistoa. Opintoihin ja niiden suunnitteluun osallistui opettajia ja opiskelijoita näistä kolmesta toimintaympäristöstä.

Tutkimuksen kohteena on pedagogisen toiminnan aikakulttuuri ja siinä erilaiset ajan järjestykset, joita tavoitetaan toisaalta analysoimalla projektien toimintojen eri tavoin tuottamia jälkiä ja toisaalta tutkijan projekteissa toimimisen reflektointina. Projektien jäljet ymmärretään tässä tutkimuksessa kulttuurisina näyteinä. Päättökäsitteistö on yliopiston, ammatillisen opettajakorkeakoulun ja kahden työelämän muunlaisen organisaation kansallisesta yhteistoiminnasta, josta projektien jälkeen ovat opiskelijahaastattelut, opiskelijoiden oppimistehtävät sekä opiskelijoiden ja suunnittelijoiden www-pohjaiset keskustelupalstat. Eurooppalaisten yliopistojen pedagogisesta yhteistoiminnasta kertyneet projektijäljet tarkentavat kuvaa yliopiston projektiperustaisesta toiminnasta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että projektien eri osapuolten välinen pedagoginen yhteistoiminta sisältää erilaisia ajan järjestyksiä ja niiden välisiä jännitteitä. Kiire ajan ilmaisuna näyttää yhteistoiminnassa dominoivan muunlaisia ajan ilmaisuja. Kiire näyttää liittyvän erityisesti muunlaisiin kuin koulutusorganisaatioihin, mutta se koskee kaikkia projektien osapuolia. Nopea aika ja kellon aika hallitsevat erityisesti niitä tilanteita, joissa koulutusorganisaatioiden toimijoilla ei ole selkeää yhteistä ymmärrystä tavoitteista, niihin pääsemisen toimintatavoista ja toiminnan ajallisista ehdoista. Erilaisia ajan järjestyksiä muodostuu myös siten, että toimijoilla on toisistaan eriytyviä käsityksiä yhteisen ajan rakentumisen perustasta pedagogi-

sessä toiminnassa. Pedagogista toimintaa ehdollistaa ajan järjestysten keskinäinen kilpailu.

Tutkimus projekteista merkityksellistää aikakulttuurin käsitettä pedagogisessa toiminnassa. Tutkimuksen päätuloksena voidaan esittää kaksi kulttuurista ajan mallia, jotka on nimetty pedagogisen praksiksen malliksi ja tehokkuuden ja hyödyn praksiksen malliksi. Jälkimmäistä kuvaa ajan nopeus, kellon äänekkyyys ja vallan persoonattomuus. Pedagogisen praksiksen malli jakautuu kahtia siten, että toisessa korostuu yhteinen aika ja toisessa yksilöllinen aika. Yhteisen ajan pedagogisessa praksiksessa aika on uppoutunut toimintaan, mikä rakentaa persoonallisia vuorovaikutussuhteita ja levollisuutta. Vastuu toiminnan ajallisesta järjestämisestä on viime kädessä pedagogeilla, joiden tulisi tuntea toiminnan sisällöt ja ymmärtää prosessien luonne. Yksilöllisen ajan mallissa vastuu on hajautettu, mikä puutteellisesti toimiessaan vahvistaa kellolla mitattavan ajan dominoivaa roolia.

Tapaustutkimukseen osallistuneiden projektien toiminnasta tulkitut kulttuuriset ajan mallit sisältävät toisaalta levollisuutta ja hitautta, toisaalta kiirettä ja tehokkuutta. Tutkimus nostaa esille tarpeen kiinnittää pedagogisessa toiminnassa huomiota aikakulttuuriin jännitteisiin pedagogisina resursseina, jotka tukevat kasvua ja oppimista. Erityisesti kasvatustieteellisessä opetuksessa, jossa tarkastellaan oppimis- ja kasvuprosesseja, pedagogisen toiminnan yhtenä tavoitteena tulisi olla niiden yhteistoiminnassa rakentuvien jännitteiden ymmärtäminen ja reflektointi, joita erilaiset prosessit tuottavat esimerkiksi kestollaan, rytmillään ja ajan järjestämisen muodoillaan. Tutkimuksen johtopäätöksissä erilaisten ajan järjestysten keskinäinen kilpailu nähdään pedagogisena resurssina, joka kuitenkin edellyttää toiminnassa olevan levollisuuden kulttuuria. Levollisuuden kulttuuri kiinnittyy kasvu- ja oppimisprosesseihin, jotka ovat usein hiljaisia ja syklisiä ja niitä vaimentaa tehokkuuden ja hyödyn vaatimukset. Tämän tutkimuksen valossa levollisuuden kulttuuri osoitautuu merkittäväksi yliopiston pedagogisen tehtävän mahdollistajaksi.

*Avainsanat:* kulttuuriset ajan mallit, aikakulttuuri, yliopiston pedagoginen toiminta, projektitoiminta



# ABSTRACT

## Cultural models of time in educational projects at the university

The cultural specificity of university education has traditionally rested on the integration of research and teaching. The purpose of this study was to enhance understanding of educational collaboration, in which the university will become increasingly engaged with other organizations and actors. In this study, the cultural research approach to educational collaboration focuses on the theme of time. One inspiration for the study is the promise of the so-called timeless time in academic work at the university. However, this is just one of the modes of time in the university context. The research question is the following: How to describe the time culture of educational project collaboration in the university context and how does the time culture condition and enable implementation of the educational task of the university?

In this case study, two collaboration projects in the field of vocational education were examined. The projects and the associated coursework took place in 1999–2000. The partners of the projects were the Department of Education of a Finnish university, a Finnish vocational teacher education unit of a University of Applied Sciences, two non-educational organizations and four other European universities. The teachers and students, who planned and implemented the coursework in the projects, also came from these environments.

The study conceptualizes the phenomenon of educational time culture and the time orders in it. The empirical traces of the projects and also the reflections of the researcher, who participated in the project activities, are understood as cultural samples in data analysis. The main data set comes from a project in which the university, a vocational teacher education unit and two non-educational organizations collaborated. The traces included student interviews (11), different kinds of learning reports of the students, and discussions in the virtual environment (project website). The other project collaboration among European universities specified the picture of the educational collaboration in the project contexts.

The findings showed that the educational collaboration included differing time orders and tensions between them. Hurry as an expression of time seemed to dominate other kinds of expressions and modes of time. Hurry seemed to be connected especially to the non-educational project partners, but it affected all project participants and partners. The ‘fast time’ and the ‘clock time’ took control especially over

situations where the higher education actors did not have a shared understanding of the goals, of the ways to achieve them and of the temporal conditions of their activities. The educational collaboration in the projects was conditioned by competition between different time orders.

The main findings of the study are expressed in two models of time culture, which are named as the educational praxis model and the praxis model of effectiveness and benefit. The latter is characterized by the 'fast time', the loudness of the 'clock time' and by impersonal power. The educational praxis model is divided into two categories: the first emphasizes the so-called individual time while the second emphasizes the so-called shared time. In the latter category of shared time, time is embedded in the activities, which enables participants to develop personal interactions and restfulness. In this category, the responsibility for the time orders ultimately belongs to the teachers, who are expected to know the nature of the processes and the contents. In the category of individual time the educational responsibility is decentralized, which in case of non-functioning more or less strengthens the control of the 'clock time'.

The models, which in this study were constructed out of the project activities, include, on the one hand, cultural restfulness and slowness and, on the other hand, hurry and effectiveness. The findings highlight the need to pay attention to the competitive time orders in education as a resource, which supports growth and learning. Especially in the higher education context, in which the teaching focuses on the processes of growth and learning, one educational goal should be to reflect and understand the tensions within educational collaboration. The tensions can be understood as the consequences of the processes which vary in length and rhythm and in the ways time organizes the actions. In the research conclusions the competition between time orders is seen as an educational resource, which, however, requires that there is a restful culture in the environment. The restful culture is connected to the growth and learning processes, which often are silent and cyclic and subdued by the demands of the effectiveness and beneficial approach. In the light of this research the restful culture becomes an important factor in implementing the educational task at the university.

*Keywords:* cultural models of time, time culture, university education, project collaboration

To everything there is a season,  
A time for every purpose under heaven:  
A Time to be born,  
    And a time to die;  
A time to plant,  
    And a time to pluck what is planted;  
A time to kill,  
    And a time to heal;  
A time to break down,  
    And a time to build up;  
A time to weep,  
    And a time to laugh;  
A time to mourn,  
    And a time to dance;  
A time to cast away stones,  
    And a time to gather stones;  
A time to embrace,  
    And a time to refrain from embracing;  
A time to gain,  
    And a time to lose;  
A time to keep,  
    And a time to throw away;  
A time to tear,  
    And a time to sew;  
A time to keep silence,  
    And a time to speak;  
A time to love,  
    And a time to hate;  
A time of war,  
    And a time of peace.

(Ecclesiastes 3:1-8)



# SISÄLLYS

1	Johdanto.....	15
1.1	Katse yliopistoon.....	15
1.2	Katselupaikkani.....	17

## KULTTUURINEN NÄKÖKULMA YLIOPISTON PEDAGOGISEEN TOIMINTAAN

2	Yliopiston pedagoginen tehtävä.....	23
2.1	Pedagoginen toiminta.....	23
2.2	Tutkimuskohteena olevat projektit pedagogisen toiminnan kehittäjänä ...	26
2.3	Yliopiston kulttuurinen erityisyys?.....	29
2.4	Aika toiminnan määreenä.....	32
3	Aikakulttuurinen viitekehys.....	36
3.1	Ajan todellisuus ja väistämättömyys.....	37
3.2	Sosiaalinen aika.....	40
3.3	Rytmit ja yksilöllinen aika.....	42
3.4	Yksiaikaisuuden ja moniaikaisuuden järjestykset.....	45
3.5	Ajan järjestäminen ja ajalla järjestäminen.....	47
3.6	Aika pedagogisen toiminnan ehdollistajana ja ehdollistamana.....	51
4	Metodologinen paikannus ja tarkasteltavat projektit.....	54
4.1	Tutkimuskysymykset.....	54
4.2	Kulttuurinen tapaustutkimus.....	55
4.3	Toiminta metodina.....	56
4.4	Projektit Kolmio ja Kvintti.....	59
4.5	Toiminnan jäljet ja niiden käyttö tutkimustarkoitukseen.....	65
4.6	Jälkien analysointi ja tulkinta.....	68

## AIKAKULTTUURISET AINEKSET

5	Ajan järjestyksiä pedagogisessa suunnittelutoiminnassa.....	75
5.1	Suunnittelun kertaluonteisuus .....	75
5.1.1	Projektimaisuus .....	75
5.1.2	Uusien opintojen ajallinen tila.....	77
5.2	Menneisyys suunnittelun ajan järjestyksessä .....	79
5.3	Linearisesta järjestyksestä poikkeaminen .....	81
5.4	Erilaisten aikojen järjestys.....	82
5.5	Yhteenveto: Erilaisia aikoja ja järjestyksiä.....	85
6	Ajan järjestyksiä pedagogisessa toiminnassa.....	89
6.1	Ajattomuus ja suunta tulevaisuudessa .....	89
6.2	Aika prosesseihin uppoutuneena .....	93
6.3	Yhdenlaisen rytmin ylivoimaisuus .....	97
6.3.1	Kiireen paikka – eron tekoa yliopistoon .....	97
6.3.2	Kiireen pedagoginen voima .....	102
6.3.3	Hitaan ja nopean ajan rajat.....	106
6.4	Pedagogisen toiminnan ajan järjestäminen ja ajalla järjestäminen .....	110
6.4.1	Järjestäminen aikatauluilla.....	110
6.4.2	Järjestäminen virtuaaliajalla .....	118
6.4.3	Ajan järjestämistä tiedonmuodolla .....	121
7	Ajan järjestysten kohtaamiset ja törmäykset.....	126
7.1	Kohtaaminen .....	126
7.1.1	Ymmärrys kasvun ja oppimisen prosessimaisuudesta.....	126
7.1.2	Kohtaamisen viiveet .....	128
7.2	Törmäykset.....	129
7.2.1	Yksilölliset ajat yhteisen ajan haastajana.....	129
7.2.2	Nopeuden ja hitauden kohtaamattomuus .....	130
7.2.3	Pedagogisen toiminnan erilaiset ajan järjestykset.....	132
7.2.4	Ajan järjestys kurittajana.....	134
7.3	Yhteenveto: Ajan järjestysten suhteet .....	135

## PEDAGOGISEN TOIMINNAN AIKAKULTTUURI

8	Kulttuuriset ajan mallit .....	141
8.1	Pedagoginen praxis ja tehokkuuden praxis .....	142
8.2	Pedagoginen toiminta yhteisen ajan ja levollisuuden kulttuureissa .....	144
8.3	Pedagoginen toiminta yksilöllisen ajan kulttuureissa .....	147
8.4	Tehokkuuden ja persoonattomuuden kulttuurit .....	150
8.5	Aikakulttuuri kasvattajana .....	154
8.5.1	Kulttuuriset ajan mallit ja yliopiston jännitteet .....	154
8.5.2	Tehokkuus pedagogiikan ehdollistajana ja levollisuus pedagogisena mahdollistajana .....	156
9	Katseen tarkennus ja laajennus .....	163
9.1	Tutkimuksen arviointi .....	163
9.1.1	Kulttuurisen ymmärryksen rakentaminen .....	163
9.1.2	Hiljaisen kielen tunnistaminen .....	165
9.1.3	Aikakulttuurin käsitteellistäminen ja tutkijan rooli .....	167
9.2	Jatkotutkimus .....	169
	Lähteet .....	173
	Liitteet .....	187





# 1 JOHDANTO

## 1.1 Katse yliopistoon

Mielikuva yliopistosta elämälle ja arjen käytännöille vieraana sävyttää sen historiaa. Mielikuva asemoi yliopiston erilliseksi saarekkeeksi, josta katsellaan muuta maailmaa erilaisin kaukoputkin ja kiikarein. Saarekkeella monet tutkijat työskentelevät yksin kammioissaan, joista he aika ajoin tulevat ulos keskustelemaan intensiivisesti ja kiireettömästi opiskelijoiden kanssa.

Yliopiston toimijoiden näkökulmasta tämä mielikuva kuvaa kattavasti tuskin mitään aikakautta yliopiston historiassa. Stereotyyppiset ja lyhyet kuvaukset yliopistosta eivät juuri sisällä kohteen monipuolista ja kriittistä tarkastelua. Mielikuva kertoo kuitenkin jotakin yliopiston käytännöistä. Etäältä katseleminen, yksin ja ryhmässä työskentelyn vuorottelu ja työskentelyn intensiivisyys heijastavat yliopistotyön luonnetta, jossa keskeistä on toiminta, ei sen ajallinen kesto.

Aika liittyy yliopiston toimintaan erityisellä tavalla: Ylijoki ja Mäntylä (2003a) toteavat, että yliopistotyön ja etenkin tutkijan työn vetovoima on perustunut ns. *ajattoman ajan lupaukseen*. Lupaus antaa ymmärtää, että tieteellisen tiedon kontekstissa ajalla on toisenlainen merkitys kuin arjessa. Stehrin mukaan tieteellisen tiedon tuottamiseen kuuluu odottamista, etäännyttämistä, huolellista reflektointia ja ilmiön aikaan sidottujen elementtien tunnistamista. Kiireellisyyden vähentäminen ja mahdollisesti jopa poistaminen tiedon tuottamisprosessista tekee eroa arkiin merkityksiin tiedon rakentamisesta. (Huotari 2000, 5–6.)

Mutta miten ajaton aika sopii yliopiston tulevaisuudenkuviin ja opetustehtävään? Korkea-asteen koulutusta tarkastelevissa kansainvälisissä tutkimuksissa visioidaan tulevaisuutta, jota perustellaan erilaisin yhteiskunnallisin kehityshaastein. Tutkimukset ovat painottaneet yliopistoa muuttavana ja murroksessa olevana (esim. Barnett 2000; Clark 1998; Delanty 2001). Muutosten ajatellaan kohdistuvan yliopiston luonteeseen, arvoihin ja toimintaperiaatteisiin. Muutokset näkyvät muun muassa yliopiston yhteistyökumppaneiden lisääntymisenä sekä yliopiston tehtävien ja toimintojen moninaistumisena. 1960-luvulta lähtien tutkimuspalvelujen tarjoaminen ja alueellinen palvelutehtävä mainitaan yhä useammin yliopiston tehtävinä. (Tirronen 2005, 32–36.) Myös yliopisto-opettajat pitävät muutoksen hallintaa ammatillisen osaamisensa ja asiantuntijuutensa tärkeänä osana (Nevgi, Kynäslahti, Vahtivuori, Uusitalo & Ryti 2002; Korhonen & Koivisto 2007, 62). Tutkimustani innoittaa

kysymys, onko ajaton aika edelleen lupaus, joka säätelee yliopiston käytäntöjä ja orientoi opettajien, tutkijoiden, opiskelijoiden ja muun henkilökunnan toimintaa.

### *Tutkimuksen tavoitteet*

Yliopiston pedagogisen toiminnan keskeinen tehtävä on tukea toimijoiden oppimisesta ja kasvuprosesseja suhteessa tieteelliseen tietoon. Opetuksen ohella pedagoginen tehtävä käsittää sen toiminnan, jossa opetus- ja oppimisprosesseja suunnitellaan, tuetaan ja arvioidaan. Yliopiston opettajat ja opiskelijat ovat tämän pedagogisen toiminnan keskeisiä toimijoita. Toimintaa määrittävät samanaikaisesti myös yliopiston muut toimijat (esimerkiksi yliopiston hallinto- ja tukihenkilökunta), jotka osallistuvat suunnitteluun, toiminnan toteuttamiseen ja arviointiin. Institutionaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat pedagogiseen toimintaan ja päinvastoin. Lisäksi erilaiset kansalliset ja kansainväliset ohjeet (esimerkiksi Euroopan Unionin säätelemä ns. Bolognan prosessi) korkeakouluopiskelusta säätelevät pedagogisen toiminnan luonnetta.

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on jäsentää ja rakentaa ymmärrystä yliopiston ja ympäristön välisestä pedagogisesta yhteistyöstä<sup>1</sup>, joka on projektiperustaista. Yhteistoiminta korostuu nykyisessä yliopistokeskustelussa jo ns. yliopiston kolmannen tehtävän lakimääräisyydenkin vuoksi. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää sitä, millaista yliopiston pedagoginen toiminta on tilanteessa, jossa tuota toimintaa suunnittelevat ja toteuttavat erilaisista toimintaympäristöistä tulevat ihmiset.

1990-luvun suomalainen korkeakoulu keskustelu on ollut hallinnallista järjestelmäpuhetta. Uuden vuosituhannen alussa on pohdittu yliopiston kehittämistä niin, että se pärjäisi tehokkuutta ja kilpailua korostavilla toimintakentillä. Rakennan tutkimuksessani kasvatustieteellistä näkökulmaa, joka tekee toimijoita näkyväksi sekä kehittää teoreettista ja metodologista näkökulmaa pedagogisen toiminnan kulttuuriseen tarkasteluun. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä yliopiston pedagogista toimintaa ehdollistavista rakenteellisista ja kulttuurisista tekijöistä. *Kulttuurisuus rajautuu ajan järjestysten tutkimiseen. Tutkimukseni kysyy, millaisia ajan järjestyksiä voi tunnistaa projektiperustaisesta pedagogisesta toiminnasta ja millaista aikakulttuuria nuo järjestykset ja niiden suhteet heijastavat?* Tutkimuksessani käytän käsitettä aikakulttuuri kuvaamaan projektiperustaisen pedagogisen toiminnan ajan järjestysten ja niiden suhteiden logiikkaa. Huomioni kohdistuu ajan sosiaaliseen luonteeseen, minkä mukaisesti ymmärrän projektit sosiaalisina järjestelminä.

Tapaustutkimukseni kohteena on kahden projektin toiminta vuosina 1999–2001. Projekteissa suunniteltiin ja toteutettiin ammattikasvatuksen yliopisto-opintoja.

<sup>1</sup> Yhteistyö korostuu myös muunlaisten oppilaitosten toimintaperiaatteena (Numminen & Blom 1999).

Kasvatustieteen laitos suunnitteli ja kehitti opintoja yhdessä ammatillisen opettaja-korkeakoulun, kahden työelämäorganisaation (pankki, metsäteollisuuden yritys) ja muutaman eurooppalaisen yliopiston kanssa. Projektit ovat tutkimuksessani näytteitä yliopiston arkielämästä, jossa pyritään turvaamaan yliopistoelämän jatkuvuutta, uusintamista ja uudistamista (ks. Julkunen 1989, 16). Yliopiston projektitoiminta viittaa esimerkiksi toimeksianto- tai tilaustutkimukseen tai ulkopuolisen rahoituksen tukemaan tutkimukseen. Projektit ovat myös esimerkkejä organisaatioiden nykyyhallinnon muodoista, jotka rahoitetaan erilaisilla määrärahoilla (Sulkunen 2006, 17).

Kokemukseni ja toimintani projekteissa herättivät kiinnostuksen tutkia erilaisista toimintaympäristöistä tulevien osapuolten yhteistyötä osana yliopiston opetuksen ja tutkimuksen kehittämistoimintaa. Projektiraportointi on yleensä kytketty rahoittajan tavoitteisiin, hankesuunnitelmiin ja aikatauluihin. Opinnäytetyön tekeminen antaa tutkijalle oikeuden ja myös velvoitteen etsiä projektitoiminnan tutkimiseen näkökulmaa, joka eroaa projektiraportoinnin muodoista ja aikatauluista.

## 1.2 Katselupaikkani

Tässä tutkimuksessa projektien pedagogisen toiminnan tulkinnan kehyksenä on tutkijan toiminta osana tutkimuskohdetta. Osallistuin tapaustutkimukseni kohteena oleviin EU-rahoitteisiin projekteihin jatko-opiskelijana ja projektitutkijana vuosina 1999–2001. Projektit olivat osa suomalaisen yliopiston kasvatustieteen laitoksen toimintaa. Yleisten projektitehtävien lisäksi työtehtäviini kuuluivat yhteyshenkilönä toimiminen, suunnittelukokousmuistioiden laatiminen, suunnittelukokousten kokoon kutsuminen, lähipäiväopintojen oppimateriaalin kokoaminen ja toisen hankkeen opiskelijahaastattelujen tekeminen (toukokuussa 2000).

Tutkimuskohteen sisältäpäin katselun kehyksenä on monivuotinen osallisuuteni yliopistomaailmaan. Laajana tulkintakehikkona ovat kokemukseni kasvatustieteen maisteriopinnoista 1980-luvulla ja sen jälkeiset kasvatustieteelliset opetus-, tutkimus- ja suunnittelutehtävät vuodesta 1991 lähtien. Perustutkintoa suorittaessani ymmärrykseni kasvatustieteestä rakentui erityisesti kasvatuksen ja sivistyksen käsitteiden määrittelyille ja sisällöille. Rahatalouden merkitys kasvatuksen maailmassa nousi esille 1980-luvun opinnoissani etenkin tarkasteltaessa koulutusmahdollisuuksia kehittyneiden maiden ja kehitysmaiden välillä. Opiskelu- ja työvuosiini mahtuu muutoksia yliopiston rakenteissa ja toimintatavoissa sekä kasvatustieteen tutkimuspainotuksissa. Tutkimustoiminnan rahoitusmuutokset ovat lisänneet projektitoimintaa ja yritysmäisten käytäntöjen käyttöönottoa yliopistoissa. Huoli perinteisen akateemisen tutkimuksen toimintaperiaatteiden samankaltaistumisesta yritysten kehitystyön kaltaisiksi on lisääntynyt. Samoin tutkimuksen sovellettavuuden vaatimuksen voimistuminen on välittynyt minulle sekä toiminnassa yliopis-

tossa että tutkimuskirjallisuudessa (esim. Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki 2003, 12–22).

2000-luvun alkupuolen kasvatustieteelliset keskustelut keskittyivät vahvasti oppimistutkimukseen ja etenkin työssä oppimiseen. Osin tästä syystä ihmisen kasvu- ja sivistysprosessien tutkimukset eivät ole paljon huomioineet kasvatuksellisten vuorovaikutussuhteiden valta- ja auktoriteettikysymyksiä tai ’ihmisen hyvän’ yhteyksiä yhteiskunnalliseen kehitykseen ja sitä ohjaaviin taloudellisiin ja poliittisiin tekijöihin (Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004). Vuosituhannen vaihteen tutkimuspainotukset ovat ohjanneet minua etsimään jotakin muuta kuin oppimisen käsitteen ympärille rakentuvaa näkökulmaa yliopiston pedagogisen toiminnan ymmärtämiseksi. Pedagogisen toiminnan ymmärrän kasvatustieteellisiin tukeutuvien ja pedagogisen toiminnan kontekstin laajasti huomioivien kasvatustieteellisten tutkimusnäkökulmien mukaisesti (esim. Siljander 1987; 1997; 1998; Barnett 2000).

Koska tutkimukseni tavoite on kehittää pedagogisen toiminnan tutkimusta, käytän teoreettisena avauksena kasvatustieteissä toistaiseksi melko vähän tarkasteltua ajan teemaa. Sen jäsentämisessä hyödynnän ennen muuta Adamin (1990; 1995; 2004) tutkimuksia. Yliopiston kulttuuria on tutkittu paljon korkeakoulututkimuksen alueella. Tutkimukset valottavat yliopiston kulttuuria tieteen ja tutkimuksen tekemisen näkökulmasta. Kehittelen kulttuurista näkökulmaa ajan teemaan nojautuen ensinnäkin suomalaisiin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu kulttuurista näkökulmaa korkeakouluun (Välimaa 1995; 1997; Välimaa & Ylijoki 2008; Ahola & Välimaa 2002). Nämä tutkimukset antavat tutkimukseeni käsitteitä, joilla kulttuurisuutta voi lähestyä metodologisesti, ja toisaalta käsitteitä yliopiston kulttuurin ymmärtämiseen. Leena Kosken (1993; 2002) tutkimus yliopiston toimintaa määrittävistä symbolisista järjestyksistä on lähtökohtanani etsiessäni käsitteitä ja näkökulmaa yliopiston aikaan. Diskursiivisen lähestymistavan sijaan haen tapaus-tutkimuksen keinoin järjestyksiä, tässä tapauksessa ajan järjestyksiä, yliopiston yhdenlaisen toiminnan tarkastelusta ja tulkinnasta. Tutkimukset, jotka tarkastelevat akateemista työtä ja opiskelua kulttuurisesti (Ylijoki 1998; 1994; 2002a; 2002b; 2003; 2005; 2006a; Ylijoki & Mäntylä 2003a; b; Mäntylä 2007) ovat merkityksellisiä yliopiston erityisyyden osoittamisessa. Tutkimukseni paikantuu yliopiston pedagogisen toiminnan kulttuurin ja ensisijaisesti kasvatustieteellisen tiedealakulttuurin<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Korkeakoulun kulttuurisen tutkimuksen taustalla oleva tiedekulttuuritutkimus sijoittuu korkeakoulututkimuksen jäsentelyssä ryhmään, joiden perustana ovat yhteiskuntateoriat tai korkeakoulutuksen teoreetikot (Välimaa & Ursin 2006, 20–26). Tiedekulttuurien tutkimus avaa yliopiston kulttuurisuuden epäyhtenäisyyttä. Kulttuurien moneus yliopiston sisällä tuli esille jo tiedekulttuurien tutkimuksen alkuvaiheessa 1950-luvun lopulla, kun fyysikko ja kirjailija C.P. Snow jäseni akateemisen maailman kahteen kulttuuriin, luonnontieteilijöiden ja humanistien. Näiden kahden kulttuurin välillä oli Snown mukaan syvä kuilu, joka ilmeni keskinäisen ymmärryksen ja yhteistyön puutteena sekä vähättelynä. Vaikka kulttuurista kahtiajakoa ovat tuoneet myöhemmin esille muutkin tutkijat, kahtiajako on osoittautunut riittämättömäksi yliopiston kulttuurin moninaisuuden tutkimuksessa. (Ylijoki 1998, 30–34). ”Akateemisia heimoja” tutkinut Becher pyrkii löytämään akateemisten maail-

tutkimuksen alueelle. Vaikka tarkasteltavat projektit ovat ammattikasvatuksellisia sisällöltään, en ole tutkimuksessani perehtynyt ammattikasvatuksen epistemologisiin perustoihin ja siten tutkimus ei tavoita ammattikasvatuksen kulttuurista epistemistä ulottuvuutta. Pedagogisen toiminnan aikakausimäärityneisyyttä taustoitetaan kansainvälisillä korkeakoulukulttuuritutkimuksilla, jotka kuvaavat yliopiston muutoksia, tulevaisuuden visioita ja yliopiston projektitoiminnan perustaa.

Omasta kulttuuristaan tulisi tietoisemmaksi erityisesti, kun sitä katselisi etäältä (Alasuutari 1999). Olen työskennellyt yliopistolla myös projektien jälkeen, joten en ole ottanut suurta etäisyyttä yliopistoon ja kasvatustieteelliseen pedagogiseen toimintaan. Katseeni yliopistoon ei ole vain tarkkailijan näkökulma, vaan se on myös näkemistä tekemällä (Ådahl 2004, 85). Tutkimukseni teoreettisella kehittelyllä pyrin etsimään projektitoimintaan näkökulmaa, joka avaisi myös omaa tietoisuuttani yliopiston kulttuurisuudesta. Kun tutkimuksen lähtökohta on omassa työssäni, tutkimus sivuaa ammatillisten opettajien ja luokanopettajien opettajankoulutuksessa käytettyä teoreettista näkemystä opettajan kehittymisestä eli opettajasta oman työnsä tutkijana (esim. Nuutinen 1997)<sup>3</sup>.

Yliopistotoimijoiden itseymmärryksen lisääminen toimintaympäristöstään nähdään yhdeksi avaintekijäksi koko yliopiston kehittämisessä. Itseymmärryksen vahvistuminen voi auttaa yliopiston opettajatutkijoita toimimaan entistä perustellummin niin, että opetus- ja tutkimustoiminta on maailman kompleksisuuden kohtaamisessa ja ymmärtämisessä relevanttia heille itselleen ja niille, joita toiminta koskee. (Barnett 2000.)

Väitöskirjan tekeminen ja väitöskirjaprosessin arviointi on kuvausta 'oppisopimuksestani'<sup>4</sup>. Hakeutuessani vuonna 1998 jatko-opiskelijaksi 'sovin' jatko-opinto-oikeuden antaneen Tampereen yliopiston kanssa siitä, että osallistun ohjaus- ja opiskelutoimintaan, jossa voisin oppia tutkimustyötä. Kokemuksellisesti sopimus merkitsi minulle katselun ja ihmettelyn legitimoitua. Vaikka jatko-opintoni sijoittuvat vuosiin, jolloin yliopiston jatkokoulutus ei vielä ole ollut nykyisenkaltaisesti systematisoitua (ks. Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008), prosessini on pitänyt sisällään toimintaa, joita tänä päivänä jatko-opintojen kehittämisessä myös painotetaan. Oppisopimukseni on tuonut mukanaan tiedeyhteisössä ja tutkimusprojekteissa työskentelyä, joissa on ollut vertaistyöskentelyä ja -ohjausta. Projektit ovat

---

mojen epistemisistä eroista erilaisia tieteenalakulttuureja. Hän liittää tieteenalan kulttuurin ymmärtämiseen tarpeen huomioida myös sosiaalisen toiminnan luonnetta (kiinteät vs. löyhät yhteisöt). (Becher 1989; Välimaa 1995, 82–83.)

<sup>3</sup> Kasvatustieteellisissä väitöskirjoissakin on viime vuosina ollut opettajuutta laajemmin tutkimuskohteena tutkijan oma työ- ja toimintakonteksti (esim. Frilander-Paavilainen 2005; Loppela 2004; Tuomi 2005; Tuomola-Karp 2005).

<sup>4</sup> Oppisopimus liitetään yleensä ammatilliseen koulutukseen. Jako ammatilliseen ja akateemiseen on muutoksissa (Koski 2009) ja akateemista oppisopimusta on kuvattu sellaisen yliopiston opetuksen lähtökohdaksi, jossa tutkimuksen ohella painottuvat kokemuksellisuus ja toiminta (Weil, Stolz & Otazo 2009). Hanrahan (1998, 304) kuvaa väitöskirjaprosessiaan kognitiiviseksi oppisopimukseksi.

nostaneet yliopiston ja työelämän suhteen tarkasteluni yhdeksi kohteeksi ja ohjanneet tutkimusprosessini valintoja. Toiminta on ollut myös kansainvälistä, mikä kokemuksellisesti on arkipäiväistynyt sitten prosessini alun.

Seuraavassa luvussa (luku 2) määrittelen tarkemmin yliopiston pedagogista toimintaa, kohteena olevien projektien pedagogista luonnetta ja kulttuurista näkökulmaa niihin. Luvussa kolme (3) esitän tutkimuskirjallisuuteen perustuvan viitekehysten ajan teemasta. Luvun tarkoitus on jäsentää erilaisia ajan järjestyksiä. Luvussa neljä (4) esitän tutkimuskysymykset ja tarkennan tutkimuksen metodologisia ja metodisia valintoja. Samassa luvussa kuvaan tutkimuksen kohteena olevia projekteja ja niistä jääneitä jälkiä, jotka ovat näytteinä yliopiston projektiperustaisesta pedagogisesta toiminnasta. Luvussa kuvaan myös sitä, miten olen analysoinut ajan järjestyksiä kohteena olevien projektien toiminnasta. Luvut viisi ja kuusi (5–6) ovat aikakulttuurista projektien toiminnan kuvausta erilaisten projektitoimijoiden näkökulmasta. Ajan järjestyksien kohtaamiset ja törmäykset tarkentuvat luvussa seitsemän (7). Luvussa kahdeksan (8) tiivistän ajan järjestykset kulttuurisiksi ajan malleiksi. Mallit kuvaavat projektiperustaisen pedagogisen toiminnan aikakulttuuria. Tutkimuksen viimeisessä luvussa (luku 9) arvioin tutkimustani ja esitän jatko-tutkimusaiheita.

Kulttuurinen näkökulma yliopiston pedagogiseen toimintaan





## 2 YLIOPISTON PEDAGOGINEN TEHTÄVÄ

### 2.1 Pedagoginen toiminta

Korkeakoulupedagogiikka, yliopistopedagogiikka ja ammattikorkeakoulupedagogiikka ovat kasvatustieteissä esimerkkejä käsitteistä, joilla tarkennetaan pedagogiikkaa tiettyyn kontekstiin. Yliopistopedagogiikan tutkimus sijoittuu korkeakoulututkimuksen (*higher education*) alle, ja sitä tehdään etenkin kasvatustieteissä, hallintotieteissä ja yhteiskuntatieteissä. Yliopistopedagogiikan perusteena voidaan pitää oppimisen ja tutkimuksen kiinteää keskinäisyhteyttä. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2002, 17) määrittelevät yliopistopedagogiikan seuraavasti: ”Yliopistopedagogiikka tarkoittaa yliopiston opiskelijoiden ohjaamista ja kasvattamista täysvaltaisiksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Tämän ohjauksen ja kasvatuksen tulee toteutua kaikissa yliopiston eri opetusmuodoissa: luennoilla, seminaareissa, ryhmätehtävissä, harjoitustöissä sekä proseminaari- ja pro gradu -tutkielmien ja väitöskirjojen ohjauksessa.”

Yliopistopedagogiikan tutkimusalue on laaja. Nevgi ja Linblom-Ylänne (2002, 21) nimeävät yliopistopedagogiikan tutkimuksen kohteiksi 1) opiskelijoiden ohjaamisen ja tieteellisen ajattelun kehittymisen, 2) asiantuntijuuden ja sen kehittymisen ja 3) opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, joihin sisältyy akateemisten keskustelutaitojen kehittyminen. Ohjaus voidaan määritellä suppeasti opiskelijan opiskelu-, oppimis- ja asiantuntijaksi kehittymisen prosessien tukemiseksi, mutta laajemmassa mielessä ohjaus on osa korkeakoulun palvelujärjestelmää, mikä koskee myös ammatillisia käytänteitä. Ohjauk käytännöt ja pedagogiset perusratkaisut ilmenevät muun muassa opetussuunnitelmassa. (Nummenmaa & Lairio 2005, 10–12.) Yliopistopedagogiikan tutkimusalueeseen kuuluvat myös opetuksen suunnittelu ja arviointi, didaktiset toteuttamistavat sekä erilaiset oppimista määrittävät tekijät. (Nevgi & Linblom-Ylänne 2002, 21–22.) Oppiminen, oppimisympäristöt ja ohjaus ovat olleet yliopistopedagogiikan tutkimuksen keskeisiä tutkimuskohteita ja käsitteitä erityisesti 1990-luvulta lähtien.

Suomessa pitkään vaikuttaneessa henkিতieteellisessä kasvatustieteen suuntauksessa käytetään etenkin käsitteitä kasvu, kasvatus ja sivistys, joita hyödynnän myös omassa tutkimuksessani tulkitessani pedagogista toimintaa. Kun kasvatustieteellinen lähtökohtani ei kiinnity oppimistutkimukseen, jota yliopistopedagogiikan alueella käytetään paljon perustana, käytän käsitettä yliopiston pedagogiikka. Yli-

opiston pedagogiikassa on kyse opiskelijoiden kasvuprosessin tukemisesta, joka toteutuu vuorovaikutuksessa. Kasvun ymmärtämiseen sisältyy fyysisen ja sosiaalisen toimintaympäristön näkeminen historiallisena<sup>1</sup>. Pedagoginen toiminta ja kasvu ovat ymmärrettävissä tietyssä historiallisessa tilanteessa, ajassa ja paikassa. Kasvu on sisällöllisesti sidoksissa siihen historialliseen ja sosiokulttuuriseen maailmaan, jossa ihminen toimii. (Siljander 1998.) Suomessa yliopiston pedagogiikan poliittisuus, joka on osa sosiokulttuurista maailmaa, on tullut viime vuosina aiempaa enemmän esille kriittisen pedagogiikan koulukunnan tutkimuksissa (esim. Aittola, Eskola & Suoranta 2007).

Tukeudun yliopiston pedagogisen tehtävän luonnehdinnassa Siljanderin (2002) kuvaukseen, jonka mukaan koulutusorganisaatioiden tulee huolehtia opiskelijoiden identiteetin rakentumisesta ja oppimisesta sekä taitojen ja tietojen karttumisesta. Koulutusorganisaatio ei tällöin voi orientoitua vain ymmärtämään erilaisia toimijoita tai olemaan vain tiedon välittäjänä. (Mt. 200–201.) Opiskelijoiden kasvun tukeminen on välttämätöntä, mutta samalla pedagoginen toiminta sisältää jatkuvaa pohdintaa ihmisen kasvun mahdollisuuksista, ehdollisuudesta ja ihmisten välisistä suhteista. Henkítieteellisen kasvatustieteellisen suuntauksen mukaisesti pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa otetaan kantaa *toisen ihmisen* (kasvattaja, opettaja, oppimisen ohjaaja, ym.) *asemaan* sivistysprosessissa, *tavoitteiden määrittämisprosessiin* (kuka, ketkä ja mikä määrittelevät) sekä *tavoitteiden ja toimintatapojen keskinäissuhteeseen*. Tavoitteiden ja toimintatapojen vahva keskinäisyhteys ja siihen liittyvä tarve huomioida kontekstit on haaste pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle. Yliopiston pedagogisessa toiminnassa onkin kyse toimijoiden yksilöllisestä sivistysprosessista, yliopiston kulttuurin jatkumisesta ja samalla kulttuurin uudistumisesta. Kulttuuri toimii välittäjänä mm. siinä, nouseeko pedagoginen vaikutuspyrkimys praksiksesta vai esimerkiksi tietystä sivistysideaalista (ks. Siljander 1987, 178–183).

Sivistystä pedagogisena tavoitteena ei voi irrottaa yliopiston historiallisesta kehitymisestä. Suomalaisessakin yliopistokeskustelussa sivistysyliopiston aatteen ideoijana pidetty Wilhelm von Humboldt kehitti käsitystä tieteellisen tutkimuksen varaan rakentuvasta yliopistosta. Tiede sivistävänä voimana, oppineisuutena ja tiedon puhtautena ilmenee Humboldtin ajattelussa. (Manninen 1990, 246–248.) Humboldtille tieteellinen tieto oli jotain, mitä ei vielä ollut täysin löydetty, ei koskaan tulnaisi löytämään, mutta jota tulisi herkeämättä etsiä (Humboldt 1990). Tirro-

<sup>1</sup> Kasvatuksen historiallisuutta ja yhteiskunnallisuutta käsitellään kasvatustieteellisissä tutkimuksissa eri tavoin. Esimerkiksi Saily Anttonen yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen näkökulma painottaa, että ihminen voi oppia toteutuneesta historiasta, menneisyydestä. Näkemyksen mukaan yhteiskunnalliset oppimisprosessit ilmenevät yhteisöjen, ryhmien ja yksilöiden oppimisessa. Yhteiskunnallinen oppiminen voidaan nähdä tavoitetilana, jossa yksilöiden kasvun ohella pyritään edistämään yhteiskunnan kehittymistä paremmaksi tulevaisuudeksi (Anttonen 1996, 61). Helsingin yliopistossa on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, joka julkaisee aihepiiriä koskevia tutkimuksia (esim. Löfström, Rantala & Salminen 2004).

nen<sup>2</sup> (2005, 76–77) tiivistää, että humboldtilaisessa sivistysyliopistoideassa sivistys on tiedollinen tapahtuma, jolla on itseisarvo sinällään. Ammatilliset ja välineelliset tavoitteet eivät siihen sisälly. Yliopistossa toteutuva sivistysprosessi hyödyntää yhteiskuntaa, kun nämä ’sivistyksen kantajat’ (käsite Siroselta) toimivat muiden sivistäjinä. (Mt. 77.) Palvelufunktio toteutuu Humboldtin mielestä erityisesti silloin, kun yliopisto tavoittelee tiedon etsimistä vapaasti. Sivistysyliopisto vastaa työelämän tarpeisiin myös siinä, että se on ohjaamassa ja kasvattamassa opiskelijoita erilaisiin töihin. (Humboldt 1990.) Yliopiston itseymmärrys sivistysajattelussa on vapaa ajan kahleista ja määreistä ja siten ’työelämäkään’ ei ole ajallisesti ennen tai jälkeen yliopistossa toimimista (opiskelua). Tutkijoilla on mahdollisuus katsella asioita menneisyys–nykyisyys- ja tulevaisuus-akselilla. Tieteellinen tieto tuotetaan olosuhteissa, jotka sisältävät odottamista ja etäisyyden ottoa (Huotari 2000, 5).

Sivistystä on käytetty yliopiston määreenä niin tieteen tekemisen puolustamisessa kuin myös kritisoinnissa. Esimerkiksi kun 1800-luvulla Saksassa tuli näkyviin tarve tieteellistä yhä useampia ammatillisia aloja, sivistysidea kritisoitiin siitä, että se oli ”aristokraattista, epäpoliittista, alistuvaista itseymmärrystä käytännöstä loitonneelle, sisäisesti autonomiselle, tutkimusintensiiviselle kasvatuskäytännölle”. (Habermas 1990.) Bauer (2003) toteaa, että saksalaisen Bildung-käsitteen käytössä tapahtui 1960-luvulla muutos, kun empiiris-analyttinen suuntaus luopui siitä tai pilkkoi sivistys-ilmiötä empiirisesti analysoitaviin osiin, taitojen hankkimiseen, sosiaalisaatioon, kouluun ja opetussuunnitelmaan. Toiseksi, yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa nousivat keskeisiksi käsitteiksi mm. identiteetti, kompetenssi, emancipaatio ja oppiminen, joihin ei sisälly pedagogisen suhteen ideaa. Kuitenkin kun Saksassa 1960-luvulla haluttiin kriittisesti ja osittain palata Humboldtin ajatuksiin, näkemys sivistyksestä perustui sen tieteen yhtenäisyyttä luovaan voimaan. (Habermas 1990.)

Näkökulmani yliopiston pedagogiikan tehtävästä kiinnittyy ajatukseen tieteen mahdollisuuksista rakentaa yhtenäisyyttä ja toimia sivistysprosessissa kulttuurisena kasvattajana. Kasvatustieteelliset yliopiston pedagogiikan tutkimukset ovat jonkin verran viitanneet yliopiston kulttuuriin, mutta tällöin tutkimus on kuitenkin rakentunut oppimistutkimuksen perustalle. Esimerkiksi Poikela ja Öystilä (2003) tarkastelevat yliopiston oppimis- ja opetuskulttuuria. Heidän tutkimuksensa taustalla on ongelma-perustainen pedagogiikka ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, joita käytetään myös 2000-luvulla esiin nousseessa yliopiston ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämis- ja tutkimusteemassa. (Mt. 14–17.) Ylijoki (1994; 1998a) on tutkinut tieteenalakulttuureja yliopisto-opiskelijoiden tiedon ja ymmärryksen muokkaajina,

<sup>2</sup> Sivistysyliopistomalleja tai -ideoita on humboldtilaisen tradition ohella muitakin. Tirronen on väitöskirjassaan jäsentänyt kahdeksi muuksi ranskalaisperäisen Napoleon-tradition ja englantilaisperäisen Anglosaksisen tradition. Anglosaksinen sivistysyliopistoidea kiteytyy ’liberal education’ -tradition alle. Päähuomio tässä lähtökohdassa on opiskelijassa ja tämän opetuksessa. Ajattelu perustuu sosiaalisen yhtenäisyyden ja organisaation periaatteille. (Tirronen 2005, 78–79.)

mutta muutoin on melko vähän tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin eksplisiittisesti yliopiston kulttuuria yliopistotoimijoiden (opettajat, opiskelijat, hallinto- ja tukihenkilöstö) kasvuprosessien näkökulmasta.

Yliopiston yleinen luonne tieteen tekemisen paikkana edellyttää pedagogisen toiminnan jatkuvaa kehittämistä. Projektiperustaiseen pedagogiseen toimintaan tämä kehittämistavoite on sisäänrakennettu vieläkin ilmeisemmin, kun toiminnan rahoittajat edellyttävät todisteita toiminnan kehittävistä vaikutuksista. Tutkimukseni kohteena olevien projektien kehittämistavoitteet olivat monitasoisia.

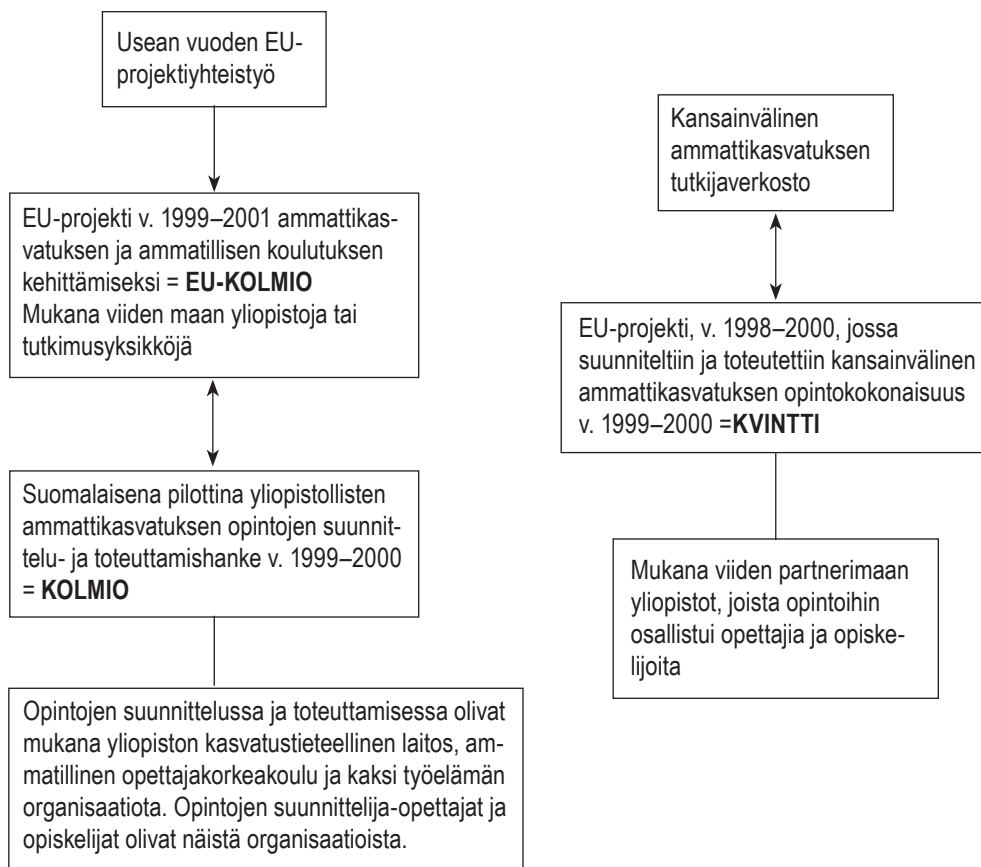
## 2.2 Tutkimuskohteena olevat projektit pedagogisen toiminnan kehittäjänä

Pedagogiseksi toiminnaksi luonnehtimiani kahta projektiperustaista hanketta kutsun *Kolmioksi* ja *Kvintiksi*. Nimien käytön tarkoituksena on tukea tutkimuksellista tarkastelua verrattuna projektiraportointiin, jossa käytetään toiminnan alkuperäistä nimeä. *Kolmio* on lukuvuonna 1999–2001 toteutetun EU-projektin (’EU-Kolmio’) suomalainen pilotti, jossa kehitettiin ammattikasvatuksen perusopintokokonaisuutta (Anon. 1<sup>3</sup>). Kolmion suunnitteluun ja toteutukseen osallistui toimijoita yliopistolta (kasvatustieteet), ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja muualta työelämästä. Opiskelijoiksi rekrytoitiin yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoita sekä työelämässä olevia ihmisiä, jotka halusivat ammattikasvatuksellisia yliopisto-opintoja. Toinen projekti, *Kvintti*, on vuosina 1998–2000 toteutettu yhteistyöhanke, jonka tarkoitus oli kehittää ammattikasvatuksellisen tutkimuksen ja opetuksen integrointia. Projektin toimintaan osallistui eurooppalaisissa yliopistoissa toimivia ammattikasvatuksen tutkijoita ja opiskelijoita. Siinä suunniteltiin useita opintokokonaisuuksia, joista ensimmäisen suunnittelu- ja toteuttamistoiminta on tutkimuskohteenani. Kaavio 1 havainnollistaa projekteja.

Projektien yleisenä tavoitteena oli *kehittää ammattikasvatusta kasvatustieteen tutkimus- ja opetusalan*. Aiemmissa EU-projekteissa oli arvioitu, että ammattikasvatuksen yliopistollisia opintoja on Euroopassa vähän. Suomessa Tampereen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa on ammattikasvatuksen maisteriohjelma, jonka opintoja kasvatustieteiden laitoksen ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutusyksikkö tarjoaa. Yksiköllä on tutkimus- ja opetusyhteistyötä liike-elämän ja muun työelämän kanssa. Muissa suomalaisissa yliopistoissa tällaista koulutusohjelmaa ei ole.

Opintojen vähyyttä Suomessa selittää ammattikasvatuksen tutkimuksen melko lyhyt historia suomalaisessa kasvatustieteessä, varsinkin ammattikasvatuk-

<sup>3</sup> Tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimuskysymysten näkökulmasta ei ole tarpeellista tuoda esille tutkimuskohteena olevien ja niitä edeltäneiden projektien nimiä. Tämän vuoksi olen anonymisoinut ne lähteet, joissa projekteista kirjoitetaan niiden oikeilla nimillä. Lähdeluettelon lopussa on kuvattu anonymisoituja lähteitä.



**KAAVIO 1:** Tutkimuskohteena olevien projektien paikannus

sen nimikkeen käyttöä ajatellen. Sisällöllisesti työnpsykologinen ja työtieteellinen kiinnostus tuli kasvatustieteeseen aikuiskasvatuksen kautta jo 1970-luvulla. Yhteiskunnallisesta työnjaosta määräytyvää ammatin käsitettä ja kasvua ammattiin on tutkittu paljon sosiologiassa ja psykologiassa. Sosiologisesta näkökulmasta on käytetty sosialisointia käsitettä, jolloin on tarkasteltu taloudellisia makrorakenteita koulutuksen kannalta. Psykologisesta lähtökohdasta on tutkittu mm. yksilöiden ammatillista oppimista kognitiivisen psykologian ja erilaisten oppimisteorioiden näkökulmasta. (Heikkinen 1995, 38–39.) Ammattikasvatuksen redusointia sosiologiaan tai psykologiaan on pyritty välttämään käyttämällä toiminnan käsitettä, joka säilyttäisi nämä molemmat näkökulmat (Poikela 1994). Näistä suuntauksista eriytyvää ammattikasvatuksen tutkimusta on tehnyt Suomessa Anja Heikkinen (esim. 1995), jonka tutkimuksissa painottuu filosofis-historiallinen ja kulttuurinen tarkastelu.

Ammattikasvatuksen asema yliopistokoulutuksessa on melko samanlainen myös

muualla maailmassa. Kasvatustieteellisen tutkimuksen sijaan on tehty monenlaista selvitystyötä, joka palvelee työvoima- ja sosiaalipoliittista hallintoa ja suunnittelua. Saksankielinen alue poikkeaa muista Euroopan maista siinä, että siellä ammattikasvatus on osa kasvatustiedettä, ja sillä on pitkät tutkimusperinteet. (Heikkinen 1995, 191.)

Vaikka tarkasteltavista projekteista ei puhuttukaan pedagogisina hankkeina, opettajien ja opiskelijoiden yhteistoiminta toi prosesseihin pedagogisen ulottuvuuden. Kolmiossa ja Kvintissä pyrittiin lisäämään *yhteistoimintaa* sisällöllisesti ammattikasvatuksellisissa yliopisto-opinnoissa. Hankkeilla pyrittiin kehittämään yliopiston yhteistyötä uudenlaisten kumppaneiden kanssa. Yhteistoiminnallisuus oli sekä tavoite että väline. Kolmiossa yhteistoimintaa pyrittiin rakentamaan ammattikasvatuksen ammattilaisia kouluttavien ja siitä vastaavien välille. Yhteistoiminta perustui ammattikasvatuksen toimintakenttien jäsenyykselle, jonka mukaan ammatillinen opettajakorkeakoulu kasvattaa ammatillisia opettajia, työpaikat työnohjaajia ja henkilöstön kehittäjiä ja yliopisto ammattikasvatuksen tutkimuksen, suunnittelun ja hallinnon asiantuntijoita. Kvintissä haluttiin lisätä yhteistyötä eurooppalaisten ammattikasvatuksen tutkijoiden ja opiskelijoiden välillä.

Yksi yliopiston pedagogiikan tutkimusalueista on yliopiston *opetus- ja tutkimustoiminnan integroituminen*. Kolmiossa opetuksen ja tutkimuksen integrointi ei ollut perinteisellä tavalla institutionaalistunutta, sillä opetuksen suunnittelu ja toteutus perustui koulutusta tarjoavien organisaatioiden yhteistoimintaan. Yhteistoimintakenttä oli kaikille osallistujille uusi, ja samalla toimintaa haluttiin tutkia. Kolmiota ja Kvinttiä suunniteltiin toimintatutkimuksellisina prosesseina, joissa toimintaa käytettäisiin yhtäältä tutkimuksen kohteena ja toisaalta tavoitteena (ks. Jyrkämä 1999, 138). Pedagogisena ratkaisuna opinnollista yleistavoitetta – ymmärryksen lisääminen ammattikasvatuksen eri kentistä ja ammattikasvatuksen ammattilaisista – tavoiteltiin tutkimusorientoituneesti ja yhteisesti. Aineiston yhteistä tuottamista ja analysointia on käytetty jonkin verran pedagogisena työskentelytapana aikuis-koulutuksessa (esim. Dominice 1995; Honkonen & Kallioniemi 1998), mutta kovin yleistä se ei ole yliopiston pedagogiikassa. Tämän työskentelytavan tukena ja ohella hankkeissa oli tarkoituksena *hyödyntää ja kehittää virtuaalisten toimintaympäristöjen käyttöä yhteistoiminnassa*. Hankkeiden toteutumisen aikaan erilaiset virtuaaliset oppimisympäristöt ja keskustelupalstojen käyttö olivat vielä uusia ilmiöitä kasvatustieteen laitoksella.

Kansainvälinen toiminta ei ole uusi tavoite yliopiston historiassa, mutta sekä opiskelijoita että opettajia hyödyntävän, toimivan kansainvälisen yhteistyön kehittäminen on pedagoginen haaste, johon Kvintissä haettiin toiminnallisesti vastauksia. Kyse oli ammattikasvatuksen yliopisto-opintojen *kansainvälistämisestä*<sup>4</sup>. Kansalli-

<sup>4</sup> Kansallisia rajoja ylittävä yhteydenpito ja yhteistyö on aina kuulunut yliopistojen toimintaan. Opintojen kansainvälistäminen Kolmion ja Kvintin tavoitteena ei ollut uusi siinä mielessä, että kansainvälisyys sisältyy jo lähtökohdissaan tieteen tekemisen periaatteisiin: tiede ei rajaudu kansalliseen

set rajat ylittävä yliopistoyhteistyö on tullut näkyväksi 1990-luvulta lähtien, jolloin yliopiston tavoitteita käsittelevät asiakirjat alkoivat painottaa aiempaa vahvemmin kansainvälisyyttä. Kvintissä ja Kolmiossa ymmärrys kansainvälisyydestä perustui pitkälti Kolmiota edeltäneen EU-projektin suomalaisessa tutkimusraportissa esitettyihin kansainvälisyyden ilmenemistapoihin. Raportin (Anon. 2) mukaan kansainvälisyys ammattikasvatuksen opinnoissa voi ilmetä käytetyssä oppimateriaalissa, yhteistyönä koulutuksen ja opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa, kansainvälisinä opintojaksoina, projekteina ja/tai opintovierailuina, ja/tai koulutusohjelmien kytkemisenä ammattikasvatuksen kansainväliseen tutkimusyhteistyöhön (Anon. 2). Kvintissä ja Kolmiossa sovellettiin kaikkia näitä toimintamuotoja.

Kolmio ja Kvintti olivat projektitoimintaa ja uudenlaista pedagogista toimintaa kaikille osanottajille. Ne voi ymmärtää osaksi perinteistä akateemista kulttuuria, joka kyseenalaistaa toimintaa ja asioita. Samalla projekteja ja niiden pedagogisia toimintatapoja voi ajatella toimintana, joka muokkaa olemassa olevaa kulttuuria ja mahdollistaa kulttuurisen uudistumisen. Kolmiossa tavoiteltu erilaisten toimintaympäristöjen yhteistyö perustui oletukselle toimintaympäristöjen erilaisuudesta, minkä oletettiin tukevan oppimisprosesseja. Mutta, mitä yliopistosta tehdyt tutkimukset kertovat yliopiston erityisyydestä, joka eriyttää sitä muunlaisista organisaatioista kulttuurisesti?

### 2.3 Yliopiston kulttuurinen erityisyys?

Aiemmat tutkimukset korkea-asteen koulutuksen ja elinkeinoelämän (työelämän) yhteistyöstä kertovat siitä, että kumppaneiden erilaiset kulttuurit tulevat näkyviin juuri yhteistyössä (Valéentin 2000). Suurimmat yhteistyöongelmat näyttävät liittyvän erilaisten kulttuurien kohtaamiseen. Yliopisto ja elinkeinoelämä käyttävät erilaista sanastoa tai antavat käsitteille erilaisia merkityksiä. Yritykset voivat esimerkiksi pitää tutkimustoimintaa ratkaisuna lyhyen aikavälin ongelmiin, kun akateemisessa kontekstissa tutkimus nähdään pitkäaikaisena prosessina. (Mt.)

Tutkimukseni kohteena olevissa projekteissa yliopiston yhteistyökumppaneina oli toisten yliopistojen lisäksi muita organisaatioita. Kolmiossa yliopiston yhteistyökumppanina oli ammatillinen opettajakorkeakoulu, joka on ammattikorkeakoulu. Yliopiston ja ammattikorkeakoulun suhdetta on Suomessa tutkittu jonkin verran ja kuvattu korkeakoulukontekstien eriyttämisen ja yhtenäistämisen tapoja. Ammattikorkeakoulua tarkastelevissa tutkimuksissa ammattikorkeakoulu ja yliopisto eroavat muun muassa suhteessaan käytäntöön.

Herranen (2003) tarkastelee väitöskirjassaan ammattikorkeakoulua koskevaa

---

tutkimukseen ja siinä tuotettuun tietoon vaan ylittää maantieteellisiä rajoja. Uutta yliopiston kansainvälisyydessä on sen entistä näkyvämpi hallinnointi ja pyrkimykset vaikuttaa kansainväliseen toimintaan esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämistyöllä.

julkipuhetta. Hän analysoi aineistostaan<sup>5</sup> erilaisia ammattikorkeakoulun järjestystä sääteleviä kategorioita. Yksi niistä on käytännönläheisyys. Se tekee julkipuheessa ammattikorkeakoulusta työmarkkinoita palvelevan, yliopistosta erottuvan ja hyötyyn sidotun. Opetus yhdistää käytäntöä ja teoriaa. Opiskelija opiskelee työelämää varten, ja tavoitteena on asiantuntijatehtävissä toimiminen. Ammattikorkeakoulu näyttäytyy aikaan sidottuna ja nykyaikaisena julkisena korkeakouluna. Ammattikorkeakoulut näyttäytyvät Herrasen analyysissä 'uutena' ja 'uuden' kehittäjänä myös pedagogiikasta puhuttaessa. Ammattikorkeakoulun järjestystä säätelevä "uusi" pedagogiikka suuntautuu tulevaisuuteen. Opetus määrittyy "luokkahuonesidoksista vapautuneena" ja opettaja "ei-perinteisenä opettajana". Tämän pedagogisen suuntautumisen luonnetta vahvistavat myös ammatillisen opettajakorkeakoulun toimijoiden reflektoinnit pedagogiikastaan (esim. Joki-Pesola & Vertanen 1999; Luopajarvi 1995; Nurminen, Eteläpelto, Mustikkamaa, Rantanen & Rousi 1992; Vertanen 2001).

Ammattikorkeakoulun kiinteä suhde työelämään tulee esille myös Frimanin (2004) väitöstutkimuksessa, joka tarkasteli ammatillisen asiantuntijan etiikkaa ammattikorkeakoulutuksessa<sup>6</sup>. Tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun merkityksellisyys syntyy työelämästä ja työelämänä. Herrasen ja Frimanin tutkimuksissa julkipuhe tai normatiivinen ammattikorkeakoulupuhe ei kyseenalaista tai kritisoi työelämää (mt. 161).

Ammatillista opettajankoulutusta annetaan Suomessa viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Muu opettajakoulutus – aine-, luokan- ja lastentarhaopettajat – järjestetään yliopistossa, mikä eriyttää ammatillista opettajankoulutusta organisatorisesti. 1980-luvulla epäyhtenäistä ja pienten yksiköiden antamaa ammatillista opettajankoulutusta yhtenäistettiin, ja opintoja yhtenäistävä muutos koski myös 1990-luvulla perustettuja ammatillisia opettajakorkeakouluja. Kehittämistyön tavoitteena oli koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääminen, joustavien opiskelumuotojen kehittäminen sekä opettajan roolin määrittelemine aiempaa enemmän oppimisen ohjaajaksi ja oppimismahdollisuuksien valmistelijaksi. Vaikka opettajankoulutuksesta tuli osa ammattikorkeakoulutusta, sille taattiin hallinnollinen itsenäisyys erityisenä ammattikorkeakouluna. (Laukia 2007, 20–25.)

Heikkinen (1995, 22) arvioi 1990-luvun alkupuolella, että ammatillisen opettaja-

<sup>5</sup> Jatta Herranen (2003) tarkastelee ideoihin ja ihanteisiin kiinnittyvää virallista ja ideologisoitua julkipuhetta ja sen kohtaamia kokemuksiin ja materiaaliseen todellisuuteen sidottujen toimijapuheiden kanssa. Hän analysoi tutkimuksessaan opetusministeriön muistioita ja mietintöjä kymmenen vuoden ajalta, lakeja ja asetuksia, ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia, ammattikorkeakoulujen koskevia lehtikirjoituksia ja sanomalehtimainontaa, koulutusesitteitä sekä ammattikorkeakoulujen www-sivuja. Tätä aineistoa hän kutsuu julkipuheeksi. Aineistoon sisältyy myös opettajien haastatteluja.

<sup>6</sup> Mervi Frimanin tutkimuksen (2004) aineistona on ammattikorkeakoulun opiskelijoiden haastatteluja ja kolme ns. ohjelmapuhetta edustavaa ammattikorkeakoulutuksen perustamisvaiheessa julkaistua teosta. Tekstien syntyehtoien ja tarkoitusten perusteella Friman kutsuu niitä normatiivisiksi teksteiksi.



koulutuksen kehitys on suuntautunut pedagogisten valmiuksien painottamiseen ja lähentymiseen yleisen peruskoulu- ja yliopistokasvatuksen kanssa. Tiilikkala (2004, 240–241) toteaa lähes kymmenen vuotta myöhemmin, että koulutuksessa painottuu vuorovaikutus, sekä ns. virallisessa opettajuusparadigmassa että opettajien kokemuksissa. Tämän kehityssuunnan jatkumista tukee myös Luukkaisen ja Remeksen (2005) visio opettajankoulutuksen tulevaisuudesta, jossa osaamisen uudistamisen keskiössä ovat erilaiset kumppanuus- ja verkostosuhteet. Rinnalla kulkee tarve tehdä jatkuvaa kehittämis- ja tutkimustyötä, johon ammatillisen opettajakoulutuksen tulisi antaa valmiuksia.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun tehtävä on rajatumpi kuin yliopistojen, jos tarkastellaan yliopistoa koskevia luonnehdintoja. Herrasen (2003, 129, 152–153) tutkimuksen kohteena olleessa julkipuheessa sivistys, tiede ja tutkimus paikantuvat yliopistoon. Yliopistoon liitetään merkityksiä esimerkiksi tieteen harjoittamisesta päätoimintana, teoreettisesti suuntautuneen perustutkimuksen tekemisestä ja traditioihin sitoutumisesta. (Mt. 129, 152–153.) Nämä ovat merkityksiä, joilla yliopistoa on perinteisesti kuvattu niin sisä- kuin ulkopuoleltakin. Kuten ammatillista opettajankoulutusta koskevissa visioissa, kansainvälisissä tutkimuksissa ja yliopistojen tulevaisuusvisioissa korostetaan kommunikointia eri tahojen välillä ja kommunikaatiotaitojen kehittämistä opintojen keskeisenä tavoitteena. Kommunikaatiohaasteiksi nimetään yhteydet yliopiston ja muun yhteiskunnan välillä, yhteydet eri tieteiden välillä ja muuttuvat suhteet yliopiston ja valtion välillä. Yliopisto olisi tällöin tiedonvälittäjä, jota tarvitaan erilaisten kulttuuristen mallien 'sanoiksi pukemisessa' ja kulttuurien kohtaamisessa. (Delanty 2001.)

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen jatkuva keskinäisvertailu kuvaa sitä, että niiden suhde ei ole staattinen. Rakenteellista lähentymistä kuvaa se, että molemmissa voidaan suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja. (Virtanen 2003, 213–214; Salminen 2001.) Yliopistokoulutuksen ja ammatillisen korkeakoulutuksen lähentäminen ja yhtenäistäminenkin on poliittisten päättäjien ja työelämän edustajien intressi myös kansainvälisesti. Virtasen (mt. 213) mukaan yliopisto on 1990-luvulla ryhtynyt painottamaan työelämäorientaatiota tavalla, joka on ollut ammattikorkeakouluille luonteenomaista niiden perustamisesta lähtien. EU:n koulutuspoliittiset tavoitteet kansallisten tutkintojen vertailtavuudesta tuovat mukanaan paineita korkeakoulututkintojen rakenteelliseen samankaltaistamiseen, jota yliopistoissa ilmentää siirtyminen kolmiportaiseen tutkintojärjestelmään. Yliopiston jatkotutkintojen antamiin työelämävalmiuksiin huomion kiinnittäminen yliopiston kehittämisskusteluissa (Nummenmaa, Pyhältö & Soini 2008) ei tarkoita, että työelämävalmiuksia aiotaan lisätä, mutta se kertoo odotuksista ja paineista, joita yliopistoon kohdistuu.

Korkeakoulututkimuksissa yliopisto nähdään erityisenä sosiaalisena ja kulttuurisena järjestelmänä (Välimaa & Ursin 2006, 21–23). Erityisesti kulttuurinen näkökulma yliopistoon tuottaa tietoa yliopiston mahdollisista erityispiirteistä ja toisaalta

yhtäläisyyksistä muunlaisten yhteisöjen kanssa. (Välimaa 1995, 15–16.) Yliopisto on itse rakentanut kulttuurista erityisyyttään, ja toisaalta sille on annettu yhtenäistä merkitystä myös ulkoapäin, kun sitä on verrattu muihin koulutusinstituutioihin (esimerkiksi nykyisiin ammattikorkeakouluihin) (ks. Ylijoki 1998a, 36).

Lähtökohtaisesti yliopiston pedagogiikan kulttuurinen erityisyys on tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisessä ja ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagogiikan erityisyys vuorostaan tarkentuu opetuksen, tutkimuksen ja työelämän kiinteään yhteyteen. Työelämän asema pedagogiikassa eriyttäisi näitä opetusta tarjoavia instituutioita toisistaan. Yliopiston ja muiden korkeakoulujen ja työelämän välistä suhdetta on aiemminkin tutkittu kuvaamalla näiden tahojen välisiä projekteja. Tulosten mukaan talouselämässä liikutaan lyhyemmällä jänteellä kuin yliopistossa ja korkeakouluissa. (Välimaa 2004, 57–58.) Tutkimusperustaista ymmärrystä on siis jo olemassa siitä, että korkeakoulutus ja työelämä ovat eriyttäviä ja toimivat erilaisella aikajänteellä. Mutta mitä toimintojen järjestämisen ajallinen erityisyys merkitsee yhteistyölle ja miten sitä voi tulkita pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen näkökulmasta? Minkä suhteen rytmit ovat erilaisia ja millä tavoin mahdollisia?

## 2.4 Aika toiminnan määreenä

Yliopiston ajan järjestysten erityisyyden tutkiminen liittyy yliopiston tutkimiseen sosiaalisena maailmana, jossa painottuvat sille määritellyt perustehtävät: tieteellinen tutkimus, siihen liittyvä korkein opetus ja erilaiset palvelutehtävät (ks. Ylijoki 1998a, 35). Yliopiston toiminnan sosiaalisten järjestysten tehtävänä on tuoda vakautta toimintaan ja myös uudistaa sitä (ks. Koski & Harinen 2008, 7). Ilmiön tai toiminnan erityinen toimintalogiikka ilmenee tietyn tyyppisenä aikana. Toiminnalla on tietynlainen sisäinen järjestys, jota voi kuvata ajalla. Nowotny käyttää tästä ajasta nimitystä ”Eigenzeit” (Ylijoki 2006b, 46). Tutkimukseni näkökulman kimmoke on yliopistoon perinteisesti liitetystä ns. ajattomasta ajasta, jota on tarkasteltu aiemmin tutkijan työn ja tiedekulttuuriin näkökulmasta.

Eri tieteenalojen tutkijoiden työajan järjestäminen tarkentuu tutkimuksissa, joissa kuvataan yliopisto-opettajien ajankäyttöä ja heidän ajalle antamiaan merkityksiä. Nieminen (2005) kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan, kuinka osa tutkijoista joutuu toistuvasti hakemaan rahoitusta taatakseen jatkuvuutta tutkimukselleen. Tutkimusrahoitushakemuksia joudutaan kirjoittamaan lyhyellä aikavälillä, koska rahoitusajat ovat lyhyitä. (Mt. 235–236.) Kun opetuksen kehittämiseen ja hallinnointiin liittyvät tehtävät ovat lisääntyneet ja projektiluontoisia tutkimuksia tehdään lyhyemmällä aikavälillä kuin ennen, tutkijat kokevat työnsä kiireiseksi, mikä ilmenee kiirepuheena ja aikatietoisuutena. Määräaikaiset työsuhteet voimistavat aikataulullista suunnittelua, ja tutkijat kokevat olevansa lähes jatkuvan arvioinnin

kohteena. Työtä kuormittaa myös henkilökohtaisen ajan niukkuus. Ulkoisten odotusten rinnalla tutkijoilla on kuitenkin kokemuksia ajattomasta ajasta. Kokemus liittyy erityisesti tilanteisiin, joissa tutkijat ovat voineet uppoutua tutkimukseen eivätkä ulkoiset tekijät ole painostaneet heitä seuraamaan ajan kulumista. (Ylijoki & Mäntylä 2003a, 130; 2003b; Hakala & Ylijoki 2000; Silvonen 1996.) Ajaton aika on laadullisesti jotakin muuta kuin esimerkiksi ns. 'just in time' -tulkinta ajasta<sup>7</sup>.

Ylijoen ja Mäntylän (2003a) eri alojen tutkijoiden haastattelupuheen jäsennyksessä ajaton aika suhteutuu työsuhteen aikaan ja henkilökohtaiseen aikaan eli sitä ei voi ymmärtää ilman muunlaista aikaa. Ajaton aika asettuu vastakkaiseksi myös sen ajan kanssa, jota Ylijoen ja Mäntylän mukaan noudatetaan yliopistohallinnossa. He kuvaavat hallinnollista aikaa yhtenäisenä, yksisuuntaisena, absoluuttisena, jaettavissa ja mitattavissa olevana kokonaisuutena, joka voidaan helposti suhteuttaa tuottavuuteen. (Mt. 138.)

Vaikka muutoin aika on kasvatuksen maailmassa melko piiloinen (ks. Adam 1995, 66), pedagogisen toiminnan rakentaminen ja rakentuminen ajassa ja ajan määrein tulee näkyväksi opetussuunnitelmissa. Aika on sisäänrakennettu opinto-ohjelmiin. Yliopisto-opiskelu jäsenyy opintojaksoihin, joille on määritelty opinto-ohjelmissa sisällöt, tavoitteet, opetusmuodot, opintojen arviointi ja laajuus. Ohjelmissa näkyvät opintojaksojen ajankohdat päivämäärineen, kellonaikoinen ja opetustilatielinen. Opinto-ohjelma toimii yhtenä pedagogisen toiminnan jatkuvuuden ja keston indikaattorina. Opintojakson suorittamisesta opettaja antaa opintopistemäärän<sup>8</sup>, joka perustuu koulutusorganisaation pedagogisen toiminnan suunnittelussa arvioituun opiskelijan työmäärään opintojaksolla. Tiettyyn oppiaineeseen, opintojaksoon käytettävä opetus ja opiskelijan työmäärä ilmoitetaan tunteina. Opintopisteet ohjaavat niin ainelaitosten opetusohjelmia kuin opiskelijoiden suunnitelmia tietyllä aikavälillä.

Opetusohjelmat syntyvät opettajien ja opintohallinnon yhteistyössä, joka sisältää erilaisissa ryhmissä neuvottelua ja myös vallan käyttöä opetusohjelman valmiiksi saattamiseksi. Yliopiston opetusohjelmissa pedagogisen toiminnan jatkuvuutta kuvaa yhden oppiaineen sisäiset jäsennykset opintojaksojen keskinäisistä suhteista (esim. pakolliset ja valinnaiset opintojaksot, perus-, aine- ja syventävät opinnot).

<sup>7</sup> Suomalaisen vaatetusteollisuuden historiaa tutkinut Lavikka (1997) pohtii aikadimensioita ja niiden ristiriitaisuutta työorganisaatioissa. Työorganisaatioiden erilaisilla prosesseilla on erilaisia ajan dimensioita. Yritysten juuri-ajallaan (just-in-time) -tuotanto alistaa alleen prosessit, jotka edellyttäisivät enemmän aikaa kehittyäkseen. Esimerkiksi hallinnollinen päätös voidaan tehdä päivässä. Uusien taitojen kehittyminen työntekijöillä vie kuitenkin noin puoli vuotta ja kulttuuriset muutokset yrityksen hallinnossa ja sen erilaisissa alakulttuureissa vielä paljon kauemmin. On korostettu, että jos kulttuurisilla alueilla ei tapahdu muutoksia, myös teknologiset muutokset ovat epävakaia. (Lavikka 1997, 223.)

<sup>8</sup> Aina syksyyn 2005 asti laajuus ilmaistiin opintoviikkoina. "Opintoviikolla tarkoitetaan arvioitua opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työpanosta opintojen tavoitteiden saavuttamiseksi" (SA N:o 576/95). Syksyllä 2005 siirryttiin kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään ja samalla opintojen mitoituksena ruvettiin käyttämään opintopisteitä.

Sisällöllinen jatkumo näkyy esimerkiksi siinä, että ainelaitoksen opetusohjelman perustaksi on nimetty sisällölliset painopistealueet, joiden alle yksittäiset opintojaksot sijoittuvat.

Yliopistolla samoja opintojaksoja toteutetaan useampana vuotena. Opetusohjelmat vaihtuvat yleensä harvemmin kuin vuoden välein. Suomalaisessa yliopisto-opetuksessa opintojaksojen sijoittuminen kahteen lukukauteen on perustunut vuodenaikoihin. Opintojaksojen ajallista toteutumista määrittävien vuodenaikojen rajat on kuitenkin ylitetty, kun opetukselliset kaudet lisääntyivät kahdesta neljään 2000-luvun alkupuolella. Muutosta perusteltiin muun muassa opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden helpottamisella<sup>9</sup>. Opetusperiodien lisääntyminen on pidentänyt aikaväliä, jolle opetus sijoittuu.

Ymmärrys pedagogisen toiminnan pitkäkestoisuudesta on sisäänrakennettu yliopiston opetusohjelmiin. Yliopisto-opintojen arvioidaan kestävän monta vuotta. Opintojaksokuvauksissa opiskelijalle ei luvata käänteentekevää, nopeaa oppimista tai muutosta ajattelussa<sup>10</sup>, vaan kuvauksien mukaan jaksolla 'tutustutaan', 'perehdytään' tai 'laajennetaan kuvaa'. Ilmaukset heijastavat kuvaa kasvusta prosessina, jolla on jatkuvuutta yli opintojaksojen.

Yliopistossa opetusohjelmat ohjaavat opiskelijoita olemaan fyysisesti tietyssä paikassa tietynä aikana. Näin vältetään kaaos<sup>11</sup>, joka seuraisi, jos toimintoja ei koordinoitaisi ja tehtäisi näkyväksi yliopiston www-sivuilla, painetuissa oppaissa tai ilmoitustauluilla. Tiedelaitosten oman opetuksen opintojaksojen päällekkäisyyttä pyritään välttämään suunnittelussa, mutta koordinointi ei ulotu tätä pitemmälle. Koordinoinnin rajallisuuden voi ymmärtää akateemisena vapautena, mutta myös mahdottomuutena koordinoida laajaa opetustarjontaa.

Käytännöt sisältävät, vaikkakin usein implisiittisesti, jonkinlaisen teoreettisen näkemyksen ajasta. (Adam 1995, 66.) Opetussuunnitelmien taustalla on tietynlainen ymmärrys yliopisto-opetuksen tavoitteiden saavuttamisen ja toiminnan järjestämisen ajallisuudesta. Koulutuksen maailmassa toiminnot asettuvat läpinäkyvästi kellon ja kalenterin osoittamaan kehykseen. Kuitenkaan se, kuinka usein, kuinka pitkään ja millaisella rytmillä tai missä järjestyksessä jotakin aihepiiriä opiskellaan, ei riipu abstraktista kellon ajasta, vaan ihmisten rakentamista käytännöistä, ohjeista, normeista ja sopimuksista. Yliopiston laitosten opetusohjelmien laatimista ja yliopiston pedagogiikan kehittämistä ovat ohjaamassa 2000-luvun alussa käynnis-

<sup>9</sup> Opetuksellisten kausien lisääntyminen kahdesta neljään toteutui Tampereella syksyllä 2005. Opetuksen alkamis- ja päättymisajat on yliopiston hallinnon taholta määritelty ja ne näkyvät yliopiston opetusohjelmassa. Opetusohjelmaan kirjatut normaalista poikkeavat opetuspäivät ohjaavat myös opetuksen ajoituksen suunnittelua.

<sup>10</sup> Esimerkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-ohjelma (2003–2004; 2004–2005).

<sup>11</sup> Gordon (1999) tarkastelee aika-tila-polun muodostumista, jossa aika ja tila organisoituvat ja ruumiit asetetaan ja ne asettuvat tiloihin tiettyyn aikaan. Aika-tila-polun muodostuminen palvelee kaaoksen välttämistä.

tettyyn Euroopan Unionin Bolognan prosessiin kiinnittyvät perustelut ja tavoitteet yliopisto-opiskelijoiden ja henkilökunnan liikkuvuudesta, tutkintojen vertailukelpoisuudesta, opetuksen perustumisesta tutkimukseen, ydinaineksen analysoinnista oppiaineissa, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönotosta ja työelämätarpeiden huomioimisesta (Jakku-Sihvonen 2005, 12). Tavoitteiden muutokset heijastuvat opettaja-tutkijoiden ja opiskelijoiden työhön ja opiskeluun, joita määrittää ajan rajallisuus.

Opiskelijoiden kokema opetusohjelma ja se, millaisia merkityksiä aika saa näissä kokemuksissa, ovat opetusohjelman toisenlainen taso. Tätä teemaa on tutkittu hyvin vähän, vain opiskelijoiden yleisistä aikakäsityksistä löytyy joitakin tutkimuksia. Etnokronografista<sup>12</sup> tutkimusta tehnyt Kamppinen (2000b) teki yliopisto-opiskelijoille kyselyn, jonka tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden aikaa ja muutoksia koskevia intuitioita. Kamppisen tutkimus osoittaa, että aika koetaan tilallisesti vasemmalta tulevana, etenevänä ja lineaarisesti virtaavana (ks. myös Siitonen 2000), mikä vastaa Ylijoen ja Mäntylän (2003a) tutkimuksessa määriteltyä hallinnon aikaa. Vaikka tuloksista ei voi vetää pitkälle meneviä yleistyksiä, ne nostavat esille kysymyksen siitä, millaiseen ymmärrykseen ajasta yliopiston pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen perustuu.

Tutkimukseni näkökulman tarkentumisessa ovat merkityksellisiä etenkin tutkimukset, joissa työtä tai yliopiston arkea ei lähestytä hallinnollisesti eikä aikaa organisoivasti. Esimerkkinä tästä ovat tutkimukset, joissa ajan merkitys tulee esille eri ammattialojen työntekijöiden luonnehtiessa työtään ja koulutustaan. ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -hankkeen tutkimuksissa (esim. Heikkinen, Borgman, Henriksson, Korhakangas, Kuusisto, Nuotio & Tiilikkala 2001) tarkastellaan muun muassa ammatillisen kasvun aikaa työntekijöiden näkökulmasta. Eri alojen työntekijät ovat huolissaan siitä, että ihmisen olemassaolon ja jakamisen ajallisuutta ja rajallisuutta ei tunnusteta. (Mt. 178–179.) Muissakin työelämän tutkimuksissa aika nousee piiloiseksi työtä ja oppimista jäsentäväksi tekijäksi. Mäkisen (2005) tutkimuksessa tekstiiliteollisuuden työntekijöiden oppimisesta ja Tikamäen (2006) tutkimuksessa kaupanalan ja hoiva-alan työntekijöiden oppimisesta yhtenä oppimista määrittävänä tekijänä mainitaan ajanpuute.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa toimijat järjestävät toimintoja ajalla ja miten aika järjestyy heidän toiminnalle antamissaan merkityksissä. Työhypoteesini on, että aikakulttuuria voi tavoittaa tutkimuksellisesti kuvaamalla sitä, miten aika järjestää ja miten sillä järjestetään toimintoja. Seuraavassa luvussa rakennan viitekehystä aikaa tarkastelevista tutkimuksista.

<sup>12</sup> Menetelmästä luvussa 4.6.

### 3 AIKAKULTTUURINEN VIITEKEHYS

Tutkimustani ovat pohjustaneet kasvatustieteelliset ontologiset pohdinnat ihmises-  
tä ja kasvun mahdollisuuksista yliopistokontekstissa, joista on kirjoitettu sivistys-  
yliopistoteeman yhteydessä (esim. Humboldt 1810; Snellman 1840). Ajallisuus on  
kasvatuksellisen pohdinnan edellytys, sillä kasvatuksessa ollaan kiinnostuneita  
yhtäältä ajallisesti tulevaisuuteen sijoittuvista tavoitteista ja toisaalta tavoitteisiin  
pääsemisen edellyttämästä toiminnasta, jota pyritään toteuttamaan nyt ja ajan ku-  
luessa.

Yleinen katsaus *ajasta* tehtyihin kirjoituksiin kertoo siitä, että sitä on tarkasteltu  
monella tavalla ja erilaisista lähtökohdista (filosofisesta, sosiologisesta, psykologi-  
sesta ym.). Ajasta on tehty yhteiskuntatieteellistä tutkimusta, mutta eksplisiittisesti  
kasvatustieteellinen tutkimus ajan näkökulmasta osoittautuu melko niukaksi. Ajan  
tarkastelu pitää sisällään kysymykset 'mitä aika on?' (ontologia) ja 'miten ajasta saa-  
daan tietoa?' (epistemologia). Ontologisiin kysymyksiin kohdistuvat etenkin filo-  
sofiset tarkastelut, jotka jäsentävät aikaa selvästi arkisista käsityksistä eriytyvällä  
tavalla. Käsittelen tätä eriytymistä jonkin verran ajan järjestyksiä koskevassa kes-  
kustelussa. Päälähteitani ovat kuitenkin Barbara Adamin aikaa tarkastelevat yhteis-  
kuntatieteelliset tutkimukset, mikä ohjaa ajan tarkasteluani sosiologiseen suuntaan  
kasvatusfilosofian sijaan.

Kuvaukseni ajasta sisältää arkiymmärryksiä tai esiyymmärryksiä kutsuttuja  
käsityksiä. Ne ilmenevät siinä, että minulla ei ole tietoisuutta, joka voisi olla ajalli-  
suuteni ulkopuolella: kaikki ajatukseni ja toimintani tapahtuvat ajallisuudessa (ks.  
Värri 1997, 54). Minulla on 'vain' ihmisen näkökulma, jota en voi ylittää. En tavoittele  
*ajan* 'haltuunottoa' tai itseni erottamista siitä nähdäkseni ilmiön tarkemmin<sup>1</sup>.

Aikaa koskevista tutkimuksista haen käsitteitä, joilla aikaa ja sen järjestyksiä  
voi kuvata. Aika liittyy kiinteästi tilaan (esim. Giddens 2001, 98–99) ja kulttuuriin.  
Kulttuuri määrittää toimintaa piiloisesti, minkä vuoksi ajan näkyväksi tekeminen  
on käsitteellisestikin haastavaa. Aikaa<sup>2</sup> kuvataan muun muassa käsitteillä kesto,  
spiraali, ympyrä, kohta, jana, poljento, toisto, rytmi ja tempo, mikä kertoo ajan ym-  
märäksen sidoksista kieleen ja kulttuuriin (Adam 2004, 25). Tässä aikakulttuuri-  
sen viitekehyksen rakentamisen luvussa jäsenän sisältöjä ajan järjestyksille, joiden

<sup>1</sup> Vertaa esimerkiksi fenomenologiseen orientaatioon, jonka tutkimusmetodinen tavoite on saada nä-  
kyviin tutkijasta riippumaton tutkittava ilmiö.

<sup>2</sup> Kreikan kielessä kaksi aikaa tarkoittavaa käsitettä ovat kairos ja kronos. Kairos liittyy ajan hetkel-  
lisyteen, kokemuksiin tässä hetkessä ja kokemuksiin jo eletystä (Lahikainen Onnismaan mukaan  
2007, 39). Kronos tarkoittaa ajan kestoa ja kulumista (Foucault Onnismaan 2007, 39 mukaan).

ilmaisuna ovat esimerkiksi erilaiset käytännön toiminnan vakiintuneet muodot, ideaalit toiminnan kehittämiseksi ja kielelliset eronteot erilaisista toimintaympäristöistä ja toiminnan arvottamisesta (ks. Koski 1993)<sup>3</sup>.

Aikaa koskevien näkökulmien esittelyni etenee yleisistä tutkimusnäkökulmista suppeampaan näkökulmaan. Luvussa 3.5 kokoon aikakulttuuria jäsentävät ainekset, jotka ovat perustana luvussa neljä (4) esittämilleni tutkimuskysymyksille ja metodiselle tarkennukselle.

### 3.1 Ajan todellisuus ja väistämättömyys

Ajan tarkasteleminen aloitetaan usein seuraavalla kirkkoisä Augustinukselta peräisin olevalla lainauksella: ”Mitä on siis aika? Luulen sen tietäväni, jos kukaan ei sitä minulta kysy. Mutta jos joku sitä kysyy ja tahtoisin sen hänelle selittää, en sitä tiedä.” Aikaa sellaisenaan ei voi tavoittaa. Se on kuitenkin osa olemassaoloa jo syntymisen ja kuoleamisen välttämättömyyksiä kautta, mutta myös olennainen osa ihmisten mielen laatua sekä tapaa katsella ja jäsentää maailmaa.

Ajan *todellisuus ja suhde muutokseen* oli kiinnostuksen kohteena jo kreikkalaisessa filosofiassa. Ajan pohtiminen herätti kysymyksiä liikkeestä, pysyvyydestä ja suunnasta. Vastakkaisten voimien (hyvä–paha, kuuma–kylmä, sota–rauha, päivä–yö) olemassaolon tunnistaminen johti teoriaan dialektisesta prosessista, jossa luovat konfliktit nähtiin muutoksen edellytyksenä. Tällöin stabiilisuus ja lepo olisivat illuusiota, kuten myös kokemuksemme niistä. Aristoteleen mukaan ilman muutosta emme voi tietää aikaa ja ilman aikaa emme voi tietää muutosta: aikaa ei ole ilman liikettä. Muutos on tästä näkökulmasta yhtä todellista kuin aika. Aristoteleelle aika on liikkeen mittaamista, jota voi ilmaista numeroina. (Adam 2004, 28–30; Knuuttila 2000, 16–17.) Muutoksen kieltävissä näkemyksissä sen sijaan kyse olisi vain liikkeestä, jossa samat osaset asettuvat yhä uudelleen eri tavoin suhteeseen toistensa kanssa. Esimerkiksi Platonin näkemykset ikuisista ideoista vastustavat kaiken näkemistä muutoksena. Platonin kahden maailman jaottelussa ideoiden (noumena) maailma on ajaton (esim. idea puusta) ja ilmiöiden (phenomena) maailma on puolestaan substanssien ja muutosten ajallinen maailma, jonka koemme aistiemme välityksellä. (Adam 2004, 20–26.)

Adam (2004) tuo esille kolme erilaista tasoa, joilla aikaa voi tarkastella:

- 1) ihminen, joka sisältää sekä yksilöt että yhteiskunnan,
- 2) kosminen, joka käsittää tähdet, planeetat ja maailmankaikkeuden sekä
- 3) hengellinen, spirituaalinen, joka kertoo sekä tästä maailmasta että ulkopuolisesta maailmasta.

<sup>3</sup> Leena Koski (1993) tutki väitöskirjassaan yliopiston symbolisia järjestyksiä, joiden ilmaisuiksi hän jäsenteli metaforat, ideaalit, artefaktit, muodolliset järjestykset, rituaalit ja käytännön toiminnan vakiintuneet muodot.

Ihmisen ajallisuutta tarkastelevat etenkin uskonnolliset ja mytologiset kirjoitukset (esim. Ebbutt 1910) paikantaessaan ihmisen olemassaoloa ja rajallisuutta suhteessa maailmankaikkeuteen ja osoittaessaan ajan merkitystä ihmisen olemassaololle. Uskonnolliset kirjoitukset haastavat tiedon mahdollisuuden käsitellessään kuolemaa ja aikaa sen jälkeen. Spirituaalisuus ulottuu ajallisuuden ulkopuolelle, edeltää maallista aikaa ja jatkuu myös sen yli. Kosmisen ajan taso koskee uusiutuvia ja uudistuvia ajan syklejä. (Adam 2004, 17–19.) Tieteen mahdollisuudet puhua spirituaalisesta tasosta ovat rajalliset, mutta kasvatustieteissä kysymys ’mikä on hyvää ihmiselle’ johdattaa ihmiskäsitystä koskeviin pohdintoihin, joissa tarkastellaan myös spirituaalisuutta (esim. fenomenologinen lähtökohta, kristillinen käsitys ihmisestä, ks. Puolimatka 1996).

Länsimaisessa arki ajattelussa ajan jäsentäminen tiivistyy *menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden järjestykseen*. Sitä, millaisessa suhteessa ne ovat toisiinsa, voi lähestyä pohtimalla niiden todellisuutta<sup>4</sup>. Monet ajattelevat, että nykyisyys toimii rajana aikaisemman ja myöhemmän välillä (Knuutila 2000, 15). Vaikka menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden todellisuuden pohtiminen voi tuntua tarpeettomalta arkielämässä, aika eroteltuna menneisyydeksi, nykyisyydeksi ja tulevaisuudeksi jäsentää vahvasti ihmisen kokemuksia ja ajattelua maailmasta. Kysymys asioiden ja ilmiöiden pysyvyydestä ja muutoksesta on ihmistieteissä myös tärkeä metodologinen kysymys. Jonakin menneisyyden ajankohtana syntyneet kokemukset ovat liikkeessä, mikä ilmenee esimerkiksi haastattelututkimuksissa, joissa samaa henkilöä haastatellaan useammin kuin kerran. Haastateltava kertoo haastattelukerroilla eri tavoin samasta tapahtumasta. Haastateltavan tapahtumalle antamat merkitykset ovat muuttuneet.

Jyrkämä (2001, 132–137) erottelee kolme ajan merkitystä: lineaarisuus–syklisyys,

<sup>4</sup> Ajan metafysiikkaa tarkastellut Dummett (2004, 74–96) on nostanut esille neljä erilaista näkemystä siitä, miten ymmärrämme mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa. Ensimmäisessä näkemyksessä ’vain nykyisyys on todellinen’. Mennyt on ollut todellisuutta, mutta sitä ei enää ole. Menneisyys on ollut hetken nykyhetkeä, ja tulevaisuudestakin on tulossa nykyhetki. Vaikka tulevaisuus tulee siis olemaan osa todellisuutta, se ei ole vielä olemassa. Kaikki, mitä todellisuus sisältää tietynä hetkenä, on sitä, mitä nämä asiat ovat tänä hetkenä. Todellisuus, sen sisältö, muuttuu siten jatkuvasti. Tämä näkemys sisältää ongelmia mm. siinä, että nykyisyydellä ei ole sen mukaan kestoja. Kuitenkin nykyisyys on rajana menneisyyden ja tulevaisuuden välillä, ja tällöin rajan olemassaolon voi kyseenalaistaa, kun niitä, mitä se erottaa, ei ole olemassa. Toinen metafyyssinen näkemys on ’tulevaisuus on todellista, mutta mennyt ei ole’. Dummett käyttää näkemyksen ilmentämiseen Wheelerin ajatusta, jonka mukaan menneisyydellä ei ole olemassaoloa muutoin kuin siinä, miten se on kirjattu ja merkitty muistiin. Menneisyydellä ei tällöin ole riippumatonta todellisuutta. Kolmantena näkemyksenä Dummett esittää, että ’menneisyys on osa todellisuutta, tulevaisuus ei ole’. Tulevaisuudesta voimme esittää vain ennustuksia erilaisin todennäköisyyksin. Tulevaisuuden kuvaan liittyy siten aina mahdollisuus ja todennäköisyys. Neljäs näkemys kieltää nykyisyyden: todellisuudessa ei ole nyt-aikaa, on olemassa vain mennyt ja tulevaisuus. (Dummett 2004, 74–86.)



ajan kesto ja aika tiloina. Aikaa lineaarisena järjestyksenä kuvaa aritmeettinen sarja 1, 2, 3, 4 jne. (Mt. 132–137). Tämä ajan järjestys on ymmärrettävissä myös aikana, jota kuvataan kellolla. Kellon aikaa luonnehditaan homogeeniseksi, rakenteeltaan jaettavissa olevaksi, pirstaloivaksi, lineaariseksi, virtaavaksi, objektiiviseksi ja absoluuttiseksi, riippumattomana objekteista ja tapahtumista esiintyväksi, mitattavissa ja yksikkömuodossa olevaksi sekä ainoana oikeana (Lee & Liebanau 2001, 130). Adam (1995, 52–55) kuvaa kellon aikaa myös äärelliseksi. Se ei luo aikaa nykyisyydessä, vaan se on itse aika: aika, joka juoksee ja virtaa sisään ja ulos. Sen sijaan aika, joka rakentaa nykyisyyttä ja perustaltaan sisältää tulemisen ja toistamisen variaatioita, ei ole äärellinen. Hall (1967, 130–141) vuorostaan jakaa ajan formaaliin ja informaaliin aikaan. Jako suhteuttaa aikaa toimintoihin ja konteksteihin. Formaaliin aikaan hän sisällyttää sopimukset esimerkiksi viikonpäivistä ja kuukausista, jotka järjestävät olemista. Formaalia aikaa on myös se, miten aikaa itsessään arvostetaan; esimerkiksi länsimaissa ajan käyttöä arvioidaan suhteessa rahaan. Informaaliin aikaan sijoittuvat puolestaan asioille ja toiminnoille annettavat merkitykset niiden kiireellisyydestä, monokronisuudesta (tehdäänkö yhtä asiaa kerrallaan), aktiivisuudesta (esim. onko istuminen ja miettiminen aktiivista toimintaa) ja vaihtelusta (johtaako toiminta kokemuksiin pitkästymisestä, samuudesta vai vaihtelusta). (Mt. 130–141.) Nämä informaalin ja formaalin ajan sisällöt ja keskinäiset suhteet jäsentävät käsityksiä ja kokemuksia ajasta yhteiskunnassa.

Aika syklisenä järjestyksenä tulee ymmärrettäväksi erityisesti ihmisen kokemuksissa ja ajalle annetuissa merkityksissä. Syklisyyteen sisältyy Hallin kuvaamaa informaalisuutta. Kokemukset eivät palaudu lineaarisuuteen vaan toimintoihin ja tapahtumiin sekä niistä tehtyihin tulkintoihin. Ajan kuvaus kokemuksiin ja toimintoihin liitettynä palvelee kasvatus- ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita ajalle annetuista merkityksistä.

Jyrkämän esittämä toinen ajan merkitys – *kesto* – tulee ymmärrettäväksi kellon ajan kulumisena ja toiminnoille annettujen merkitysten ja toiminnan keston kokemuksien vertailusta. Ne voivat vastata toisiaan, mutta yhtä hyvin ne voivat poiketa suuresti toisistaan. Kolmas merkitys, ajan näyttäytyminen *tiloina ja tilasta toiseen siirtymisenä* osoittaa ajan suhdetta esimerkiksi fyysisiin tiloihin (opiskelija siirtyy yliopistolta kotiin ja toiminta muuttuu tässä siirtymisessä). Yksilölliset päiväsuunnitelmat ja koulutusorganisaatioiden opetusajat ja -muodot (lähiopetus, virtuaalinen opetus verkossa) ovat esimerkkejä siitä, miten aika järjestää toimintoja eri tiloihin.

Adam, Whipp ja Sabelis (2002, 25) ovat tiivistäneet aikaa kuvaavan ja jäsentävän terminologian käsitteeseen 'timescape', jonka suomennan ajan maisemaksi. Metaforisesti aika ilmenee maisemassa erilaisina dimensioina, jotka eriytyvät seuraavasti:

- menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus,
- toiston ja vaihtelun rytmi,
- peräkkäisyys – samanaikaisuus,
- kesto ja hetkellisyys.

Ajan maiseman jaottelu on perusta tässä tutkimuksessa tarkastelluille ajan järjestyksille. Ajan järjestyksillä tarkoitan järjestyksiä, jotka saavat ilmauksia käytännön toiminnan muodoissa, ideaaleissa ja erilaisina erontekoina toimijoiden ja toiminnan suhteen. Yhdistän Jyrkämän ja Adamin jaotteluja ajasta ja haen ajan järjestyksille sisältöjä tarkastelemalla aikaa toiminnan 1) *toistossa*, *kestossa*, 2) *rytmissä* ja 3) *järjestäjänä*. Aika tulee ymmärrettäväksi suhteessa yksilöön ja yhteisöön, joiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa rakentuu merkityksiä ajasta. Rakennan seuraavissa luvuissa ymmärrystä ajan järjestyksistä määrittelemällä ensin yhteiskuntatieteissä käsiteltäviä sosiaalista aikaa ja sen suhdetta yksilöä koskevaan aikaan. Sen jälkeen tarkastelen kokemusta ajasta rytminä ja sitä, mitä rytmi osoittaa yksilön ja yhteisön välisen suhteen intensiteetistä. Toimintojen peräkkäisyyttä ja samanaikaisuutta yksilöiden, organisaatioiden ja kulttuurien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien kuvaamisessa on tutkittu jonkin verran. Tiivistän näistä tutkimustuloksista sitä, mitä ne kertovat toiminnan kestosta ja toistosta sekä yksilöiden ja yhteisöjen suhteen vuorovaikutuksesta ja sen dynamiikasta. Yksilön ja yhteisön välistä suhdetta ja sen intensiteettiä järjestetään ajalla, mutta samalla aika järjestää toimintoja.

### 3.2 Sosiaalinen aika

Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa aika nähdään inhimillisen ajattelun välineenä, joka on sosiaalista alkuperää<sup>5</sup>. Aika on sosiaalisen elämän tuottamaa ja kollektiivista representaatiota. (Pohjanen<sup>6</sup> 2002, 40–42.) Sosiaaliset toiminnot ovat suhteessa toisiinsa ajan kautta (Jyrkämä 2001, 132–137). Kasvatustieteen ja etenkin ihmisen kehityksen ja kasvun näkökulmasta on huomattavaa, että Sorokin ja Merton totesivat jo vuonna 1937, että ajan määritysyrityksissä tullaan nopeasti kohtaan, jossa tähtitieteellisellä ja kalenterin ajalla ei voida ymmärtää kaikkia ajan muotoja ja määrittelyjä. He viittaavat psykologisiin tutkimuksiin, joissa ei löydetty pysyvää yhteyttä ihmisen kronologisen ja mentaalisen iän välillä: tulokset siis haastoivat kellon ajan. (Sorokin & Merton 1937.) Kellon aika ja kalenteriin kiinnittyvä aika tulevat merkityksellisiksi vain kytkeytyessään sosiaaliseen elämään. Kellon ajan

<sup>5</sup> Ajan problemaattisuus on filosofien ja teologien ohella kiehtonut myös organisaatiotutkijoita (hallintotieteet), antropologeja, historioitsijoita ja sosiologeja (Jyrkämä 2001, 118). Ajan teema yhdistää eri tieteenalojen edustajia, mikä on tuottanut poikkitieteellistä yhteistyötä ja tutkimusta (Adam et al. 2002, 22). Samalla eri tieteet tarkastelevat aikaa eri tavoin, esimerkiksi luonnontieteissä kellon aikaa tarkastellaan irrallaan sosiaalisesta ajasta.

<sup>6</sup> Jorma Pohjasen (2002) väitöskirja tarkastelee aikaa ja erityisesti kelloa modernissa yhteiskunnassa. Teoreettisen tarkastelun kohteina Pohjanen käyttää Durkheimin, Marxin, Tönniesin, Weberin ja Simmelin kirjoituksia. Tutkimuksessa tarkastellaan mm. esimodernia ja modernia aikakäsitystä sekä kellon suhdetta yhteisöllisyyteen ja yksilölliseen vapauteen. Moderni aika tutkimuksessa ulottuu 1950-luvun alkupuolelle. Moderniin yhteiskuntaan tullessa aikakäsitys muuttui lineaariseksi, mikä ilmentää koko modernin ajattelun painopistettä: katse on tulevaisuudessa. (Mt.)

riittämättömyys kuvata aikaa ihmistieteissä on johtanut sosiaalisen ajan käsitteeseen ja sen määrittelyihin. Käsite määrittyy Sorokinilla ja Mertonilla (1937) sosiaalisen ilmiön muutoksesta tai liikkeestä suhteessa toiseen sosiaaliseen ilmiöön, johon viitataan: ”tapaan sinut konsertin jälkeen...”, ”kun henkilö X tuli toimistoon...”. Samoin esimerkiksi ajan keston voi tunnistaa sosiaalisten ilmiöiden kuten ”loman” ja ”työpäivän” kautta. (Sorokin & Merton 1937.) Sosiaalinen aika on monipuolista, heterogeenista ja organisaatiollista (Lee & Liebenau 2002, 130).

Ajan ”virtaa” mittaavat tätä tehtävää varten kehitetyt kellot. Giddens tekee ajan sosiaalisuutta näkyväksi tarkastelemalla kellon historiaa. Kellot kehiteltiin luostareissa, joissa yhteisön jäsenten oli tarpeen kokoontua tekemään tiettyjä toimintoja samanaikaisesti. Luostarin toimintoihin muodostui ajallista symmetriaa, ja kellon aika koordinoi ryhmän toimintoja. (Giddens 2001, 100; Pohjanen 2002, 58–60.)

Ajan mittaaminen kytkeytyy yhteisössä (yhteiskunnassa) harjoitettaviin elinkeinoihin. (Pohjanen 2002, 26–27.)<sup>7</sup> Teollistumisprosessin aikana palkkatyö lisääntyi, ja työpaikalla vietetty aika vaati ajan mittaamista kellolla. Työpaikalle oli tultava samaan aikaan, kahvi- ja lounastauot pidettiin sovittuun aikaan, ja työpäivä päättyi tietyllä kellonlyömällä. (Mt. 26–27, 51.) Kellonajan ohella myös sähkövalon keksiminen on ohjannut työnjakoa ja työn teon rytmittymistä teollistumisessa. (Bunzel 2002, 174.) Teollistumisen aikakäsitys perustuu pitkälti lineariseen ajan järjestykseen. Aika näyttäytyy konkreettisesta ja elävästä irrallisena, absoluuttisena ja välineenä muutoksen, liikkeen ja keston mittaamiselle. Kehitys nähdään jatkuvana ja eteenpäin menevänä. (Pohjanen 2002, 34–35; Mäki-Kulmala & Pamppunen 1999, 91–94.)<sup>8</sup>

Sosiaalisesta ajasta voi eriyttää yksilön käsityksen ajasta ja tavan organisoida aikaansa. Kutsun sitä *yksilölliseksi ajaksi*. Eriytyminen ilmenee esimerkiksi toiminnan rytmissä ja ajan kokemuksellisuudessa (jotkut opiskelijat kokevat oppitunnit pitkinä, toiset taas lyhyinä). Sosiaalisen ajan ja yksilöllisen ajan suhde on vastavuoroinen siten, että ne muokkaavat toisiaan. Jaottelu sosiaaliseen ja yksilölliseen aikaan on kontekstisidonnainen ja ymmärrettävissä historiallisen kehityksen tuloksena. Yksilöllisen ajan asemaa suhteessa sosiaaliseen aikaan voi tavoittaa sellaisten tutkimusten avulla, joissa kello on nähty paitsi yksilöllistymisen välineenä, myös edellytyksenä. Mekaanisen kellon keksiminen (1200–1300-luvuilla) antoi yksilölle mahdollisuuden integroitua yhteisöön, ja samalla kello alkoi ohjata ja kontrolloida ihmisen toimintaa ulkoapäin (Pohjanen 2002, 23–27, 51). Mm. Nowotнын (Bunzel

<sup>7</sup> Ennen kelloa aika näyttäytyi ihmisille mm. luonnon säännöllisesti toistuvissa tapahtumissa ja taivaankappaleiden sijaintien muutoksina. Maanviljely pääasiallisena elinkeinona edellytti luonnon tapahtumien seuraamista. Luonnon kiinteä yhteys elämän ehtoihin ilmeni syklisenä käsityksenä ajasta. Toimintojen kriteereinä oli toisaalta niiden praktisuus, mutta myös maagisuus, kun asioita nivottiin yhteen uskomuksilla, tarinoilla ja myyteillä. (Mäki-Kulmala & Pamppunen 1999, 91–94.)

<sup>8</sup> Pohjanen (2002, 35) toteaa, että modernin aikakauden aikakäsitys perustuu Newtonin ajatuksille ajasta. Newtonin näkemys jätti ratkaisematta absoluuttisen ja mitatun ajan yhteyden ja toisaalta objektiivisen ja subjektiivisen koetun ajan yhteydet (Adam 2004, 30).

2002, 174) mukaan sosiaalisen ajan eriytyminen sosiaaliseen ja yksilölliseen, julkiseen ja yksityiseen sekä sisäiseen ja ulkoiseen on porvarillisen yhteiskunnan tuotetta. Länsimaisten yhteiskuntien sosiaalisessa ajassa on tapahtunut hajaantumista, jonka seurauksena yksilölliset ajat ovat muotuneet ja eriytyneet. Eliaksen mukaan sosiaalisen ajan yksilöllistyminen on johtanut moniin paikallisiin aikoihin ja tehnyt sosiaalisten toimintojen koordinoinnista kompleksisempaa (mt. 174). Sosiaalisen ajan järjestysten hajaantuminen näkyy selkeimmin kotiajan ja työajan eriytymisessä. Eriytyminen on tuottanut uudenlaisia yksilöllisiä aikoja ja niiden järjestyksiä. Erilaiset järjestykset ovat moninaistuneet. Moninaisuutta kuitenkin säätelee ajan standardointi, joka kellon avulla koordinoi sosiaalisia toimintoja. Koordinoinnissa käytettävällä kellolla määritetään ja rajataan yksilöllisten aikojen keskinäistä erilaisuutta ja moninaisuutta. (Ks. Bunzel 2002, 175.)

Yhteiskuntien klassinen sosiologinen jaottelu 'Gemeinschaft'- ja 'Gesellschaft'-tyyppisiksi kuvaa yhteisöllisyyden löyhyyttä ja kiinteyttä, jolloin myös sosiaalinen ja yksilöllinen aika esiintyvät erilaisina. 'Gemeinschaft'-tyyppisessä paikallisyhteisössä (esim. esimodernina aikana) kellon tarve on erilainen kuin 'Gesellschaft'-tyyppisessä yhteiskunnassa. Modernissa 'Gesellschaft'-yhteiskunnassa ihmiset elävät erillään, jolloin he tarvitsevat mekaanisen kellon järjestääkseen sosiaalista toimintaansa. Ajoittaminen tapahtuu yksilöllisesti. 'Gemeinschaft' on jo itsessäänkin kello: ihmiset elävät ikään kuin kellossa, jolloin erillistä kelloa ei tarvita. He seuraavat ja voivat seurata toistensa toimintoja, kun ne tapahtuvat yhteisöllisesti ja melko pienellä alueella. Sosiaalinen ja yksilöllinen aika limittyvät toisiinsa niin kiinteästi, että niitä on vaikea erottaa toisistaan. Giddensin mukaan jaettu ymmärrys ajasta helpottaa yhteisöllistä sidettä yksilöiden välillä, jos he muutoin ovat erillään ajallisesti ja tilallisesti. Käsitys ajasta on merkityksellinen esimerkiksi luottamuksen rakentumisessa. (Pohjanen 2002.)

### 3.3 Rytmit ja yksilöllinen aika

Yksilön kasvuprosessin ohjaamisen kannalta mielenkiintoista on se jännite, joka syntyy yksilön ja yhteisön mielen eriytyessä ajan suhteen. Yksilön aikaa koskeva mieli on kylläkin osa kollektiivista mieltä, mutta se ei palaudu siihen yksiselitteisesti. *Yksilöllisen ajan järjestykset* ilmenevät toimintarytmissä ja kokemuksellisuudessa. Aika ilmenee elettyinä kokemuksena vain kiinnittyneenä rytmiseen kehykseen (Adam 1995, 45–46). Brik määrittelee rytmien erilaisten aineiden periodiseksi toistuvuudeksi (Viikari 1989, 88).

Biologit ovat osoittaneet, että rytmisyys on luonnon periaate sekä organismeissa että niiden suhteissa ympäristöön (Urry 2002, 12). Myös sosiologit, antropologit ja sosiaalipsykologit ovat kuvanneet rytmisyyttä luonnon ajallisuutena, ihmisen peruskokemuksena ajasta ja sosiaalisen elämän normaaliutena. Me syömme, nu-

kumme, hengitämme, käytämme energiaa, ajattelemme, keskitymme ja kommunikoidemme rytmisellä tavalla. Kehossa toteutuu erilaisia rytmejä, jotka ovat kemiallisia ja neurologisia liikkeitä, sydämen lyöntejä, lisääntymiseen ja kuukautiskiertoon kuuluvia rytmejä ja rytmejä, jotka selittyvät vuodenajalla ja ilmastolla. Aktiivisuus ja lepo vaihtelevat, vuodenaajat ja herkkyys valikoida toimintojen järjestyksiä ovat kaikki olemassaolomme hiljaista sykettä. (Adam 1995, 45–46.)

Luonnontieteissä voitaneen tehdä erottelu objektiivisen rytmin ja rytmin tietoisuuden välillä (Bunzel 2002, 172), mutta omassa tutkimuksessani tarkastelen rytmisyyttä vain osana sosiaalista elämää. Sosiaalisen elämän rytmisyyttä voi pitää rytmin tietoisuuden luovana aikaansaannoksena, kollektiivisena mielenä. Rytmit ovat tällöin osa olemassaoloa, joka reagoi omalaatuisesti ilmiöiden maailmaan ja samalla myös muokkaa ilmiöitä. Tietynlaiset rytmit rakentavat tietynlaista olemassaoloa ja ovat samalla yksilöille ajan ja tilan rakennusaineiksi sosiaalisen elämän muuttamiseksi. (Bunzel 2002, 173; Adam 1995, 45–46.) Ajan ja tilan rakennusaineina niiden käsitteellistäminen on olennaista yksilön integroitumisessa ympäristöönsä. Rytmien tietoisuus reagoi ilmiöiden maailmaan, mutta myös määrittää sen rytmisiä piirteitä. (Bunzel 2002, 172–173.)<sup>9</sup>

Kokemukselliseen ja eksistentiaaliseen aikaan sisältyy kokijan ymmärrys omasta rytmisyydestään. Aika on osa identiteetin perustaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kuvattu ihmisen aikatietoisuutta, jossa 'objektiivinen aika' ja 'sisäinen aikatietoisuus' eriytyvät. Sisäinen aikatietoisuus on moniaineksinen ja kokonaisvaltainen: "ydin-nykyisyys" sisältää muiston välittömästä menneisyydestä ja samalla myös tuntuman tulevasta. (Jyrkämä 2001, 122–123.) Identiteettikokemukset ovat olemuksellisesti ajallisia kokemuksia ensinnäkin siten, että kokemus tunnustetaan jonkin kestoisena. Toiseksi kokija antaa kokemuksen kohteelle ajallisen ominaisuuden: objekti tunnustetaan samaksi tai erilaiseksi kokemuksen ajankohdan suhteen. Sajama tekee tästä johtopäätöksen, että kun ihminen määrittelee objektille ajallisen jatkuvuuden (samuus vs. erilaisuus), hän määrittelee sille identiteettiominaisuuden. Identiteettiä ei siis ole ilman aikaa. (Sajama 2000, 80.)

Ajan ja rytmin käsitteellistäminen on olennaista sosiaalisen integroitumisen ymmärtämisessä (ks. Adam 1995, 45–46). Rytmia on kuvattu hitaaksi ja nopeaksi ajaksi, joita norjalainen Eriksen (2002) käyttää sosiaaliantropologisessa tutkimuksessaan. Eriksen jäsentää nopean ja hitaan ajan järjestykset toistensa vastakohtiksi. Hidasta aikaa kuvaa turvallisuus, ennustettavuus, johonkin kuuluminen sekä kumulatiivinen ja lineaarinen kasvu (kehitys). Nopean ajan luonnehdintoja ovat

<sup>9</sup> Adam (1995, 48) esittää synnytystilanteen esimerkkinä kehon ajallisuuden kokemuksesta. Hänen mukaansa kokemus on samanaikaisesti ajallinen, täynnä aikaa, ajaton ja laajentunut ajassa. Kokemukset kehosta eivät noudata ulkoisia aikatauluja, jotka laaditaan kellon ajan mukaan. Kokemusten huomioiminen auttaa ymmärtämään syntymän ja kuoleman jatkumoa kuvaavia rytmejä, jotka ajan sitominen pelkkään kellon aikaan sivuuttaisi (Niemi-Väkeväinen 1998, 65). Rytmia kuvaa esimerkiksi se, että siirtyessämme kodissamme huoneesta toiseen siirrymme toisen 'aikavyöhykkeeseen': keittiötä käytetään pääasiassa päivällä ja illalla, makuuhuonetta yöllä. (Giddens 2001, 98–99.)

epävarmuus, liikkuvuus ja sykliisyys. Nopeassa ajassa nykyhetki saa erityistä valtaa, kun toimintaa ohjaa kiire, jossa pitkäaikaisen suunnittelun ja toiminnan mahdollisuudet kyseenalaistuvat. (Ylijoki 2006b.)

Elämän rytmin kiihtyminen on tunnistettu sosiaalisissa prosesseissa. Paradoksaalisesti niissä yritetään säästää aikaa erilaisilla toimilla (esim. sähköiset työskentelyvälineet, sähköposti, nettikonferenssit), jotka kuitenkin samalla kiihdyttävät toimintojen rytmiä (Neary & Rikowski 2002, 53). Kiirettä on yhteiskuntatieteissä tarkasteltu ajan kiihtymisenä eli akseleraationa (Ylijoki 2006b, 43). Nopearytmisen ajan järjestys heijastuu esimerkiksi toimintojen suunnittelun aikaperspektiiviin. Ylijoki (mt. 3) nostaa nopean ajan kuvauksen rinnalle käsitteen verkostoitumisaika (network time), joka on peräisin Robert Hassanilta. Tämä aika on digitaalista kellon aikaa, joka on ennustamatonta ja kaoottista. Näiden piirteiden vuoksi verkostoitumisaikaa on kuvattu diktatoriseksi. (Mt.) Verkostoitumisajassa ajan järjestykset vaihtelevat, mikä on haastavaa toiminnan pitkäkestoisen suunnittelun kannalta.

Vaikka sosiaalista ja yksilöllistä aikaa ei voi saada haltuun, niitä voi yrittää tavoittaa kysymällä niiden nopeutta tai kiihtyvyyttä tai niukkuutta resurssina<sup>10</sup> (ks. Adam 2004, 141–143). Rosa (2003) esittää kolme pääsyitä ajan kiihtymiselle, akseleraatiolle. Ensimmäinen on taloudellinen hyötyajattelu. Toinen selitys on kulttuurinen. Rosan mukaan tulevaisuusperspektiivi on lyhentynyt niin, että tulevaisuus ei sisällä uskoa ikuisuuteen, tuonpuoleiseen elämään. Tulevaisuuden lyhenemisestä seuraa se, että ihmiset pyrkivät elämään mahdollisimman 'täysillä' ja kiihkeästi. Kolmanneksi rakenteelliset syyt kiihdyttävät toimintoja. Toimintojen eriytyminen ja pirstaloituminen edellyttää lisääaikaa, jotta niitä voi hallita, mutta samalla taloudelliset ja kulttuuriset tekijät eivät tue lisääajan saamista. Tästä seuraa toimintojen kiihtyminen sekä kokemuksellisesti että objektiivisesti. (Ylijoki 2006b, 43–44.)

Kiire ja ajan kiihtyminen (akseleraatio) ajan yhdenlaisena järjestyksenä on tunnustettu suomalaisissa 1980-luvun sosiologissa tutkimuksissa sosiaalisiksi erottelijaksi. Kiireen merkitys ja arvostus on suhteessa sen kantajaan ja toimintakontekstiin. 1980-luvun tutkimuksissa tunnustetaan liikemiehen kiire, työväen kiire ja naisellinen kiire, joista ensimmäinen saa osakseen jälkimmäisiä enemmän arvostusta ja huomiota. Arvostettavan kiireen kokemuksesta jäävät helposti ulkopuolelle erityisesti palkkatyön ulkopuolella olevat. (Julkunen 1989, 18–19.) Akseleraatio ei siis kosketa samalla tavoin kaikkia ihmisiä (Ylijoki 2006a, 45).<sup>11</sup> Tänä päivänä kysy-

<sup>10</sup> Ajan sosiologista tutkimusta jäljitetään Durkheimiin. ”Kalenteri ilmaisee tätä yhteisten toimintojen rytmiä, ja toisaalta sen tehtävänä on taata niiden säännöllisyys” (Jyrkämä 2001, 118). Rytmiä kuvaa esimerkiksi se, että siirtyessämme kodissamme huoneesta toiseen siirrymme toiseen 'aikavyöhykkeeseen': keittiötä käytetään pääasiassa päivällä ja illalla, makuuhuonetta yöllä. (Giddens 2001, 98–99.)

<sup>11</sup> Ajan niukkuuden ja kiireen kokemuksesta on kuvattu työelämän toimintojen mielekkyyden kyseenalaistamiseksi ja yhdeksi modernin piirteeksi. Ihmiset kokevat tekevänsä jotakin muuta kuin mikä on 'aitoa elämää'. Aikataulut ja ajan säästämisen ajatus määrittää nykyhetkeä ja kokemuksellisesti arkielämä kadottaa mieltään tässä 'aidon elämän' tavoittelemisen toiveessa ja etsinnässä. Mielekkyyden tarve näyttäytyy ajan tarpeena. (Julkunen 1989, 19–20.)

mys siitä, kenen aika ja kenen kiire on arvokkaampaa kuin jonkun toisen, on kompleksisempi. Jo elämäntapojen ja palkkatyösuhteiden moninaisuus sekä elinikäisen oppimisen periaatteen kirjava toteutuminen koulutuksen kentällä edellyttäisi ajan erottelvan voiman eriytetympää tarkastelua.

### 3.4 Yksiaikaisuuden ja moniaikaisuuden järjestykset

Yksilön ja yhteisön samankaltaiset ja toisaalta erilaiset ajan järjestykset heijastuvat siinä, tehdäänkö eri toimintoja peräkkäin vain samanaikaisesti ja kuinka kauan. Toimintojen jatkuvuudelle ja kestolle etsin ymmärrystä käsitteistä monokronisuus (yksiaikaisuus) ja polykronisuus (moniaikaisuus). Monokronisen ja polykronisen ajan tutkimus perustuu antropologi Edward T. Hallin vuonna 1959 (1967) julkaistuun tutkimukseen *The Silent Language*, joka tarkastelee erilaisten yhteiskuntien kulttuureja. Hall halusi kehitellä viitekehystä, joka jäsentäisi kulttuuristen piirteiden jatkuvuutta. Suomalaisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa näitä käsitteitä ei käytetä juuri ollenkaan.

Tutkimusmenetelmänä Hall käytti käyttäytymisen havainnointia. Hän kokosi havaintoja yhteen kiinnittämällä huomiota ajan ja tilan käyttöön, ystävyyssuhteisiin, materiaalisiin seikkoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Aika käsitteellistettiin lopuksi ns. 'hiljaiseksi kieleksi', jonka ajateltiin kommunikoivan merkityksiä ja järjestävän toimintoja. Tutkituissa kulttuurikonteksteissa Hall asetti vastakkain kaksi erilaista käsitystä, joilla aikaa järjestetään yhteiskunnissa. Käsitykset hän nimesi monokroniseksi ja polykroniseksi. (Hall 1967, 21–41, 138–139; Hall 1984, 44–58; Kaufman-Scarborough 2003, 89.)

Monokronisuutta ja polykronisuutta on käytetty kuvaamaan kansallisia kulttuureja. Yksiaikaisessa kulttuurissa keskitytään Hallin mukaan yhteen toimintaan kerrallaan ja sitoudutaan aikatauluihin. Monokronista aikakäsitystä on verrattu aikaan, jota voidaan säästää, budjetoida ja kuluttaa eri tavoin. Polykronisen aikakäsityksen kulttuuriin kuuluu joustavuus ja toimintojen muutokset. Täsmällisyys on vähemmän tärkeää. (Hall 1984, 44–58; Kaufman-Scarborough 2003, 89.) Kansallisten aikakulttuurien jaottelua monokroniseksi ja polykroniseksi on kuitenkin kritisoitu erityisesti siksi, että jaottelu vahvistaa stereotyyppisiä käsityksiä eri kansallisuuksista. Kansallisuuden perusteella ei tulisi arvioida henkilön aikakäsityksen monokronisuutta ja polykronisuutta (Conte & Jacobs 2003, 108–109).

Conten ja Jacobsin (2003) mukaan yksilöt voidaan jakaa yksiaikaisiin ja moniaikaisiin. Samanaikaisuus (”simultaneously”) polykronisessa käsitteistössä voi viitata kirjaimellisesti 'samaan aikaan', kuten lehden lukemiseen ja syömiseen samanaikaisesti, mutta myös aktiiviseen monien toimintojen yhdistämiseen yhdessä aikajaksossa, esimerkiksi aamun aikana. (Bluedorn et al. 1999; Conte & Jacobs 2003, 108.) Moniaikaisia ovat ne, jotka työskentelevät mieluummin kahden tai useamman

tehtävän kanssa samanaikaisesti ja uskovat, että heidän oma preferointinsa on paras tehtävien tekemisen kannalta. Hall arvioi polykronisten ihmisten muuttavan suunnitelmiaan usein ja helposti sekä hallitsevan keskeytykset. (Kaufman-Scarborough 2003, 89.) Ihmiset, jotka mieluummin päättävät yhden tehtävän tai projektin ennen uuden aloittamista, ovat sen sijaan monokronisia. Hallin mukaan he sitoutuvat vakavasti sopimuksiin, kuten aikatauluihin ja noudattavat tiukasti suunnitelmia (Hall 1984, 44–58; Kaufman-Scarborough 2003, 89). Tutkimukset osoittavat aikataulumuutosten järkyttävän enemmän monokronisia kuin polykronisia ihmisiä. Lisäksi polykronisiksi tunnistetut tuntevat saavuttavansa päivän työn päämäärät, kun monokronisilla ihmisillä tämä kokemus on harvinaisempi. Tutkimuksessa monokroniset ilmoittivat myös, että heidän oli vaikea organisoida tehtäviään, kun taas polykroniset eivät kokeneet siinä suurta vaikeutta. Polykroniset ilmoittivat työskentelevänsä paremmin paineen alla kuin monokroniset työtoverinsa. (Mt. 89.)

Yksilöiden ja kansallisten aikakulttuurien monokronisuutta ja polykronisuutta kuvaavista tutkimuksista on kehitelty tutkimusasetelmia työorganisaatioiden kulttuurien ja työtehtävien organisoimisen analysointiin (esim. Benabou 1999). Tulosten perusteella kulttuurisesti monokronisessa työorganisaatioissa työntekijät tekevät yhtä asiaa yhtenä hetkenä, kun polykronisessa tehdään useita asioita samaan aikaan. Jälkimmäisessä työntekijät hyväksyvät tapahtumat helpommin sellaisina kuin ne tulevat esille ja reagoivat monipuolisesti ja samanaikaisesti moniin asioihin. (Conte & Jacobs 2003, 109.) Organisaatioiden hallinnon tutkimuksissa monokronisuus asetetaan yleisessä hallintotavassa paremmaksi suhteessa polykronisuuteen. Monokronisuus näyttäytyy helppona kontrollointina ja hallinnointina. Polykroninen aikakulttuuri on puolestaan todettu tehokkaammaksi suhteiden rakentamisessa ja kompleksisten ongelmien ratkaisemisessa. (Glennie & Thrift 1996.)

Erilaiset tutkimusnäkökulmat tuovat esille sosiaalisen ajan ja yksilöllisen ajan polykronisuus- ja monokronisuuspiirteitä. Etenkin 1990-luvun tutkimukset yksilöllisten persoonallisten piirteiden ja työskentelytavan välisistä yhteyksistä, esim. työtehon ja myöhästymisen tai poissaolojen välisestä yhteydestä sekä työorganisaatioiden ajan organisoimisen kulttuureista, tekevät 'hiljaista kielen' merkitystä näkyväksi. Tuloksissa ei kuitenkaan pohdita ihmisen kasvun tavoitteita, ja myös toiminnan hallinnan tavoitteet ja keinot erilaisissa konteksteissa jäävät niissä piiloisiksi.

Erilaisten organisaatioiden ajankäytöstä ja sen hallinnasta on tehty melko paljon tutkimusta. Työorganisaatioita tutkittaessa kiinnostuksen kohteena ovat olleet se, miten aikaa käytetään, miten muutoksia voitaisiin saada aikaan ja millaisessa suhteessa aika on muutoksiin ja muutoksissa (Anttila 2005; Crossan, Cunha, Vera & Cunha 2005; Davies 2001; Orlikowski & Yates 2002; Perlow 1999; Staydenmayer, Tyre & Perlow 2002; Yakura 2002). Tutkimukset osoittavat, että aika on organisaation olennainen resurssi. Monissa organisaatioissa ajan teemasta myös puhutaan, ja siihen kiinnitetään huomiota avoimesti ja näkyvästi. Samalla organisaatiotutkimus on kyseenalaistanut käsityksen yhdestä ja yhdenlaisesta ajasta moderneissa orga-



nisaatioissa. On arvioitu, että ajan erilaiset järjestykset ovat monimuotoistuneet organisaatioissa (esim. Knights & Odih 2002, 146; Davies 2001). Tästä seuraa, että esimerkiksi laatuarvioinnit, joissa arvioidaan yliopistojen toimivuutta ja toimimattomuutta tiettyinä ajankohtana, ovat ristiriidassa ajan erilaisten järjestysten moninaisuuden ja myös yliopiston oletetun ajattomuuden mallin kanssa (Shattock 1992, 130).

### 3.5 Ajan järjestäminen ja ajalla järjestäminen

*Aikakuria* tai tietyllä aikakäsityksellä rakennettua kuria voidaan tarkastella kolonialisaation näkökulmasta. Kolonialisointia on kahta tyyppiä. Adam ym. (2002, 20) mainitsevat ensimmäisenä ajalla kolonialisoinnin ('colonialization with time'). Tällä he tarkoittavat länsimaisen kellon ajan levittämistä ja levittäytymistä globaaliksi sekä sen kyseenalaistamattomuutta<sup>12</sup>. Ajalla kolonialisointi on toteutunut standardisoidun ajan, aikavyöhykkeiden ja maailman ajan määrittämisen kautta sekä teollisen ajan globalisoitumisella. Teollistumista on kuvattu siirtymisenä tehtävääorientoitumiseen, joista jälkimmäistä 'tyrannisoivat' kello ja kelloitettu työvoima (Glennie & Thrift 1996, 129). Teollisella ajalla on puolestaan yhteyksiä taloudellisiin arvoihin. Kolonialisointi perustuu siihen, että aikaa pidetään itsestäänselvyytenä. Se koskee etenkin työelämää ja toisaalta työajan ja muun ajan rajapinnan hallintaa. Kyseenalaistamattomuus on näkynyt myös siinä, että mitä tahansa ryhmää tai yhteiskuntaa, joka on poikennut tästä normista, on helposti pidetty takapajuisena, laiskana ja sivistymättömänä. (Adam et al. 2002, 136–137.)

Teollisuus on hyödyntänyt kelloa tuottamalla tietynlaista kuria työntekoon. Teollistumisessa tehtaan äänimerkit työpäivän alkamisesta ja päättymisestä ovat esimerkkejä työn ulkoisesta ajoittamisesta. (Pohjanen 2003.) Tiukka ulkoapäin määritetty aikakuri kuvaa työelämää, jossa työntekijät toimivat säännöllisesti, järjestyksessä ja tiettyinä aikoina. Toiminnot ja tehtävät ovat ennakoitavissa. Jos työnteko koordinoitua hyvin, toiminta on sujuvaa. (Lee & Liebenau 2002.) Länsimaisissa yhteiskunnissa monenlaiset operaatiot ja hallinto perustuvat olettamukseen lineaarisesta, objektiivisesta ja absoluuttisesta ajasta, joka kuvaa kellon aikaa. Käsitteily ilmenee esimerkiksi siinä, että organisaatiota on pidetty sitä tehokkaampana, mitä lyhyempi aika tiettyyn työtehtävään käytetään. (Lee & Liebenau 2001, 130.)

Ajan voimaa käytetään myös markkinoinnissa. Kulutukseen liittyy olennaisesti toistettavuus. Markkinointimekanismit käyttävät hyväkseen ihmisen ruumiillisuutta kuten näläntunnetta ja sen tyydyttämistä ruoalla. Samalla kulutuksella on aktiivinen suhde aikaan; se ei vain reagoi aikaan, vaan myös luo ihmisten käsitystä ajasta. (Apparudai 1996, 67–70.)

<sup>12</sup> Adam (2004, 136–143) kuvaa kirjassaan *Time* laajasti ajan käyttöä kolonialisoinnin välineenä.

Esimerkkejä Adamin et al. (2002) mainitsemasta toisenlaisesta ajan kolonialisoinnista ('colonialization of time') ovat pyrkimykset kontrolloida yöaikaa (pimeää) ja tulevaisuutta. Sähkön ja kaasun keksiminen mahdollisti sen, että pimeys ei ollut enää este koneelliselle tuotannolle. Yö- ja vuorotyö ovat seurauksia näistä keksinnoistä. Nykyään globaali elektroninen verkosto mahdollistaa vuorovaikutuksen, joka ei kysy toimijoiden vuorokauden aikaa ja joka vahvistaa mahdollisuutta järjestää toimintoja ajalla vuorokauden ympäri, paikasta riippumatta. (Adam et al. 2002, 136–137.) Talous operoi nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä: tarkoituksena on käyttää tulevaisuutta varmistamaan nykyisyyttä. Tulevaisuus näyttäytyy tällöin organisoituna, järjestettynä, aikataulutettuna ja määriteltynä. (Mt.; Adam 2004, 138–139.) Tulevaisuutta onkin kuvattu jatkettuna nykyisyytenä, jolloin tulevaisuus on organisoitu, säädelty, aikataulutettu, vartioitu, kolonialisoitu ja ennaltamääritely (Nowotny 1994, 45–75).

Työntekijöiden vuorokauden kokoaikainen hyödyntäminen näkyy palkkatyön kehityksessä ja ns. normaalityöajan muodostumisessa. Normaalityöaika on perustunut mm. siihen, että työntekijä on yhden työnantajan palveluksessa, jolloin työn määrä ja siihen käytettävä aika (kesto) sekä vuorokausittainen, viikoittainen ja vuosittainen ajoitus on mahdollista suunnitella.<sup>13</sup> (Julkunen 1989.) Palkkatyö ja normaalityöaika ovat kuitenkin olleet jo vuosia muutoksen tilassa, jossa kyseenalaistetaan teollistumisprosesseissa muodostuneen kellon ajan tuottama aikakuri. Monia töitä kuvaa tänä päivänä se, että työntekijät reagoivat spontaanisti esiin nousseisiin kysymyksiin. Tehtävät ilmaantuvat työpaikalle satunnaisesti ja ennakoimattomasti ilman tiukkaa aikataulua. He tekevät valintoja sen suhteen, missä järjestyksessä he vastaavat tehtäviin. He ovat joustavia päivittäin työhön käyttämässään ajan määrissä ja hoitavat useaa tehtävää samanaikaisesti. (Lee & Liebenau 2002, 132–134.)

Aikakuri, joka muotoutui teollistumisen aikana ja joka on dominoinut hallintokäytäntöjä, on siis kyseenalaistunut informaatioyhteiskunnassa ja teknologisten apuvälineiden aikakaudella.<sup>14</sup> Uusi teknologia on tuottanut uudenlaisia organisaatioita, joissa työskennellään virtuaalisissa tiimeissä ja yhteisöissä. Tämä on hämärtänyt työhön ja muihin toimintoihin käytettävän ajan rajaa. (Lee & Liebenau 2002, 131.) Ulkoisia ääniä kuten tehtaan äänikelloja ei enää ole, ja ulkoinen kontrolli on muuttunut sisäiseksi kontrolliksi. Modernissa yhteiskunnassa tilalle on tullut sisäinen ääni, joka kysyy aikaa. (Elias Pohjasen mukaan 2003.)

Lee ja Liebenau (2002) pyrkivät muodostamaan uudenlaista aikakurin tulkintaa, joka huomioi työskentelyn virtuaalisissa ympäristöissä. Heidän mukaansa työn kes-

<sup>13</sup> Käsitys normaalityöajasta kahdeksantuntisena työpäivänä viitenä päivänä viikossa klo 7–17 välillä palautuu suomalaisessa työelämässä 1960-luvun lopulle. Tällöin siirryttiin 40-tuntiseen työviikkoon, jossa tunnit tehdään viiden päivän aikana viikossa. (Julkunen 1994.)

<sup>14</sup> Joissakin työorganisaatioissa pidetään edelleen parhaana rajata työaika yhdeksästä viiteen. Hallinnon näkökulmasta on selkeää kontrolloida työntekijöitä, jotka tekevät työtä työpaikalla ja säännöllisinä ajankohtina. (Lee & Liebenau 2002, 128.)

ton merkitys on vähentynyt virtuaalisen ympäristön myötä. Myös työnteon paikat ovat muuttuneet, ja työtä voidaan periaatteessa tehdä mihin vuorokaudenaikaan tahansa, mikä vähentää mahdollisuutta kontrolloida työntekijöitä. Työnteon järjestykset vaihtelevat työntekijöiden kesken, ja samoin muuttuvat työskentelyrytmit ja toimintojen syklit (esim. toimintojen toistojen rytmi). Lee ja Liebenau väittävät, että uudenaikaisessa työnteon tavassa on suuremmat mahdollisuudet neuvotella tehtävien aikarajoista. (Mt. 134.) Taulukossa 1 on heidän pelkistetty mallinsa siitä, miten aikakurin luonne on muuttunut:

**TAULUKKO 1.** Konventionaalisen ajan ja virtuaaliajan kuri (Lee & Liebenau 2002, 137)

Konventionaalinen aikakuri	Virtuaaliajan aikakuri
Kellon aika – yksi jaettu aika tietyssä fyysisessä paikassa	Sosiaalinen aika – mahdollisuus monipuoliseen ja laadulliseen ajan operointiin
Aikakurin dimensiot – standardoitu – säännöllinen – koordinoitu	Aikakurin dimensiot – erilaistunut – epäsäännöllinen – koordinoitu
Yksiaikainen (monokroninen)	Moniaikainen (polykroninen)
Kontrolli – arviointi perustuu prosessiin ja aikaan – luottamus rakentuu kokemusten kautta ajan kuluessa	Luottamus – arviointi perustuu osaamiseen ja tuloksiin – nopea luottamus

Mallissa aikakurilla on kolme ulottuvuutta: standardisointi, säännöllisyys (regularity) ja koordinointi. Standardisointi kertoo missä määrin ja miten ihmisten aika-tila-polut on säädelty samankaltaisiksi. Säännöllisyys viittaa siihen, miten nämä aika-tila-polut sisältävät toistuvia rutiineja. Koordinointi koskee astetta, jolla aika-tila-polut on ohjattu liittymään toisiinsa. Näiden eri elementtien suhteet toisiinsa voivat vaihdella paljonkin erilaisissa organisaatioissa. Virtuaalisessa ympäristössä nämä dimensiot ja niiden kombinaatiot ovat vieläkin kompleksisimpia. (Glennie & Thrift 1996.)

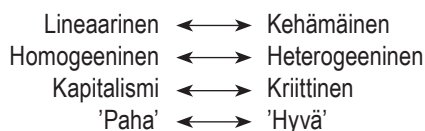
Mallin mukaan ihmiset tuottavat yhdessä jotakin siitä huolimatta, että he eivät ole rakentaneet luottamusta ajan kuluessa. Luottamuksen sijaan mallissa voisi virtuaalisessa aikakurissa olla kohdallisempaa puhua tehokkuudesta. Vaikka Lee ja Liebenau kuvaavat virtuaalista aikakuria positiivisävytteisesti ja yksilöllisen ajan hallintaa tukevana, malli jättää auki kysymyksen siitä, mitä yksilöltä vaaditaan, kun hän kuuluu useampaan kuin yhteen työorganisaatioon ja toimii useissa verkostoissa ja yhteisöissä. Malliin rakennettu kuri ei myöskään huomioi organisaatioiden hallintoa tarkastelevien tutkimusten (Adam et al. 2002) tuloksia, joissa todetaan, että aikakuri on edelleen keskeinen piirre organisaatioiden hallinnoinnissa. Orga-

nisaatiossa vallitseva aikakuri ilmenee esimerkiksi uusien työntekijöiden koulutamisessa ja siinä, miten työntekijöitä ohjataan sosiaalistumaan organisaation tietynlaiseen ajankäyttöön. Edellisessä luvussa kuvaamaani jaottelua monokronisiin ja polykronisiin organisaatioihin ja työntekijöihin voidaan käyttää koulutuksessa hyväksi niin, että kartoitetaan koulutettavien yleistä käsitystä ajasta ja käsityksiä työorganisaation ajasta. Näitä verrataan organisaation viikoittaisiin ja vuosittaisiin työrytmeihin, jonka jälkeen koulutettavia ohjataan sosiaalistumaan organisaation aikatyöskentelyyn. Malli ei myöskään huomioi sitä, että kaikki virtuaalisen ajan luonnehdinnat eivät suinkaan ole uusia: ajalla oli mahdollista operoida monipuolisesti jo ennen kellon keksimistä.

Tutkijat esittävät, että ajasta tehdyt erilaiset konstruktiot ja niiden keskinäinen vuorovaikutus on tukenut käsityksiä ajasta ulkoisena objektina ja abstraktina muutosprosessina. Kellon aika alistaa alleen niin poliittisessa, tieteellisessä kuin taloudellisessa elämässä muunlaisia ajan käsityksiä, ja aika on siten erotettu prosesseista. Tässä muodossa aika on siis kolonialisoitu ulkoiseksi sen sijaan että se käsitettäisiin prosessien ja tapahtumien sisäpuoliseksi ulottuvuudeksi. Lisätutkimukset toimintojen järjestämisestä ajalla voisivat auttaa ymmärtämään sitä, toteutuvatko nykyään myös ne ajan kontrollin ja tavoittamisen muodot, jotka ovat esiintyneet historiassa. (Adam et al. 2002, 136–137.)

Tutkimustoimintakaan ei ole vapaa ajan järjestyksistä. Aikaa koskevan tutkimuksen kriittisyys on yhteydessä muun muassa siihen, miten tutkija tunnistaa lähteidensä sidonnaisuuksia tietynlaisiin metodologisiin lähtökohtiin. Se, miten tutkimuksilla kolonialisoidaan aikaa, tulee esille aikaa koskevista metatutkimuksista, joiden mukaan tutkimusten lähtökohdat arvottavat tiettyjä ajan järjestyksiä eri tavoin kuin toisia. Alf Rehn (2002) pyrkii osoittamaan, että ihmisen kehon ja luonnon rytmejä huomioivassa ajan tarkastelussa lineaarinen aika näyttäytyy kritiikin kohteena, kun taas kehämäinen, syklinen aika on muoto, jota puolustetaan. Ajan tutkijat joutuvat Rehnin mukaan todistelemaan tutkimusteemansa tarpeellisuutta ”haastamalla lineaarisen ajan, rationalistisen ajan logiikan” ja he asettuvat vastakkain niiden kanssa, jotka pitävät aikaa itsestäänselvyytenä. Asetelma tiivistyy kuvioon 2.

Ajan tutkimusten lähtökohtien tarkastelu tekee näkyväksi tutkijoiden positiota ja mahdollisia poliittisia sitoumuksia tieteen tekemisessä. Rehnin mukaan Nowotny pyrkii emansipoimaan yksilöä auttamalla häntä löytämään ’oman ajan’. Oletuk-



**KUVIO 2.** Tutkimuksellinen esiyymmärrys lineaarisesta ja kehämäisestä ajasta (Rehn 2002)

sena on, että ajan uudenlainen ymmärtäminen voi olla ravisteleva kokemus, jota jälkiteollinen ihminen etsii. (Rehn 2002, 81.) Tämän intressin voi liittää aikakautemme individualistiseen ja kokemukselliseen ajattelutapaan. Kulttuurin tutkija Levinen tavoitteena Rehn pitää moniajallisen yhteiskunnan edistämistä – yhteiskunnan, jossa erilaiset kulttuurit ymmärtävät toisiaan. Tällöin länsimaisen ajan käsityksen paremmuuteen suhteessa muihin suhtaudutaan kriittisesti. (Mt.) Lähtökohta saa vastakaikua ainakin ontologisesti ja epistemologisesti relativistisessa monikulttuurisuuskeskustelussa.

Adamin voi tulkita haluavan säilyttää ajan tarkastelussaan ympäristön ja paikan (kontekstin). Hänen näkemyksessään korostuu sensitiivisyys, joka mahdollistaa ymmärryksen niin sanotusta ajan maisemasta ('timescape') tietyssä kontekstissa. Adamin lähestymistapa heijastaa myös kannanottoa siihen, miten ihmisten välisestä yhteisymmärrystä voisi lisätä. Esimerkiksi erilaisten ajan käsitysten tunteminen voisi lisätä tällaista yhteisymmärrystä. (Rehn 2002.) Adamin näkemystä ajasta on arvioitu myös kuvauksiksi 'minun', 'meidän' ja 'muiden' ajoista. Adamin on tällöin tulkittu liikkuvan sosiaalisen konstruktivismiin ja subjektivismiin ulottuvuudella, mikä on liitettävissä relativistiseen ajatteluun. (Neary & Rikowski 2002, 54–55.)

Aika on liitetty myös sukupuolitietoiseen tutkimukseen (Knights & Odih 2002). Lineaarisen aikakäsityksen ajatellaan tuottavan kuvaa maailmasta, jota pyritään älyllisesti jäsentämään kokonaisuena. Kuvasta välittyy välineellinen päämäärähakuisuus, johon sisältyvä lineaarisuus on liitetty maskuliiniseen olemiseen. Prosessimaisuus puolestaan kiinnittyy sykliseen aikaan ja samalla feminiinisyteen. (Mt. 148–149.)

Rehn haluaa kyseenalaistaa aikaa arvottavan kategorisen kahtiajaon. Hänen mukaansa on perusteetonta väittää, että heterogeeniset aikaa koskevat koodit ovat pragmaattisesti tai epistemologisesti parempia kuin lineaarinen ja yhdenmukainen aikakäsitys. Rehnin pohdintojen lopputulos on siinä, että kun tutkimuksen kohteena on aika ja hallinto organisaatiossa, tutkija samalla sanoo jotakin siitä, miten organisaatiot tulisi ymmärtää tai siitä, millaisia niiden pitäisi olla. Jos organisaatiota katsotaan lineaarisen homogeenisen ajan näkökulmasta, se näyttäytyy erilaisena kuin jos etsittäisiin ajallista heterogeenisuutta. (Rehn 2002, 81–82.)

### 3.6 Aika pedagogisen toiminnan ehdollistajana ja ehdollistamana

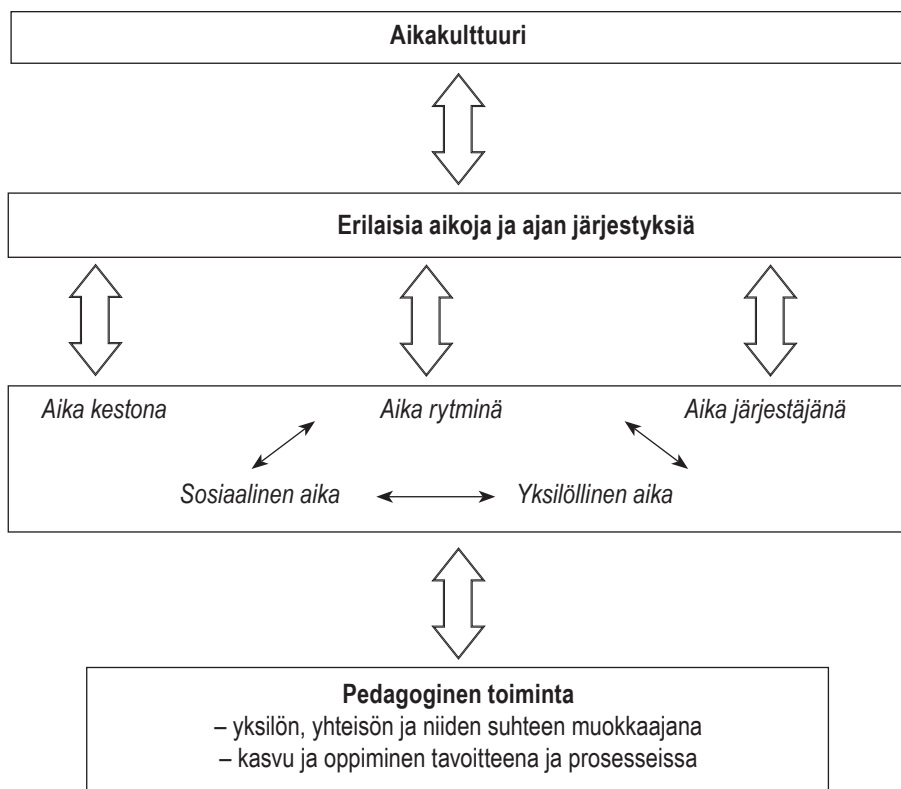
Aika saa siis merkityksiä vain suhteessa muihin ilmiöihin eikä tutkija voi sulkea itseään täysin näiden ilmiöiden ulkopuolelle. Teen tutkimustani tietyssä ajanjaksona ja yliopiston tietyissä muutosprosesseissa. Kannan useanlaisia kulttuurisia merkityksiä tulkinnoissani (ks. Frow & Morris 2003, 495; Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 24), mikä tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksellisissa valinnoissani heijastan jotain aikakauteni käsityksiä ajasta.

Kun tutkimuksessa halutaan huomioida pedagogisen toiminnan toimijat ja heidän ajalle antamia merkityksiä, pedagoginen toiminta näyttäytyy luonteeltaan ajallisesti heterogeenisena. Pedagogiseen toimintaan on sisäänrakennettuna tavoitteita ja vuorovaikutuksellisia prosesseja. Tällöin yksilön kasvun tulkitseminen ainoana toiminnan kohteena (esimerkiksi behavioristinen lähtökohta) ei vastaisi pedagogisen toiminnan vuorovaikutuksellista ja dynaamista luonnetta. Siksi pedagogisen toiminnan tarkastelussa lähtökohtanani on se, että toiminta muokkaa niin yksilöä, yhteisöä kuin niiden suhteita. Lähtökohtaisesti pedagoginen toiminta koulutusorganisaatioissa on aina jollain tavoin suunniteltua ja toteutuessaan se muokkaantuu omanlaatuiseksi, jota voi ymmärtää suunnitelmien ohella toimijoiden intentioiden, taustojen ja vuorovaikutuksen näkökulmista.

Pedagogisen toiminnan erilaisia suunnitelmia (opettajan oma opetussuunnitelma, viralliset opetussuunnitelmat, toimintaa ohjaavat kansalliset ja ylikansalliset asiakirjat ym.) ja itse toimintaa määrittää ajallisuus. Tätä ajallisuutta tutkimuksessani pyrin tavoittamaan toisaalta toiminnan keston, rytmin ja ajan toimintaa järjestävän voiman jäsennyksenä. Pedagogisessa toiminnassa tuetaan yksilöllistä ja kulttuurista kasvua ja rakennetaan samalla yksilön ja yhteisön suhteen muotoa. Pedagogisen projektiyhteistyön tutkiminen tekee näkyväksi pedagogisen toiminnan kulttuuria ja myös niitä toiminnassa kohtaavia kulttuureja, jotka määrittävät yksilöllistä ja kulttuurista kasvua. Käsitteet sosiaalisesta ja yksilöllisestä ajasta nostavat esille yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen tutkimuskohteen yksilön ja yhteisön suhteesta ja keskinäisestä ensisijaisuudesta. Yliopiston pedagogisesta tehtävästä huolehtimiseen kuuluu niin yksilöllisestä sivistysprosessista kuin myös yliopiston kulttuurin jatkumisesta ja samalla kulttuurin uudistumisesta huolehtiminen (ks. Siljander 2002, 200–201). Kulttuuri on siis osa toiminnan kohdetta ja toisaalta toimintaa. Tästä näkökulmasta lähtökohtanani on, että aikakulttuuri, johon sisältyy erilaisia aikoja ja niiden järjestyksiä, ehdollistaa pedagogista toimintaa. Aikakulttuuri on kasvattajana osana pedagogista toimintaa. Samanaikaisesti aikakulttuuri on vuorovaikutuksellisessa suhteessa pedagogisen toiminnan kanssa; pedagoginen toiminta myös ehdollistaa aikakulttuuria.

Kuvio 3 pelkistää aiemmin tässä luvussa esitettyjä ajan sisältöjä, jotka kuvaavat ajan järjestyksiä. Ajan järjestysten suhteet kuvaavat puolestaan aikakulttuuria, joka tutkimuksessani kontekstoituu yliopistoon ja sen projektiperustaiseen pedagogiseen toimintaan.

Kuviossa olevat ajan käsitteet ovat seuraavassa luvussa esittämiäni tarkennettujen tutkimuskysymysten perustana. Käsitteet ohjaavat myös aineiston analysointia pyrkiessäni tunnistamaan siitä projektiperustaisen pedagogisen toiminnan aikakulttuuria.



**KUVIO 3.** Aikakulttuurin ja pedagogisen toiminnan suhde

## 4 METODOLOGINEN PAIKANNUS JA TARKASTELEVAT PROJEKTIT

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni yliopiston pedagogisesta toiminnasta on tapaustutkimus kahdesta projektiperustaisesta yhteistyöhankkeesta, joille oli muotoiltu tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat tukemaan toimijoiden kasvua ja oppimista. Hankkeiden alkuvaiheessa ei ollut mahdollista tarkasti määritellä, mitkä tulevat olemaan tutkimuksellisesti tärkeitä ja vähemmän tärkeitä kysymyksiä. Lähtökohtaa voi kuvata avoimuutena jollekin, jota ei tutkimuksen alussa vielä tiedetä tai osata nimitä. Tämä piirre on osa kulttuurin tutkimista, jossa pyritään muodostamaan kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Hall 1996). Tutkimuksen pääkysymys on:

- Millainen on yliopiston pedagogisen projektitoiminnan aikakulttuuri, joka ehdollistaa ja mahdollistaa yliopiston pedagogisen tehtävän toteutumista?

Tähän kysymykseen etsin vastausta kahdella alakysymyksellä:

- Millaisia ajan järjestysten ilmaisuja sisältyy pedagogiseen yhteistoimintaan, jossa on toimijoita sekä kulttuurisesti ja historiallisesti eri tavoin kehittyneitä yliopistosta ja ammatillisesta opettajakorkeakoulusta että muualta työelämästä?
- Mitä erityistä yhteistoiminta osoittaa yliopiston projektiperustaisessa pedagogisessa toiminnassa vallitsevista ajan järjestyksistä?

Tutkimukseni rakentaa käsitteellistä perustaa yliopiston pedagogisen toiminnan aikakulttuurin kuvaamiselle, jota ei aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ole tarkasteltu. Tutkimukseni muotoilee toteutunutta projektitoimintaa käsitteellisesti uudelleen ja pyrkii sen avulla lisäämään ymmärrystä yliopiston kulttuurista. (Ks. Peltola 2007, 111–119.) Tutkimuskysymyksiin haen vastauksia tarkastelemalla kahta EU-rahoitteista yliopiston projektia, Kolmiota ja Kvinttiä. Rahoituksen saajana yliopiston asema on erityinen suhteessa muihin projekteissa toimiviin organisaatioihin. Projektien lähtökohdat ja tavoitteet korostavat prosessimaisuutta ja prosessien kontekstisidonnaisuutta. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että erilaiset kulttuurit



tulevat esille erilaisten organisaatioiden yhteistoiminnassa. Tämä nostaa kysymyksen siitä, missä määrin projektitoiminnan aikakulttuuri on yhdenlaista aikaa tai useanlaisia aikoja ja niiden järjestyksiä sisältävää toimintaa. Laadullisen tutkimuksen keinoin pyrin tekemään näkyväksi projektitoiminnan erilaisia aikoja, ajan järjestyksiä ja niiden mahdollisia jännitteitä.

## 4.2 Kulttuurinen tapaustutkimus

Pedagogisen toiminnan ajallinen kesto, toisto, toiston intensiivisyys muokkaavat ja määrittävät toimintaa, mutta näiden määritteiden voima ja ehdollisuus on usein piiloista ja tuntematonta. Tapaustutkimuksessa voidaan kiinnittää huomiota kulttuurisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin ja niissä voidaan laajentaa yhden tapauksen mikro-tutkimusta makrotasolle kriittisen sosiologian tai filosofian perustalta. Yksittäinen tapaus voi auttaa konkretisoimaan ja tarkentamaan niitä yleisiä kysymyksiä, joita yliopiston pedagogisesta toiminnasta esitetään (ks. Leino 2007, 226). Tapaustutkimuksen kiinnostavuus on yksittäisen ilmiön erityispiirteiden ja yleisempien havaintojen vuoropuhelussa (ks. Peltola 2007, 111–119). Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa projektit muodostavat tutkimuskohteen, tapauksen. Tutkimukseni tuottaa tietoa aikaan ja paikkaan sidotuista olosuhteista, prosesseista ja merkityksistä. Projektien toiminnan tulkinta yhdistää mikro- ja makrotasoja (Frow & Morris 2003, 498).

Tapaustutkimukseni pyrkii tunnistamaan ja nimeämään pedagogisessa toiminnassa olevia ajan järjestyksiä, joiden yksinä ilmauksina ovat omat havaintoni ja kokemukseni projektien toiminnasta. Toiseksi ajan järjestyksen ilmauksia on hankkeissa kertyneessä tekstimuodossa olevassa aineistossa. Vaikka olen osallistunut projektien toimintaan, niiden arkeen, tutkimusraporttiin rakentuva projektien arki on representoitua ja kirjoitettua, ei autenttista (ks. Lahelma & Gordon 2007, 36). En tavoita omia enkä muiden projekteihin osallistuneiden kokemuksia autenttisina, vaan jälkinä menneisyydestä. En kerro uudelleen niitä tarinoita, joita tutkimukseen osallistuneet yksittäiset henkilöt ovat kertoneet (ks. Peräkylä 1995, 46), vaan tulkiten yksittäisten henkilöiden projekteihin tuottamia jälkiä kulttuurisina näytteinä. Geertz (Rantalan mukaan 2007, 131) etnografisen tutkimuksen yhteydessä nimeää kokemukset yhdenlaisiksi kulttuurisiksi artefakteiksi. Jäljet ovat laadullista aineistoa, joka on tutkimuksessani näytteenä yliopiston projektiperustaisen pedagogisen toiminnan kulttuurista (ks. Alasuutari 1999, 88). Tulkiten projekteista jääneitä jälkiä toisaalta aikaa koskevan sosiologisen tutkimuksen näkökulmasta ja toisaalta yliopiston pedagogista toimintaa koskevan kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta<sup>1</sup>.

Kulttuuri tutkimuksessani tarkoittaa yleistä kulttuurista näkökulmaa, jossa yli-

<sup>1</sup> Kriittisen tieteen syntyhistoriassa on painotettu monitieteellistä tutkimuksellista tarkastelutapaa (Huttunen 1999, 117).

opiston pedagogisen toiminnan ymmärtämiseksi kehitetään aikakulttuuria tavoitettavia analyysivälineitä (ks. Välimaa 2008, 18–19). Kulttuuri homogenisoi käytäntöjä. Tavoitan projektitoiminnasta käytäntöjä, jotka kytkeytyvät toisiinsa muodostaen ketjuja ja kokonaisuuksia, joita tulkitseen ajan näkökulmasta aikakulttuurina. Vaikka tavoittelen kokonaisvaltaista ymmärrystä, tutkimus voi tavoittaa vain joitakin kulttuurisia piirteitä ja niiden keskinäisiä suhteita. Tätä kulttuurin dynaamista luonnetta voi ymmärtää siitä näkökulmasta, että yliopiston yksittäinen toimija ei vain uusinna olemassa olevaa yliopiston kulttuuria, esimerkiksi oppiainekulttuuria, vaan hän myös uudistaa ja muuttaa sitä toiminnallaan, uskomuksillaan, arvoillaan ja tavoitteillaan (Ylijoki 1998a, 216). Kulttuurin liikkeessä olemisen merkitsee tutkimuksellisesti sitä, että tutkimuskohteeseen kuuluvassa kielessä, teksteissä ja kohteen jättämässä empiirisessä jäljissä on aina jotakin, joka pakenee yrityksiä liittää se suoraan yksittäisiin tekijöihin tai rakenteisiin (Hall 1996). Vaikka saavutettavissa oleva ymmärrys ei tuota täydellistä kuvaa yliopiston pedagogisesta projektitoiminnasta ja sen aikakulttuurista (ks. Eräsaari 2007, 150), tutkimus osoittaa, miten tapaustutkimuksen keinoin ja tapaustutkimus metodologisena lähtökohtana tavoittaa projektien jäljistä aikakulttuuria. Ymmärrys siitä, että kulttuurisessa tutkimuksessa parhaimmillaan välittyy tutkittavaan ilmiöön sisältyvä jännitteisyys (Hall 1996), ohjaa tunnistamaan erilaisia aikoja ja niiden järjestyksiä.

Laadullisen tutkimuksen raportoinnissa keskeiseksi nousee kontekstin kuvaaminen ja tutkijan oma positiointi suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen tiedon alkuperän kontekstoinnilla on metodologisia seuraamuksia (Peuhkuri 2007; Eräsaari 2007). Se tarkoittaa tutkimuksessani näkökulman etsimistä yliopiston toimintaan sisältäpäin: ihmettelyä ja tapahtumiin pysähtymistä. Paikannan tutkimukseni sellaiseen kulttuuriseen tutkimuksen perinteeseen, joka huomioi tutkijan ja kohteen historiallisen ja sosiaalisen sidonnaisuuden (ks. Frow & Morris 2003), mitä olen avannut jonkin verran luvussa 1.2. Tutkijana olen pääasiallinen tutkimusväline, jonka välityksellä tutkittavasta ilmiöstä muodostuu tietoa (esim. Atweh, Kemmis & Weeks 1998; Kiviniemi 1995, 14) jo sen vuoksi, että osallistuin kohteena olevaan projektitoimintaan. Tutkimusprosessini tuottama *aikateema* ei ole valmis analyysiväline, vaan rakennan sitä heuristisesti näkökulmaksi ja projektien jälkien jäsentämisen perustaksi. Tuntemattoman tunnistamisessa hyödynnän kriittisen teorian periaatteita, joita kulttuurin tutkimuksessa usein käytetään metodologisena perustana. Tutkimuksessa pyritään tällöin tuomaan esille ilmiöistä muodostettavan tiedon ja ymmärryksen ehdollisuutta.

### 4.3 Toiminta metodina

Tapaustutkimuksessa rakennetaan konkreettisesti tutkimuksen välineitä vuorovai-  
kutuksessa tutkimuksen kohteena olevien kanssa (Peltola 2007, 122; ks. myös Es-

kola & Suoranta 1998, 127). Tutkimuksen kohteena olevissa projekteissa mukana olleet toimintaympäristöt (yliopisto, ammatillinen opettajakorkeakoulu, työpaikat) toimijoinen (opiskelijat, opettaja-suunnittelijat) rakensivat tutkimuskohdetta, pedagogista toimintaa. Tutkimukseni metodisena lähtökohdانا on pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistuminen ja toiminnan tuottamien jälkien analysointi. Kolmiota kuvattiin sen esitteissä toimintatutkimukselliseksi hankkeeksi, mikä ohjasi hankkeen aikana katselemaan toimintaa erityisesti tästä menetelmällisesti lähtökohdasta. Vaikka tutkimukseni ei ole toimintatutkimus, oppimisen näkökulmasta tapaustutkimus ja toimintatutkimus ovat osittain päällekkäisiä, kun tutkija osallistuu tutkittavaan toimintaan ja hänellä on siinä intensiivinen rooli (Peltola 2007, 123).

Tutkittavien projektien luonne oli lähtökohdissaan kriittisyyteen ja yliopiston pedagogisen toiminnan kehittämiseen pyrkivää (ks. luku 2.2). Kriittiseen teoriaan perustuva, kasvatuskäytäntöä yhteiskunnallisena toimintana painottava toimintatutkimus kiinnittää huomiota toiminnan emansipatorisiin ja kriittisyyttä kehittäviin tavoitteisiin ja toimintatapoihin (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999; Kemmis 1999; Syrjälä 1994, 31–33). Kriittisen teorian lähtökohdissa kriittisyys on keskeinen tulkintaperiaate<sup>2</sup>. Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 24) mukaan toimintatutkimuksen kriittisyys ilmenee siinä, että prosessissa toimijat muodostavat uusia tapoja tulkita ja kuvata maailmaa, tapoja tehdä työtä ja tapoja suhtautua toisiin ja valtaan. Prosessissa toimijat voivat vapautua epärationaalisista, tuottamattomista, epäoikeudenmukaisista ja epätyytyttävistä toimintatavoista. (Mt. 24.) Kuula (1999, 89) kirjottaa, että kriittinen toimintatutkimus sisältää välttämättömyyden nähdä ja tehdä asioita tietyllä tavalla. *Mahdollisuus* nähdä ja tehdä toisin ei siis ole riittävä ehto emansipoitumisen toteutumiselle. Emansipoitumisen toteutuminen merkitsee myös *välttämättömyyttä*. Välttämättömyys ilmenee esimerkiksi siinä, että kasvat- ja koulutuskäytännöissä pyritään suuntautumaan entistä laajemmin yhteiskuntaan. (Mt. 87.)

Kolmio- ja Kvintti-projektien tavoitteet vastaavat kriittistä toimintatutkimusta siinä mielessä, että projektitoimintojen tarkoituksena oli tarjota mahdollisuuksia nähdä ja tehdä toisin. Välttämättömyyksiä ei määritelty yhdessä kovin eksplisiittisesti. Kolmiossa hanketta suunnitelleet odottivat, että kolmen erilaisen toimintaympäristön yhteistoiminta tukisi toimijoiden ymmärrystä oman toimintaympäristönsä ammattikasvatuksesta tehtävästä. Suunnitelmiin sisäänrakentui oletus, että samalla lisääntyisi ymmärrys myös muiden ympäristöjen tehtävistä. Suunnittelijat odottivat, että toiminta tuottaisi kriittistä ja asioita kyseenalaistavaa näkemystä myös ammattikasvatuksesta ja ammattikasvatuksen ammattilaisten kouluttami-

<sup>2</sup> Kriittisyys on vaativaa. Vaativuutta kuvaa esimerkiksi se, että tutkimuksen tiedonintressejä jäsennellyt Habermas on tullut paljon varovaisemmaksi emansipatorisen tiedonintressin suhteen (Huttunen 1999, 144). Hän on luopunut käsitteistä yhteiskunnallinen tiedonintressi, ideaalinen puhetilanne ja ideologia. Keskiöön on noussut kommunikatiivinen toiminta. (Mt. 122.)

sesta. Kvintissäkin hankkeen EU-hakemuksessa toiminnan tavoitteeksi esitettiin, että eri maiden ammattikasvatuksen historian opiskelu tuottaisi ymmärrystä kasvatuskäytäntöjen yhteiskunnallisista määritteistä ja sidoksista.

Toimintatutkimukseksi nimetyille hankkeille on yleensä ominaista korostaa käytäntöä, jota myös omassa tapaustutkimuksessani teen. Kemmis ja Wilkinson (1998, 26–34) ovat jäsentäneet käytännön tunnisteita<sup>3</sup>, jotka valottavat toiminnan luonnetta. Heidän mukaansa toiminnassa ilmenee erilaisia vuorovaikutuksen malleja, osallistujien tavoitteellista toimintaa, erilaista kielen käyttöä ja mahdollista käytäntöjen muuttumista (mt. 26–34). Projekteissa mukana olleena minulla on havaintoja ja kokemuksia hankkeiden toimijoiden välisestä vuorovaikutuksesta, toimijoiden terminologiasta puheessaan ja heidän pyrkimyksistään muuttaa ja kehittää hankkeiden toimintaa niiden edetessä. Nämä pedagogiset havainnot ja kokemukset yhdessä projekteista jääneiden tekstimuotoisten jälkien kanssa ovat projektien käytäntöjen kulttuurisia tunnisteita.

Methodisena lähtökohtanani on, että tutkimuksellinen kriittisyys mahdollistuu eri tavoin toimintaa etäältä katseltaessa tai toimintaan osallistumisen avulla. Osallistumiseni toimintaan lähenee metodisesti esimerkiksi kouluetnografiaa, jossa ollaan oltu kiinnostuneita koulutusprosesseista ja luokkahuoneprosesseista. Kouluetnografiassa on tehty tutkimusta siitä, miten koulutuksen kontekstissa muokataan symbolisia järjestyksiä, ja menetelmänä on käytetty monipuolista aineiston keräämistä kenttätyöskentelyssä (ks. Lahelma & Gordon 2007, 18–31). Etnografiaa ja toimintatutkimusta on metodisesti myös yhdistetty, muun muassa kulttuurista monimuotoisuutta tutkinut Hammar-Suutari (2009) nimeää tutkimuksensa toiminnan etnografiaksi. Kriittisyys muodostuu kuitenkin erilaiseksi etnografisissa tutkimuksissa, joissa käydään useita kertoja kentällä (vrt. Lahelma & Gordon 2007, 31) verrattuna tutkimukseeni, jossa tutkija on tutkittavassa kontekstissa jatkuvasti. Tuttua ja tavanomaista on nähtävä uusin silmin (Rantala 2007, 127).

Projektitoiminnan arkiseen katselemiseen (ks. Rantala 2007, 127–128) ja toimintaan eläytyneeseen minään (ks. Palmu 2007, 171) pyrin tekemään eroa teoreettisella näkökulmallani. Aikakulttuurin aineksien tunnistamisen lähtökohtana on ymmärrys siitä, että ihmistieteellisestä näkökulmasta katsottuna toiminnassa on erilaisia aikoja ja ajat ovat tietynlaisessa suhteessa toisiinsa nähden erilaisissa konteksteissa. Ne eivät ole kuitenkaan toiminnan aikana ilmeisiä. Tutkimusraportin lukijan

<sup>3</sup> Kemmis ja Wilkinson (1998, 26–34) ovat erotelleet viisi käytännön tunnistetta, joihin toimintatutkimuksessa voidaan keskittyä:

1. tapa, jolla toimijan käyttäytyminen näyttäytyy ulkopuoliselle havainnoitsijalle,
2. tapa, jolla sosiaalisen vuorovaikutuksen mallit (patterns) näyttäytyy ulkopuoliselle havainnoitsijalle,
3. tapa, jolla yksittäisten osallistujien tavoitteelliset toiminnat välittyvät osallistujille itselleen,
4. tapa, jolla kielen käyttö näyttäytyy toimijoille, kun he toimivat omien käytäntöjensä lähtökohdista,
5. käytännön muutos ja kehittyminen, jossa huomioidaan neljä edellistä käytännön puolta. Näkökulma huomioi toiminnan historiallisen luonteen.

arvioitavaksi jää viime kädessä se, kuinka kriittisenä tarkastelemani projektitoiminta raportoinnissani näyttäytyy ja toisaalta kuinka kriittisesti – tarkastelenko ja tulkitsenکو asioita uudella tavalla? – raportoin toiminnasta. Seuraavassa luvussa esittelen projektit Kolmion ja Kvintin aiempaa yksityiskohtaisemmin.

#### 4.4 Projektit Kolmio ja Kvintti

Tutkimuksen kohteena olevissa projekteissa, jotka olen nimennyt Kolmioksi ja Kvintiksi, tavoitteena oli kehittää yliopistollisia ammattikasvatuksen opintoja. Molemmissa projekteissa suunniteltiin opinnollinen kokonaisuus, joka toteutettiin projektin aikana. Seuraavassa kuvaan tiivistetysti projektien taustoja ja tavoitteita, toimijoita ja opintojen rakennetta, joiden sisältö on pitkälti anonymisoiduista edeltävien projektien raportoinneista, Kolmio ja Kvintti projektien esitteistä ja raportoinneista.

##### *Ammattikasvatuksen kansalliset opinnot ('Kolmio')*

###### *Opintojen tausta ja tavoitteet*

Lukuvuonna 1999–2000 toteutettiin EU-projektin suomalaisena pilottina ammattikasvatuksen perusopintojen kokonaisuus, Kolmio. Kolmion suunnittelun aloitus sijoittuu vuosille 1996–1997, jolloin toisessa EU-projektissa pyrittiin tunnistamaan ammattikasvatuksen ammattilaisten uusia profiileja ja kehittämään heille uusia opetus- ja koulutusohjelmia (Anon. 1). Suomalaiset kehittivät ammattikasvatuksen ammattilaisten kouluttamisesta mallia, mikä jäi kuitenkin kesken projektin aikana. Kun projektissa toimineet arvioivat saavutettuja tuloksia tärkeiksi ja samanaikaisesti keskeneräiseksi, yhteistyötä haluttiin jatkaa jossain muodossa. Saksalaisen yliopiston koordinoimana alkoi vuonna 1998 uusi projekti (=EU-Kolmio), jonka alla sisällöllisesti ja osittain rahoittamana Kolmio toteutettiin. EU-Kolmio tarjosi mahdollisuuden viedä edellisen projektin kehittäjä pitemmälle toteuttamiseen asti. EU-Kolmion tarkoituksena oli samalla tukea osallistuvien maiden kansallista ammattikasvatuksen koulutuksen kehittämistä. Yhtenä tavoitteena oli selkeyttää, millä ehdoilla ja edellytyksillä eurooppalaista, yhteistä yliopistotason ammattikasvatuksen koulutusta voitaisiin järjestää.

Kolmion suunnittelu- ja opiskelijaryhmän rakenteellinen perusta oli edeltävän EU-projektin suomalaisen loppuraportin päätelmissä, joissa ammattikasvatuksen ammattilaisten toimintakentiksi tunnistetaan ammattikasvatusinstituutiot (oppilaitokset), ammattikasvatusta koordinoivat ja ohjaavat instituutiot (koulutuspolitiikka ja hallinto) ja erilaiset työorganisaatiot (työpaikat). (Anon. 2; Anon.

3.)<sup>4</sup> Kolmiossa näitä toimintakenttiä edustivat ammatillinen opettajakorkeakoulu ammatillisten opettajien kouluttajana, yliopisto hallinto- ja suunnittelutehtäviin kouluttavana ja kaksi työelämän organisaatiota työnopastukseen ja henkilöstöhallintoon kouluttavana ja harjaannuttavana kenttänä. Kolmiossa opiskeluryhmän heterogeenisuutta haettiin tarkoituksellisesti, mikä eriytti sitä muista olemassa olevista kasvatustieteellisistä opinnoista.

Kolmio-opintojen tarkoituksena oli antaa osallistujille tieteellistä perustietämystä ammattikasvatuksesta ja käytännöllistä perehtymistä ammattikasvatuksen kentällä toimivien ammattilaisten koulutuksesta ja toiminnasta. Opintojen esitteessä opintoja luonnehdittiin yhteistoiminnallisuutta ja toimintatutkimusta painottaviksi.

Kolmion suunnitteluryhmässä opintojen kokonaismääräksi määriteltiin 10 opintoviikkoa ja ne sijoittuivat yhteen lukuvuoteen. Yliopiston kasvatustieteellisen opinto-ohjelman muutama opintojakso oli valintamahdollisuuksina osana Kolmion opintoja. Kolmioon osallistuneet ammatilliset opettajaopiskelijat laativat henkilökohtaiset opinto-ohjelmat, mikä mahdollisti Kolmio-opintojen hyväksymisen osaksi ammatillista opettajakoulutusta.

#### *Toimijat: opiskelijat ja suunnittelija-opettajat*

Kolmion opintojen uutuus ilmeni opintojen suunnitteluryhmän kokoonpanossa. Suunnitteluun osallistui toimijoita yliopistolta (kasvatustieteet), ammatilliselta opettajakorkeakoululta, oppisopimustoimistosta ja muualta työelämästä. Opintojen opiskelijat muodostivat myös uudenlaisen opetusryhmän, kun opiskelijoiksi rekrytoitiin yliopisto-opiskelijoista, ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoista ja työelämästä henkilöitä, jotka halusivat ammattikasvatuksellisia yliopisto-opintoja.

Opiskelijaryhmä muotoutui heterogeeniseksi opiskelijoiden opiskelutaustoiltaan, työkokemuksiltaan ja ikäjakaumaltaan (Liite 1). Syyskuussa 1999 alkaneessa koulutuksessa oli mukana 12 opiskelijaa, joista viisi oli yliopiston aikuiskasvatuksen opiskelijaa, viisi ammatillisen opettajakorkeakoulun päätoimista opettajaopiskelijaa ja kaksi muualta työelämästä tulevaa opiskelijaa. Työelämässä olevista toinen työskenteli pankissa ja toinen isossa metsäteollisuusyrityksessä. Kutsun heitä tutkimuk-

<sup>4</sup> Raportoinnissa (Anon. 2) projektin arvioitiin selkeyttäneen ammattikasvatuksen ammattilaisten koulutuksen kehittämistavoitteita, joissa huomio on erilaisten toimijoiden yhteistyön kehittämisessä ja työelämäyhteyksissä. Projektin lähtökohdissa painotettiin ammattikasvatuksen kehittämisessä mm. ihmiskeskeisyyttä, työprosessitietoisuuden käyttöä, oppimisympäristöjen sosiaalista innovatiivisuutta, jatkuvan oppimisen teoriaa, kasvatuksellisuuden, teknisen tiedon, ammatillisen kokemuksen ja työhön pohjautuvien taitojen integroimista, sekä ammatillisen koulutuksen innovatiivisen tutkimus- ja kehittämiskulttuurin luomista. Tarkoituksena oli kartoittaa kunkin osallistujamaan tilannetta ammattikasvatuksen kentällä. Sitä varten laadittiin yhteinen kysymysrunko kansallisia haastattelututkimuksia varten. (Anon. 2.) Tehtävä oli haastava, sillä kansallisesti tai ylikansallisesti Euroopassa käytössä olevat ammattikasvatuksen tutkimuksen käsitteet ja teoriat eivät ole ylipäättään selkeästi todettavissa (ks. Heikkinen 1999, 17–22).

nessa työelämäopiskelijoiksi.

Kolmion suunnittelija-opettajaryhmään kuului yliopistosta neljä henkilöä. Yhdellä heistä oli tohtorintutkinto, muilla väitöskirja oli työn alla. Kaikilla heillä oli kokemusta sekä opetustyöstä että tutkimustyöstä yliopistossa. Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta Kolmion suunnittelijoihin kuului kaksi henkilöä. Heillä oli molemmilla pitkäaikainen kokemus opetustyöstä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, toisella heistä vahva kokemus myös oppilaitoksen hallintotehtävistä. Työelämän edustajina suunnitteluryhmässä toimivat samat henkilöt, jotka olivat myös opiskelijoina hankkeessa.

### *Pedagoginen prosessi*

Opintoihin suunniteltiin pedagoginen tutkimuksellinen prosessi, joka rakentuisi ja muokkaantuisi toiminnan edetessä. Toimintatutkimuksellisuus tarkoitti sitä, että hankkeen suunnittelija-opettajat raportoisivat hankkeen toimintaa omista tutkimuksellisista näkökulmistaan. Opiskelijoiden oppimisprosesseja oli vuorostaan tarkoitus tukea ohjaamalla opiskelijoita tekemään raporteissaan näkyväksi opintoja ja niiden etenemistä. Pedagogisesti tarkoituksena oli etsiä keinoja, joilla suunnittelija-opettajat ja opiskelijat voisivat tukea ja kehittää positiivista keskinäistä riippuvuutta prosessin edetessä. Toiminnan tueksi otettiin opintojen alussa heti käyttöön web-pohjaiset keskustelusivut.

Suunnitelmiin kuului, että opiskelijat työskentelisivät kiinteästi pienryhmissä. Pienryhmiin kuuluisi edustaja kultakin osallistuvalla kolmelta (yliopisto, ammatillinen opettajakorkeakoulu, muu työorganisaatio) kentältä. Yhtenä työskentelytavoitteena oli, että toimijat tuottaisivat aineistoa, jota he myös yhdessä analysoivat. Toiminnan tavoitteita ei määritelty tiukasti etukäteen, vaan opiskelijoiden odotettiin osallistuvan tavoitteiden määrittämiseen ja tarkentamiseen yhdessä opintojen suunnittelija-opettajien kanssa. Kyse oli tavoitteiden tuottamisesta Kolmioon osallistuvien vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä suhteessa.

Opintojen lähipäivät (6 x 2 päivää) toteutettiin eri paikoissa: yliopistolla, ammatillisella opettajakorkeakoululla ja hankkeessa mukana olleiden kahden työorganisaation kokoustiloissa. Lähipäivillä oli kullakin oma teemansa, josta opiskelijat saivat ennen kokoontumisia opiskelumateriaalia. Myös kaikkien suunnittelija-opettajien odotettiin perehtyvän jaettuun materiaaliin. Lähtökohtana suunnitteluryhmän toiminnassa oli, että opintojen toteuttamistehtävien jakaminen ja eriyttäminen ei vapauttanut suunnittelija-opettajia osallistumasta lähipäiville. Tavoitteiden saavuttamiseen arvioitiin kuuluvan kaikkien intensiivinen läsnäolo ja yhteistoiminta.

Keskeinen osa opintoja olivat opiskelijoiden ns. perehtymisjakso, jotka sisälsivät tutustumisen kuhunkin kolmeen Kolmion toimintaympäristöön. Suunnittelija-opettajien tehtävänä oli huolehtia perehtymisjaksojen sisällöistä omissa yksiköissään. Tarkkoja yhteisiä toimintasuunnitelmia ei tehty.

Kolmion opiskelijat tapasivat EU-Kolmio-projektin tutkijoita Suomessa syksyllä

1999. Lisäksi Kolmion opiskelijat olivat oppimistehtävänsä vuoksi sähköpostitse yhteydessä tapaamiinsa tutkijoihin.

Opinnoista tehty esite tiivistää opintojen sisällöt, tavoitteet ja toimintatavat seuraavasti (Taulukko 2):

**TAULUKKO 2.** Kolmion opinnot ja kohderyhmä opintojen esitteen mukaan

Opintojen tavoitteet syksy v. 1999– kevät v. 2000	Sisältöalueet	Työskentelymuodot	Kohderyhmä
<ul style="list-style-type: none"> <li>– hyödyntää ja yhdistää ammattikasvatuksen eri toimintakentillä olevaa tietämystä</li> <li>– koulutus antaa ammattikasvatuksen tieteellistä perustietämystä ja käytännöllistä perehtymistä ammattikasvatuksen kentällä toimivien ammattilaisten koulutukseen ja toimintaan</li> <li>– opintojen lähipäivien lisäksi opiskelijat saavat mahdollisuuden osallistua yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kasvatus-tieteellisiin opintoihin (10 ov)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ammattikasvatuksen toimintakentät (mm. ammatilliset oppilaitokset, yliopisto, työpaikat),</li> <li>– ammatillisen kasvun ja oppimisen erityisyys (mm. tietokäsitykset, oppimiskäsitykset suhteessa ammatilliseen oppimiseen),</li> <li>– työelämän (työorganisaatiot, ammatit) kehittämisen ehdot ja mahdollisuudet,</li> <li>– yhteistyö, kansainvälisyys ja ammattikasvatus,</li> <li>– ammattikasvatuksen ammatillisuuden rakenteelliset puitteet ja ehdot (mm. ammatillisen koulutuksen rakenne Suomessa ja vertailua muiden maiden rakenteisiin),</li> <li>– ammattikasvatuksen tutkimus ja teoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>yhteistoiminta</i></li> <li>– <i>toimintatutkimus</i></li> <li>– kuusi lähiopetusjaksoa (1–2 päivää)</li> <li>– perehtymisjaksot hankkeessa mukana oleviin ammattikasvatuksen toimintakenttiin (yliopisto, ammatillinen opettajakorkeakoulu, yksi työpaikka vähintään 9 päivää)</li> <li>– kasvatustieteellisiin opintoihin osallistuminen yliopistolla ja ammatillisella opettajakorkeakoululla</li> <li>– yksilöllinen opiskelu: henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen, yksilöraportit</li> <li>– yhteistoiminnallinen opiskelu: ryhmäraportit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opiskelijoita (max.15) kolmelta taholta:</li> <li>1. yrityksistä tulevat opiskelijat toimivat henkilöstön kehittämiseen ja kouluttamiseen liittyvissä tehtävissä</li> <li>2. ammatillisesta opettajakorkeakoulusta tulevilla on jokin ammatillinen tutkinto</li> <li>3. yliopisto-opiskelijat ovat syventävien opintojen vaiheessa olevia aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoita</li> </ul>

### *Ammattikasvatuksen eurooppalaiset opinnot ('Kvintti')*

#### *Opintojen tausta ja tavoitteet*

Kvintti oli yliopistoissa toimivien, eurooppalaisten ammattikasvatuksen tutkijoiden yhteistyöhanke ammattikasvatuksen tutkimuksen ja opetuksen integroimisen kehittämiseksi vuosina 1998–2000. Ammattikasvatuksen kolmen moduulin



opintokokonaisuutta suunniteltiin jo toisessa EU-projektissa vuonna 1998–1999. Suunnittelun taustalla oli näkemys siitä, että eurooppalaisessa yhteistyössä (mm. EU-projektit) tehtyjen tutkimuksien tuottama tieto ja kokemukset olivat jääneet puutteellisesti hyödyntämättä, kun niitä ei oltu selvästi pyritty liittämään opetukseen. Kvintti-projektin suunnitteluvaiheessa jo todettiin, että tavoitteena ei olisi rakentaa partneriyliopistojen kansallisista opinto-ohjelmista erillistä moduulia, vaan opintojakso, joka integroituu kunkin osallistujayliopiston opinto-ohjelmaan. Toimintatavasta keskusteltaessa painotettiin yhteistoiminnallisuutta niin opiskelijoiden kuin opettajien kesken. (Anon. 4.) Projektin taustalla oli vuonna 1993 perustettu eurooppalainen ammattikasvatuksen tutkijaverkosto. Verkoston toimintaan kuuluu vuosittainen konferenssi, yhteisiä tutkimusseminaareja, opettajavaihtoa ja julkaisutoimintaa.

Kvintti-projektin tarkoituksena oli kehittää eurooppalaisia ammattikasvatuksen maisteri- ja jatko-opintoja, edistää alan yhteistoiminnallista opetus- ja toimintakulttuuria sekä tuottaa opiskelijoiden käyttöön yhteistä opintomateriaalia eurooppalaisen ammattikasvatuksen perusteista. Kolmen moduulin kokonaisuudessa oli tarkoitus perehtyä 1) eurooppalaisen ammattikasvatuksen historiallisiin ja kulttuurisiin erityispiirteisiin, 2) Euroopan yhdentymisen merkitykseen ammattikasvatuksen uudistamiselle sekä 3) eurooppalaisen ammattikasvatustutkimuksen kehittämisen mahdollisuuksiin<sup>5</sup>. Opintojen laajuus (7 credits) sovittiin suositukseksi, mutta opintosuoritusten hyväksyttäminen jäi yliopistojen kansallisten neuvottelujen varaan. Moduulien toteuttamisessa haluttiin myös kokemuksia tietotekniikan hyväksikäytöstä kansainvälisessä opetus- ja oppimistyössä.

#### *Toimijat: Opiskelijat ja suunnittelija-opettajaryhmä*

Opintojakson opiskelijat tulivat kolmesta projektin partnerimaasta. Kaikki Kvintin opiskelijat (14) olivat yliopisto-opiskelijoita. Yhden maan Kvintti-opiskelijat (7 opiskelijaa) olivat kasvatustieteiden opiskelijoita, jotka olivat joko syventävien opintojen (maisteriopintojen) tai jatko-opintojen (tohtoriopintojen) vaiheessa. Toisen maan opiskelijat (6 opiskelijaa) yhtä tohtoriopiskelijaa lukuun ottamatta olivat maisteriopintovaiheessa. Kolmannen maan opiskelija (1 opiskelija) opiskeli maisteritutkintoa.

Suunnitteluryhmään kuului 8 henkilöä viidestä eurooppalaisesta yliopistosta. Yhtä lukuun ottamatta henkilöt olivat tohtoritutkinnon suorittaneita ja kolme heistä toimi kasvatustieteen professorina.

<sup>5</sup> Projektihakemuksessa teemat ovat seuraavasti:

- Historical and cultural characteristics of European VET (3 credits) (1999)
- Prospects from European integration to reform policies in European VET (2 credits) (2000)
- Substantial and methodological options from collaborative and comparative approach for developing European research on VET (2 opintoviikkoa) (2000). (Anon. 5.)

### *Pedagoginen prosessi*

Ensimmäinen opintojakso toteutettiin lukuvuonna 1999–2000. Opintojakson teema oli *'Status and prestige of vocational education and training (VET) in Europe'*. Opintojen esittelylehtisessä opintojaksoa kuvataan ilmaisulla *'transnational study module'*.

**TAULUKKO 3.** Kvintti opinnot *'Status and prestige of VET in Europe: historical and cultural perspective, October 1999–April 2000'* opintojen esitteen mukaan

Tavoitteet	Työskentelytavat	Kohderyhmä	Arviointi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– developing the knowledge, understanding and competence of VET experts</li> <li>– to develop participants' skills to enable them to take part in and stimulate trans-national and collaborative work</li> <li>– explore the complexity of European VET; the similarities and differences from a historical and cultural perspective</li> <li>– analyse national developments and reforms in the context of European integration;</li> <li>– examine the possibilities for and problems in studying and doing research on VET at a European level</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– two intensive seminars</li> <li>– expert lectures</li> <li>– collaborative work both in national and transnational teams</li> <li>– national student team working guided by the national tutors</li> <li>– trans-national student team working guided by tutors from the country under investigation</li> <li>– experiences of trans-national work through face-to-face contacts will be supported by email, homepages, and discussion forums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– advanced and doctoral students of VET</li> <li>– priority will be given to students who are able to converse in English and with previous knowledge of some aspect of European VET.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– the workload for students in the first module will be app. 50 hours contact and 70 hours independent study (including intensive seminars=20 contact hours)</li> <li>– each partner university will decide how the module is included, assessed and certified in their own study programmes</li> <li>– students will get a special certificate signed by the partner universities</li> </ul>

Opintoihin kuului yhteisen materiaalin opiskelua kansallisissa pienryhmissä sekä ylikansallista toimintaa seminaareissa kahdessa projektin partnerimaassa ja virtuaalisesti (sähköposti, web-pohjainen työskentely-ympäristö). Opiskelijat ja opettajat esittäytyivät toisilleen sähköpostitse ja videomateriaalin avulla. Ensimmäisessä seminaarissa oli tarkoitus muodostaa ylikansalliset pienryhmät, jotka yhdessä kirjoittaisivat maita vertailevan raportin moduulin teemasta. Suunnitelmana oli, että raportin tekemisen työskentelyä ohjaisivat kyseisten maiden ammattikasvatus-tuntevat, projektiin osallistuvat yliopisto-opettajat. Virtuaalisen ympäristön oli tarkoitus toimia raportin työstämisen keskustelupaikkana. Opiskelijoita kannus-

tettiin refleктоimaan toimintaa sen edetessä, jotta he toiminnan lopussa voisivat tiivistää oppimansa prosessin arviointia varten.

#### 4.5 Toiminnan jäljet ja niiden käyttö tutkimustarkoitukseen

Kolmiossa ja Kvintissä ei onnistuttu rakentamaan varsinaisia tutkimussuunnitelmia eikä keräämään aineistoa systemaattisesti. Molemmista hankkeista jäi kuitenkin erityyppisiä jälkiä, jotka ovat tutkimuksessani aineistona. Kansallisen Kolmio-hankkeen tuottamat jäljet ovat tutkimuksessani päänäytteinä pedagogisen toiminnan ajan järjestyksistä. Kvintistä kertyneiden jälkien on tarkoitus tarkentaa kuvaa yliopiston projektiperustaisesta toiminnasta. Jäljet hankkeista kertyivät pääasiassa lukuvuoden 1999–2000 opintojen toteutuksen aikana. Osa tekstiaineistosta on opintojen suunnittelutoiminnasta ja osa opintojen aikaisesta toiminnasta. Haastattelin Kolmion opiskelijoita (11 opiskelijaa) opintojen lopussa. Haastattelut eivät olleet yksinomaan tutkimustani varten, vaan haastattelukysymykset (Liite 2) laadittiin Kolmion suunnitteluryhmässä siinä tarkoituksessa, että useat tutkijat voisivat käyttää aineistoa tutkimuksissaan. Epäsystemattisesti pitämäni prosessin reflektointia ohjasi tietämys siitä, että on tarpeen pitää prosessista jonkinlaista omaa kirjanpitoa, jotta tutkimuksen raportointivaiheessa voi palauttaa mieleen tutkimusprosessin eri vaiheita. Käytän reflektoinnista nimitystä tutkijan päiväkirja. Oma prosessireflektointia lukuunottamatta kaikki muu tekstiaineisto syntyi hankkeiden toiminnassa, eli aineistoa ei tuotettu erityisesti tätä tutkimusta varten.

Aineiston erilaatuisuus on metodologisesti sekä ongelma että etu tutkimuksen kysymyksiin vastaamisessa. Tutkimuksissa (Tolonen & Palmu 2007, 11–112), joissa päämääränä on kuvata ja ymmärtää erilaisia yhteisöjä ja niissä olevia kulttuurisia valtasuhteita, käytetään etnografisia tutkimusmenetelmiä (havainnointia, osallistuvaa haastattelua), jotta tutkimuskohde paikantuisi monipuolisesti. Ajan järjestysten tunnistamis- ja paikantumisintressi sopii aineiston erilaatuisuuteen. Erilaatuisuus mahdollistaa aikakulttuurin aineksien tunnistamista useanlaisista tilanteista ja konteksteista. Keskenään erilaatuiset aineistot ovat tutkimuksessani samassa asemassa siinä mielessä, että mitään aineistoa ei ole tuotettu ajan järjestysten tutkimista varten. Analysointi edellyttää kuitenkin jatkuvaa itsensä muistuttamista eri tavoin tuotetun aineiston laajuudesta ja yksittäisten lauseiden ylitulkintojen vaaroista.

Analysoitava aineisto kahdesta yhteistyöhankkeesta, Kolmiosta ja Kvintistä, on seuraava (X = on olemassa):

**TAULUKKO 4.** Analysoitavat jäljet projekteista

Aineiston muoto	KOLMIO	KVINTTI
– hankkeen suunnittelupalaverien muistiot	X	X
– opiskelijoiden kirjalliset välitehtävät	X	-
– opiskelijoiden loppuraportit:	2 pienryhmäraporttia 9 yksilöraporttia	5 opintojen sisältöä koskevaa ryhmäraporttia
– hankkeen kotisivuilla käyty keskustelu	X	X
– suunnittelijoiden sähköpostikeskustelu	X	X
– suunnittelijoiden kirjalliset arvioinnit opintojen toiminnasta	X	-
– opiskelijahaastattelut (11kpl)	11 haastattelua (a 50–90 min)	-
opiskelijoiden oppimispäiväkirjat*	1 kappale	5 opiskelijoiden pienryhmänä tekemää ryhmäraporttia oppimisestaan
– tutkijan päiväkirja	X	X

\* Oppimispäiväkirjan pitäminen opinnoista oli vapaaehtoista.

Kolmion toiminnasta informoitiin opiskelijoita ja muita kiinnostuneita esitteellä, jossa hanke kuvattiin toimintatutkimukselliseksi hankkeeksi. Tutkimukseen osallistumisen suostuminen toteutui siinä, kun opiskelijat ja suunnittelijat hakeutuivat avoimesti toimintatutkimukselliseen toimintaan mukaan (ks. Kuula 2006, 100). Suostumisesta ei tehty erillistä kirjallista sopimusta. Yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettajat kertoivat opiskelijoille toiminnan alussa ja toistivat sen edetessä, että toiminnasta ja siinä tuotetusta aineistosta voidaan tehdä useanlaisia tutkimuksia. Suunnittelija-opettajat esittelivät opiskelijoille tutkimusintressejään ja tavoitteitaan. Esimerkiksi yliopiston suunnittelija-opettaja, joka rakensi web-pohjaiset keskustelupalstat yhteistoimintaa varten, kertoi opiskelijoille tutkivansa yhteistoiminnan rakentumista käyttäen aineistonaan palstoille tulevia keskustelujä. Toimijoilta ei myöhemmin enää erikseen kysytty, voiko keskustelupalstojen tekstejä käyttää tutkimusaineistona. Tehdessäni keväällä 2000 Kolmion haastatteluja informoin opiskelijoita suullisesti siitä, että aineistoa tulee käyttämään myös muut suunnittelijaopettajat.

Kolmiossa oli tarkoituksena rakentaa yhdessä ymmärrystä toimintatutkimuksen luonteesta tutkimuksellisenä lähestymistapana. Toimintatutkimuksesta metodisena ja metodologisena lähestymistapana keskusteltiin Kolmion ensimmäisessä kokoontumisessa ja samasta aiheesta johdattelin keskustelua myös kevään 2000 yhdessä opinnollisessa lähitapaamisessa. Arvioin jälkeenpäin, että kaikille toimijoille muodostui kuva laadullisen tutkimuksen prosessimaisuudesta ja siitä, että tutkimuskysymykset muokkaantuvat ja tarkentuvat toiminnassa ja toiminnan jälkeen.

Laadullinen tutkimus on yleensäkin luonteeltaan senkaltainen, että on mahdotonta informoida tutkittavia yksityiskohtaisesti siitä, millainen tutkimus lopulta tulee olemaan (Kuula 2006, 106).

Hankkeiden alussa toimijoilta ei kysytty systemaattisesti taustatietoja. Vaikka ne olivat minulla saatavissa, en tehnyt toimijoista erillistä listaa muutoin kuin liitteessä (Liite 1) olevan kuvauksen Kolmion opiskelijoista. Toimijoiden henkilötietoja en ole säilyttänyt missään (ks. Kuula 2006, 110). Raportoinnissani käytän tunnustekoo-deja, jotka kertovat, onko lainaus opiskelijan vai suunnittelija-opettajan. Samalla koodi kertoo heidän toimintaympäristönsä (yliopisto, ammatillinen opettajakor-keakoulu, työelämän organisaatio). Koodit ovat tarpeen tutkimuskysymyksiin vas-taamisen näkökulmasta.

Hankkeiden taustana olevat aiemmat projektit ja niiden raporttien käyttäminen lähdekirjallisuutena, vaikkakin anonyymiksi merkittynä, avaa mahdollisuuksia jäl-jittää tutkimiani projekteja ja niissä toimineita henkilöitä. Tunnistamattomuus on yksi keskeisimmistä tutkimuksen eettisistä kysymyksistä. Tunnistamattomuuden periaate ei ole kuitenkaan ehdoton (Kuula 2006, 201–203). Kuula (2006, 203–204) ottaa esimerkiksi jonkin organisaation tai tieteellisen oppiaineen kehitysvaiheiden tutkimuksen, jossa aineiston suorien lainauksen yhteydessä voi olla perusteltua käyttää tutkittavien nimiä<sup>6</sup>. Antropologiassa on tehty tutkimuksia, joissa tutkimus-kohteet voidaan tunnistaa, vaikka kohteesta ei sen omalla nimellä raportoidakaan. (Mt. 206.) Tunnistamista olennaisempaa on kuitenkin se, että tutkija ei kirjoita tut-kimukseen osallistuneista yksipuolisesti ja epäkunnioittavasti. Tutkijan tulee kiin-nittää aina erityistä huomiota jo siihen, että hän ei raportoi vähemmän arkaluon-toisistakaan asioista halventavalla tai loukkaavalla tavalla. (Mt. 119, 206.) Vaikka arvioin tutkimuksessani esille tulevat asiat vain vähän arkaluontoisiksi, jos vertai-lukohtana ovat esimerkiksi väkivaltaa, rasismia tai työpaikkakiusaamista tarkas-televat tutkimukset, olen raportointitapaani työstänyt siitä näkökulmasta, ettei se olisi yksittäisiä henkilöitä korostavaa tai loukkaavaa. Projekteissa toimineet henki-löt ovat tutkimuksessani toimintatapojen edustajia, jotka ilmaisuillaan (puhe, kieli, toiminta) heijastavat toimintaympäristönsä kulttuuria, tarkemmin aikakulttuuria. Erityistä huomiota olen pyrkinyt kiinnittämään siihen, etten kokemuksieni ja esi-ymmärrykseni pohjalta tulkitse joitakin ympäristöjä kulttuurisesti paremmaksi tai huonommaksi.

Kvintissä kansainvälisten ammattikasvatuksen opintojen suunnittelu ja toteut-taminen oli pilotointia, johon liittyi velvollisuus raportoida toiminnasta rahoitta-jalle (Euroopan Komissio). Esittelin itseni Kvintin toimijoille toimintatutkijana ja kerroin siitä, että mahdollisesti käytän tuotoksia tutkimusaineistonani. Toiminnan uutuuden vuoksi ja yliopisto-opintojen kehittämistarkoituksen vuoksi toimijat suh-tautuivat myönteisesti ja kannustavasti toiminnan tutkimukselliseen raportointiin.

<sup>6</sup> Esimerkiksi kolme suomalaista yliopistoa tapaustutkimuksena tarkastelevassa tutkimuksessa (Koi-vula, Rinne & Niukko 2009) käytetään yliopistojen oikeita nimiä.

Käytän kuitenkin Kvintti-hankkeen jälkiä raportoinnissa melko niukasti osittain jo sen vuoksi, että toimijoiden tunnistamattomuus säilyisi. Yksittäisten toimijoiden kirjoitukset, jotka tulevat raportoinnissani Kvintti-hankkeesta esille, arvioin vain vähän arkaluonteisiksi.

#### 4.6 Jälkien analysointi ja tulkinta

Projektien jälkien analyysini perustuu käsitykseen ajasta ajattelun välineenä ja sosiaalisen elämän konstruktiona. Projekteista jääneiden jälkien analysointi on teoriaohjautunutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 116) siten, että empiirinen aines suodattuu ja muokkautuu aikakulttuurisen viitekehyksen (luku 3) ohjaamana (ks. Peuhkuri 2007, 148). Projektien jälkien analyysi on tutkimuksessani dialogisessa suhteessa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävien tarkentumisen kanssa. Vuoropuhelu muodostuu aineiston tarkastelusta suhteessa kirjallisuuteen ja tutkimusraportteihin ja toisaalta omien, tutkijan toiminnassa muodostuneiden käsitteiden vuoropuhelusta aineiston ja kirjallisuuden kanssa (Kemmis 1998). Kuten kokemusten etnografit, olen tutkijana osa tutkimuskohdetta ja analysoinnissa tarkastelen olemassa olevia paloja, s.o. projektien jälkiä, järjestelen niitä ja kokoan yhteen (ks. Rantala 2007, 140).

Projektien jälkien analysoinnin ja tulkinnan virikkeenä on etnokronografisen tutkimuksen määritelmä, jonka mukaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ajan kulttuurisista malleista. Etnokronografiassa pohditaan ajan virtaa, hetkien pituutta ja muutoksen luonnetta (Kamppinen 2000a, 262). Tutkimukseni kohderyhmään kuuluvilta ei kysytty eksplisiittisesti heidän käsityksiään tai intuitioitaan ajasta. Sovellan etnokronografisen tutkimuksen kysymyksiä analysoimalla, millaisia hetken kestoja, nopeuksien ja katkokkien ilmaisuja projektimaisessa pedagogisessa toiminnassa esiintyy. Analysoin sitä, miten projekteihin osallistuneet toimijat ja projekteissa muodostuneet tekstit jäsentävät aikaa ja millaisia ajan järjestyksiä näistä jäsenyksistä on tulkittavissa (ks. Alasuutari 1999, 121).

Projektien jälkien tuottamiseen osallistuneena jälkien tulkinta on alkanut ajallisesti jo toiminnan aikana. Analyysissani olen liikkunut ja raportoinnissani edelleen liikun ei-kronologisesti palaten toiminnan eri vaiheista esimerkiksi alun toimintoihin. Toimintojen kronologisen etenemisen ylittämällä pyrin löytämään tulkintoihini kriittistä näkökulmaa.

Projektien jälkien erilaiset analyysivaiheet ovat merkityksellisiä raportoinnin jäsentämisen ja ymmärtämisen näkökulmasta. Projektien jälkien asema tutkimuksessani ja työskentelyni niiden kanssa tutkimusraportin muotoon tarkentui seuraavissa analyysivaiheissa:

- 1) Olin mukana toiminnassa, joka tuotti aineiston. Toiminta ja siinä tuotettu aineisto tuli minulle tutuksi. Toiminnan aikana analysoin osaa aineistoa ja tar-

kastelin mahdollisia kriittisiä kohtia, joista tulisi kerätä tarkoituksellisesti lisää aineistoa (ks. Kiviniemi 1995, 74.) Syksyllä 1999 tarkastelin opiskelijoiden kirjoittamia kommentteja heidän tapaamisestaan EU-Kolmio-projektillaisten kanssa. Keväällä 2000 tarkastelin opiskelijoiden lähipäivinä kirjoittamia lyhyitä kuvauksia yhteistoiminnallisuuden kehittymisestä. Analysointini ei johtanut lisää aineiston keräämiseen.

- 2) Yhteistyöhankkeiden päättymisen jälkeen analysoin kronologisesti kertynyttä aineistoa. Ensimmäisenä aineistona olivat opiskelijoiden ja suunnittelijoiden odotukset Kolmio-hankkeelle. Toiseksi teemoittelin hankkeen suunnittelukokouksista kirjoitettuja muistioita. Kolmanneksi kävin hankkeen sähköpostiviestejä läpi<sup>7</sup>. Käytin sähköpostiviestejä muistini tarkentamiseksi toiminnoista. Luin myös kasvatustieteellistä kirjallisuutta, joka oli eri tavoin hankkeiden toimintaan ymmärrystä ja tulkintaa antavaa.
- 3) Koodaukseni tarkentui syksyllä 2001 lukemani Allanin ja Templen (2000) tutkimusartikkelin pohjalta<sup>8</sup>. Artikkelin kuvaava kansainvälistä insinööriopintotutkimuksen Sokrates-projektia. Aloin etsiä seuraavia teemoja omasta aineistostani:
  - hankkeen hallinnointi, tiedotus ja tekniset asiat,
  - aika ja sen käyttö,
  - tutoreiden/ suunnittelijoiden pedagogiset käsitykset,
  - yhteistutorointi.
 Teemojen tunnistaminen aineistosta johti minut etsimään kirjallisuutta aikateemasta.
- 4) Jäsenin kirjallisuuden pohjalta projektien ilmaisuja ajan järjestyksistä, joita rupesin tulkitsemaan aikakulttuurin viitekehyksen pohjalta. Tässä vaiheessa analysoin myös Kvintti-hankkeen aineistoa. Samanaikaisesti luovuin mahdollisuudesta tarkastella aineistoa asioiden kronologisen etenemisen mukaisesti ja myös ajatuksesta tehdä toimintatutkimusta.
- 5) Projektien jäljistä tunnistettavat ajan järjestykset osoittautuivat toiminnan määreiksi, joiden piiloisuus tai näkyvyys osoittautui tutkimuskysymyksiin vastaamisessa merkitykselliseksi. Tämän vuoksi raportoin ajan järjestyksiä ensimmäisenä pedagogisen toiminnan suunnittelusta (luku 5) ja toiseksi opintojen toteuttamistoiminnasta (luku 6) käsin. Analyysissä toimijoiden taustaorganisaatiot (yliopisto, ammatillinen opettajakorkeakoulu, työelämän organisaatio) nousivat merkityksellisiksi siten, että raportoinnissa erotan yliopiston toimijat muista toimijoista. Muiden toimijoiden ilmaisut ovat vertailukohteina – peilinä

<sup>7</sup> Alun perin suunnitelmissani ei ollut käyttää analysoinnissa sähköpostiviestejä, mutta koska ne olivat hankkeen lopussa lähes kaikki tallella, rupesin lukemaan niitä. Viestien muodostaman aineiston laajuutta on vaikea kuvata täsmällisesti (viestit sisälsivät liitteitä), mutta syksyn 1999 jälkeisiä viestien tallennuksia tulostui 95 sivua. Kolmiossa todettiin toiminnan alussa, että hankkeessa käydyt keskustelut, kirjallinen materiaali ym. ovat kaikki mahdollista tutkimusaineistoa. Sähköpostiviestejä ei erikseen mainittu.

<sup>8</sup> Projektissa eri maiden opiskelijat opiskelivat yhteistyössä, mikä vastasi Kvintin opintojen rakennetta. Artikkelissa on jäsenelty projektia kuvaavia teemoja, jotka tunnistin myös Kolmion aineistosta.

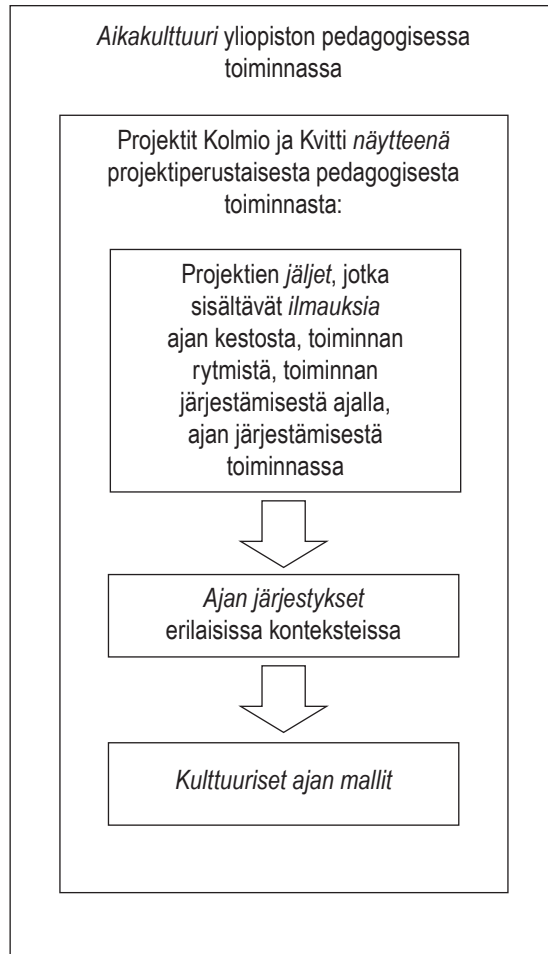
– siinä, kuinka samanlaisina tai erilaisina erilaisissa organisaatioissa toimivat näkevät aineistosta esille nostamiani teemoja. Tämä analyysi johti siihen, että projektien ajan järjestysten tulkinnassa keskeiseksi teemaksi nousi ajan järjestysten kohtaamiset ja törmäämiset (luku 7). Ajan järjestykset ja niiden suhteet jäsenin kasvatustieteellisessä tulkintakehikossa aikakulttuuria heijastaviksi kulttuurisiksi ajan malleiksi (luku 8).

Käytettävissä olevasta aineistosta hyödynnän vain osaa. Olen hakenut aineistosta ilmauksia, joissa toimijat antavat merkityksiä toiminnan *kestolle, jatkuvuudelle ja rytmille*. Olen rajannut tarkasteluani niihin teksti- ja haastattelupätkiin, joissa kirjoittaja tai haastateltava antaa merkityksiä yleisesti yliopiston pedagogiselle toiminnalle, vertaa kuvauksissaan yliopistoa projektissa toimineisiin muihin toimintaympäristöihin tai suhteuttaa omaa toimintaansa jonkin organisaation toimintaan. Pedagogisen toiminnan keston ja rytmisyyden indikaattoreiksi nousevat opiskelijoiden ja opettaja-suunnittelijoiden ilmaukset osallistumisestaan opintojakson tunneille, opinnoissa käytettävälle keskustelupalstoille sekä heidän opintoja arvioivat teksti- ja haastattelupätkänsä. Pedagogisen toiminnan ajan järjestäminen ja ajalla järjestäminen on analysoinnissa kiteytynyt teksti- ja haastattelupätkiin toimintojen aikatauluista, aikatauluille annettuihin merkityksiin sekä tiedon ja kommunikoinnin muodoista (luku 7). Projektien pedagogisen toiminnan suunnittelusta jäi niukasti tekstimuotoisia jälkiä. Ajan järjestysten ilmaukset suunnitteluprosesseista ovat pääasiassa havaintojani ja kokemuksiani toiminnasta (luku 5).

Tapaustutkimuksissa käytetään usein ns. tiheää kuvausta, joka tiivistää ja jäsentää aineistoa. Tiheän kuvauksen tavoitetta sovellan kysymällä, 1) millaisiin ajan järjestyksiin ja millaisiin konteksteihin järjestykset projektien jäljissä paikantuvat, ja 2) millaisiin kulttuurisiin ajan malleihin järjestykset tiivistyvät. Pelkistykset projektitoimintojen kestosta, rytmistä ja ajallisesta järjestämisestä taulukkoina luvun 7 lopussa tiivistävät empiiristä perustaa kulttuurisille ajan malleille (luku 8). Tiivistän projektien jälkien analyysille perustaksi kuviossa 4 olevan kehikon.

Tekstimuotoiset projektien jäljet muodostuivat eri tavoin (haastattelut, muistiot, sähköpostiviestit ym.). Osa aineistoon kuuluvista teksteistä on alle sivun mittaisia, muutamassa minuutissa tehtyjä, ja osa useamman sivun opiskelijan omalla ajalla, usean tunnin työpanosta vaativia tekstejä. Tutkimuskysymyksiin vastatessani raportointini tavoitteena on häivyttää kiinnostusta yksittäisiin toimijoihin. Vaikka jälkiä analysoidessani työelämäopiskelijoiden haastattelut nousivat aineistoksi, joka saa raportoinnissa näytteinä suuremman tilan kuin muiden opiskelijoiden vastaavat, näytteet ovat merkityksellisiä erityisesti toimijan toimintaympäristön vuoksi. Raportoinnissa erilaiset toimintaympäristöt ja niiden toimijoiden tuottamat jäljet ovat toisilleen peilejä, minkä tarkoituksena on saada kuvaa siitä, kiinnittyvätkö tietynlaiset ajan järjestykset tiettyyn toimintaympäristöön. Toimintaympäristön esille saamiseksi tarkastelen aikakulttuurin aineksia erilaisten toimijoiden ja toimin-





**KUVIO 4.** Analyysikehikko

ta ympäristöjen vuoropuhelussa ja vertaillen niitä toisiinsa<sup>9</sup>.

Käytän tulkintojeni tukena näytteinä suoria lainauksia tekstimuotoisista projektien jäljistä (kursiivilla merkitty). Olen numeroinut näytteet juoksevasti siten, että samaa asiaa kuvaavat näytteet ovat yhden näytenumeron alla. Näytteet olen jaotellut seuraavien nimitysten alle:

- Opintojen odotuskuvaukset
- Opiskelijahaastattelut
- Opiskelijoiden loppuraportit

<sup>9</sup> Kurunmäki (2007, 75–78) kuvaa vertailua tapaustutkimuksen analyysinä. Yhtä tapausta vertaillaessa vertailu liikkuu esimerkiksi järjestelmän ja käsitteen välillä tai mikro- ja makrotason käytäntöjen välillä. (Mt.)

Kokousmuistiot  
Suunnittelijoiden palstakeskustelut  
Tutkijan päiväkirja

Kolmiota koskevissa näytteissä on lainauksen tuottajan toimintaympäristö seuraavien koodien mukaan:

Yliopisto-opiskelija: Y  
Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelija: A  
Työelämän opiskelija: T  
Yliopiston opettaja-suunnittelija: YT  
Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettaja-suunnittelija: AK

Näytteiden koodaus eriyttää toimijat siten, että olen antanut kullekin toimijalle numeron, esim. Y2 (=yliopisto-opiskelija, jolle olen antanut laadulliseksi tunnisteeksi numeron 2). Koodauskäytännön tarkoituksena on tehdä näkyväksi kulttuuristen vivahteiden yhteydet niiden toimintaympäristöihin. Raportoinnissa näytteen otsikointi tarkoittaa, millaisesta aineistosta näyte on (esimerkiksi Näyte (26): opintojen odotuskuvaukset).

Aikakulttuuriset ainekset



## 5 AJAN JÄRJESTYKSIÄ PEDAGOGISESSA SUUNNITTELUTOIMINNASSA

Kolmio- ja Kvinttiprojektien toiminnan suunnittelu alkoi jo projektien virallisia alkamispäivämääriä ennen ja se jatkui myös opintojen toteuttamisen aikana. Projektien pedagogisen toiminnan suunnittelun voi Kolmiossa ja Kvintissä jäsentää toteutuneen kolmenlaisessa toimijakokoonpanossa: 1) kansainvälinen EU-projektiryhmä (partnerit ja heidän edustajansa), 2) kansallinen projektiryhmä (Kolmiossa yliopiston, ammatillisen opettajakorkeakoulun ja työelämän edustajat, Kvintissä kansalliset projektitoimijat) sekä 3) kansallisen projektiryhmän ja projektitoimintaa hallinnoivien organisaatioiden erilaisista toimijoista koostuneet satunnaisesti ja tehtäväsidonnaisesti toimintaa suunnitelleet ryhmät. Pedagoginen suunnittelu toteutuu tässä jäsentelyssä kompleksisessä kontekstissa, jota seuraavissa luvuissa valotan. Kolmiossa ja Kvintissä suunniteltavien opintoja luonnehti lähtökohdissaan toiminnan ensikertaisuus ja epävarmuus toiminnan jatkumisesta.

### 5.1 Suunnittelun kertaluonteisuus

#### 5.1.1 Projektimaisuus

Yritysmailmasta tuttu riskien ottaminen ja yrittäjäyys toteutuvat hakemuksia tekevän yliopistotutkijan ja -opettajan toiminnassa. EU-projektin suunnittelu- ja valmistelutyötä tehdään epävarmoina siitä, pääsevätkö työhön osallistuvat koskaan toteuttamaan suunnitelmiaan. Projektitoiminnan ajallinen luonne tarkentuu toiminnan rahoituksen näkökulmasta. Kolmio- ja Kvintti-hankkeiden sisältöjen ja tavoitteiden taloudellinen riippuvuus oli ilmeinen molemmissa hankkeissa, kun Kolmion toteuttamiseen palkatun tutkijan/ yhteyshenkilön palkka tuli pääosin EU:lta. Kolmion ja Kvintin kansainväliset tapaamiset ja workshopit toteutettiin myös EU-projektirahoituksella.

Ulkopuolisten rahoittamien projektien lisääntyminen yliopistossa tuo jatkuvuutta työskentelytavoille, jotka ovat muokkaantuneet muualla kuin yliopistossa, esimerkiksi EU:ssa. Projektihakemuksia tehdään samankaltaisille hakemusformaateille. EU:n hakemusformaatti ei välttämättä vastaa sisällöllisiä kehittämisajatuksia, mutta projektia suunnittelevien on muokattava ideansa sen mukaiseksi. Projektin tavoitteet, toiminta ja tuotokset on kuvattava tietyllä tavalla, mikä samalla rakentaa

projektiin osallistuvien ajattelumallia projektin sisällöistä. Projektissa käytettävää kokonaiskuukausimäärää pilkkotaan osiin, ja toiminnalle, toiminnan tavoitteille ja tuotoksille tehdään aikataululliset suunnitelmat. Toiminta jäsenyy kronologisesti etenevästi. Hakemusformaatin kysymykset ohjaavat näkemään toimintaa eteenpäin menevänä, vaiheittaisena ja siten myös mitattavana prosessina. EU-politiikka-lähtöisyyttä ja sen toimintojen ohjaamisen voimaa yksittäisten projektien suunnittelu-toiminnassa on vaikea arvioida, mutta projektien rahoitushakemuksessa kysyttävät asiat noudattavat pitkälti lineaarista käsitystä ajasta. Tähän näkemykseen asioiden ja toimintojen yllätyksellinen syklisyys ja henkilösidonaisuus eivät luontevasti mahdu.

Projektihakemuksen valmiiksi saattamisessa erilaiset toimijat ovat enemmän ja vähemmän yhteydessä ja yhteistyössä keskenään. Keskinäisen yhteydenpidon ohella tutkijat ovat yhteydessä laitoksen hallinto- ja toimistohenkilökunnan ja koko yliopiston tasolla kansainvälisistä asioista vastaavan henkilökunnan kanssa. Hallinnon kanssa yhteistyötä edellyttää muun muassa hakemukseen tarvittavat yliopiston sitoutumisallekirjoitukset. Hankkeiden muodollisina edustajina hakemuksen allekirjoittavat hallintohenkilöt. Kolmiossa ja Kvintissä allekirjoitusten tekeminen heijasti keskinäistä luottamusta, sillä hallintohenkilöt suomalaisessa yliopistossa eivät edellyttäneet, että heille selitettäisiin yksityiskohtaisesti hankkeen sisällöt ja tavoitteet.

Projektimaisuus edellyttää jo hakuvaiheessa yhteistyön näkyvyyttä. EU-projekteissa lähtökohta on usean maan edustajien yhteistyö. EU:n ohjeet projektihakemukselle, kuten ohjeet partnereiden määrästä ja partnereiden maantieteellisestä sijainnista, ohjaavat hankesuunnitelmia. Ohjeet eivät välttämättä tee yhteistyöstä ainutkertaista, vaan suuntaavat projektin partnereiden maantieteellistä yhteistyö-intressiä EU-lähtöiseksi. Kolmiossa ja Kvintissä tuli molemmissa huomioida Euroopan maantieteellinen etelä-pohjoinen-akseli. Projekteihin mukaan tulleiden etelää edustavien maiden yliopistojen kanssa suomalainen partneri oli tehnyt yhteistyötä jo aiemmin. Toimijoiden keskinäisen luottamuksen perustaa oli siis koeteltu jo jonkin verran aiemmissa projekteissa.

Projektimaisen toiminnan ei tarkoiteta sellaisenaan toistuvan (vrt. opetusohjelman opintojaksot) ja siten hakemusvaiheessa hakijat etsivät jotain uutuutta toimintaan. Kvintin ja Kolmion hakemusta valmistelleet halusivat mukaan partnerimaan, jonka ammattikasvatuksesta eurooppalaisessa tutkimusyhteistyössä muutoin paljon toimivilla muilla ammattikasvatuksen asiantuntijoilla oli vähäinen tietämys. Uusi partneri haluttuna projektikumppanina edusti molemmissa projekteissa 'toista', josta haluttiin tietoa, ja joka toi projektiin uutuutta.

## 5.1.2 Uusien opintojen ajallinen tila

Opetuksen järjestäminen koulutusorganisaatiossa sisältää lähtökohdissaan sen, että opetustoiminta jäsentyy kalenteriajan mukaan ja siinä on sisällöllistä ja toimintatapojen toistoa. Opintoviikoissa tai -pisteissä määritellyillä opintojaksoilla on koodi ja sisällöllinen nimi, joka eriyttää sen muista opintojaksoista. Opintojaksot ovat osa opetusohjelmaa, jota ei uusita vuosittain. Opintojaksoja toteutetaan opetusohjelman mukaisesti mahdollisesti useaan kertaan. Vaihtelut opintojakson sisällöissä ja toimintatavoissa selittyvät pitkälti toimijoilla.

Kolmion ja Kvintin opintojen tilanne toiminnan toiston ja toistettavuuden suhteen oli poikkeuksellinen. Kun yliopisto-opiskelijoille tarjottavat opinnot eivät olleet kirjallisessa opinto-ohjelmassa, opintoviikoista sopiminen edellytti yliopistokäytänteiden joustavuutta ja autonomiaa. Sekä Kolmio- että Kvintti-hankkeissa suunniteltaville opinnoille tuli määrittää opintoviikkomäärä, Kolmiossa myös suhde yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusohjelmiin sekä koodaustapa opintojen suorittamisesta. Neuvottelu-aikaa<sup>1</sup> opintojen laajuudesta ja sijoittumisesta opetusohjelmaan koulutusorganisaatioissa ei Kolmiossa kirjattu, mutta suunnittelukokouksien lukuisuus (kerran kuussa keväällä 1999) kertoo, että aikaa kului opinnoista neuvotteluun toisaalta Kolmion opettaja-suunnittelijoiden kesken ja toisaalta hallinnon toimijoiden kanssa. Kolmio poikkesi sisällöltään ja toteuttamiseltaan myös siinä, että opintojaksoja, joissa opetustilanteissa on läsnä muita kuin yliopisto-opettajia ja -opiskelijoita, ei hankkeiden toteuttamisajankohtana ollut kasvatustieteellisten opintojen ohjelmassa yliopistossa, jossa hankkeet toteutettiin.

Kolmion suunnitteluryhmässä määriteltiin opintojen kokonaismääräksi 10 opintoviikkoa ja ne suunniteltiin toteutettavan yhden lukuvuoden aikana. Yliopiston kasvatustieteellisen opinto-ohjelman muutama opintojakso sisältyi Kolmion opintoihin. Yliopiston kasvatustieteellinen, voimassa ollut opetussuunnitelma oli jäykkä siinä mielessä, että siinä ei ollut sellaista opintoviikkoina näkyvää ajallista tilaa, joka olisi ollut vapaasti täytettävissä erilaisin vaihtoehtoisin toiminnoin. Ajallinen tila opinnoille oli helpommin löydettävissä ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjelmasta, joka painotti opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisten opinto-ohjelmien laatimista. Ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagogiseen toimintaan näytti lähtökohtaisesti sisältyvän ajallista joustavuutta erilaisten sisältöjen suhteen. Ehkä juuri tämän vuoksi Kolmio-opintojen sijoittumisesta opettajaopintoihin ei ollut toiminnan alkuvaiheessa keskustelua, joka olisi osoittanut opinnot hallinnollisesti erityisen ongelmallisena ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Toiminnan ensikertaisuus ja sen hallinnoinnin tarve näkyy Kolmion suunnittelun kokousmuistioissa ja helmikuussa vuonna 1999 olen jäsentänyt kokouksen

<sup>1</sup> Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimija piti toiminnan aikana kirjaa tekemistään työtunneista, jonka hän oli liittänyt myös toiminnan arviointipaperiinsa. Kirjaus kertoo, että Kolmion suunnittelukokouksissa hän oli ennen Kolmio-opintojen alkua ollut 19 tuntia.

keskusteluteemat seuraavasti:

- hankkeen perusideat
- koulutuksen sijoittuminen ja integroituminen kuhunkin koulutusorganisaatioon,
- hankkeen rahoitus (erityisesti tutkijan palkan rahoituslähteet),
- teknisten välineiden funktio hankkeessa (web-pohjaiset keskustelupalstat),
- koulutuksesta informointi (esitteen laatiminen),
- pilotin osallisuus eurooppalaisessa ammattikasvatuksen [EU-Kolmio]-projektissa,
- osallistuvien organisaatioiden väliset sopimukset.

Kansainväliset Kvintti-opinnot määriteltiin suunnitteluvaiheessa 3 suomalaiseksi opintoviikoksi. Suomessa Kvintin opinnot kirjautuivat opintorekisteriin joko syventävinä tai jatko-opintoina. Kvintti-opintojen sijoittuminen kahden muun partnerimaan yliopiston, joista toiminnassa oli opiskelijoita mukana, kasvatustieteellisiin opinto-ohjelmiin oli kunkin maan vastuuopettajan vastuulla. Uusien opintojen ajallisen tilan oikeuttaminen ja tilan löytyminen suhteessa muihin opintoihin edellytti kaikissa partneriyliopistoissa ajan ottamista neuvotteluihin, jotka eivät koskeneet vain opintojen sisältöjä ja metodeja. Kvintissä kullakin partneriyliopiston toimijalla oli tehtävänä neuvotella yksikössään suunniteltavien opintojen laajuus ja integroituminen muihin opintoihin. Projektin tapaamismuistiossa on kirjattuna seuraava tavoite:

### **Näyte (1): Kokousmuistiot**

*All participants will have negotiations with their own institutions with the goal to get, national, institutional acceptance to the plans. (syksy 1998)*

Partnerit lähettivät toisilleen kuvaukset omista tutkimusintresseistään ja oman laitoksensa opinto-ohjelmasta. Projektin kansainvälisessä suunnitteluryhmässä oletettiin, että yliopisto-opintojen kirjaamisessa on sopimuksenvaraisuutta, joustavuutta ja toisaalta yliopisto-opettajalla on autonomisuutta päättää opinto-ohjelman käytännön toteutuksesta. Tämä oli mahdollista suomalaisessa jatko-opintojen sopimisen käytännöissä, joissa opiskelija ja ohjaaja yhdessä laativat opintosuunnitelman. Myönteisen rahoituspäätöksen tultua EU:sta projektissa toimivat suomalaiset tekivät kirjallisen esityksen opintojen toteuttamisesta ja kustannuksista omalle laitokselleen ja opintojen kohdejoukosta opintojen suunnittelusta vastanneelle laitoksen työryhmälle. Työryhmässä opintojen arvioitiin nivoutuvan silloiseen ammattikasvatuksen opinto-ohjelmaan ja toteutuvan pienillä taloudellisilla riskeillä.

Yliopisto-opettajan mahdollisuus antaa suoritusmerkintä opintojaksoistaan ja niitä vastaavista opinnoista oli ratkaisu pilottimaisten Kolmio- ja Kvintti-opintojen



hyväksyttämistä osaksi virallista opetussuunnitelma-aikaa. Opintojen järjestäminen osoitti, että eri maiden yliopistojen opettajilla oli kaikilla mahdollisuus organisoida uudenlaista opetusyhteistyötä, mutta sen hyväksiluku suoritukseksi vaihteli yliopistojen kesken. Esimerkiksi yksi maisteriopiskelija ei saanut yliopistossaan Kvintti-opinnoista opintosuorituksia, joten hän opiskeli pelkästään mielenkiinnosta. Opintojen ajallinen tila oli siis mahdollinen kaikissa partneriyliopistoissa, mutta opintojen ajan legitimointi suhteessa muihin opintoihin jäi tekemättä.

## 5.2 Menneisyys suunnittelun ajan järjestyksessä

Projektitoimintojen suunnittelu toteutuu paljolti jo ennen projektin rahoituskauden alkua. Osa Kolmion ja Kvintin toimijoista oli tuntenut toisensa jo usean vuoden ja tehnyt tutkijaverkostossa yhteistyötä, osa tuli yhteistyöhön ohuen kontaktipohjan perusteella. Erityisesti Kvintin suunnittelu-yhteistyö perustui kumppaneiden muutamia vuosia kestäneeseen tutkimusyhteistyöhön eurooppalaisessa ammattikasvatuksen tutkimusverkostossa. EU-projektihakemuksen edellyttämä yhteistyö on kuitenkin erilaista kuin esimerkiksi tutkimusartikkelin kirjoittaminen. Partnereiden projektin suunnitteluun käyttämä aika kuvaa osallistujien aktiivisuutta hakemuksen tekovaiheessa. Koordinoija joutuu kuvaamaan ja perustelemaan hakemukseen mahdollisimman monipuolisesti eri partnereiden osaamista ja resursseja. Kvintissä suomalainen koordinoija vastasi tästä työstä. Ennen sitä mukaan kysytyjen yhteistyökumppaneiden kommentteja hakemusluonnokseen pyydettiin sähköpostitse. Tästä kommentoinnista sovittiin hakemuksen tekovaiheessa vuonna 1998.

### *Näyte (2): Kokousmuistiot*

*The Co-ordinator xx will prepare the applications and participants may give comments on them before the final applications. (syksy 1998)*

Yhteistyö hakemuksen valmistelussa ei ainakaan Kvintin tapauksessa ollut vilkasta, vaan hakemuksen laatiminen ja muotoilu jäi koordinoijalle. Partnereiden ajallisen panostuksen vähyys ei kuitenkaan estänyt hakemuksen loppuun saattamista. Kommenttien ja ehdotuksien vähäisyys ei välttämättä johdu vähäisestä mielenkiinnosta hanketta kohtaan. Tutkijat hakevat tieteelliselle toiminnalleen rahoitusta useasta eri paikasta siinä toivossa, että jokin hakemuksista toteutuu. Yksittäiset partnerit eivät myöskään käytä samaa määrää aikaa kaikissa hakemuksien valmistelutöissä, kun rahoituksen saanti on epävarmaa. Voi sanoa, että tutkijat toimivat Kvintissä moniaikaisesti projektihakemusten tekemisessä sen sijaan, että monokronisesti olisivat keskittyneet yhden hakemuksen tekemiseen. Sitoutumisen löyhyydestä seurasi projektin käynnistyessä kuitenkin tarvetta ajalle, jossa selkeytettiin hakemuksessa

esitettyjä tavoitteita ja työskentelytapoja. Uudelleen suunnittelua edellyttää yleensä jo sekin, että myönnetty rahoitus on haettua pienempi.

Kolmio ja Kvintti olivat uudenlaisten yliopisto-opintojen suunnittelu- ja pilotointiprojekteja. Kolmio oli samanaikaisesti uudenlaisia ammatillisia opettajaopintoja suunnitteleva ja toteuttava projekti. Lähtökohtaisesti Kolmion ja Kvintin suunnittelutoiminta kysyi toimijoilta ymmärrystä toisaalta projektitoiminnasta, tarkennettuna EU-projektitoiminnasta, toisaalta ymmärrystä yliopiston pedagogiikasta ja sen mahdollisesta erityisyydestä verrattuna muunlaiseen pedagogiseen toimintaan. Pedagogiikan toteuttajien kokemukset ja suhde tieteeseen ja tutkimukseen muokkasi osaltaan pedagogista suunnittelua. EU-Kolmiossa oli toimimassa henkilöitä, joilla oli osalla runsaasti kokemusta EU-projekteissa toimimisesta ja myös keskinäistä aiempaa yhteistyötä. Osa heistä toimi joko kansallisessa tutkimuslaitoksessa tai päätoimisesti EU-projektien koordinoijana ilman sitoutumista tiettyyn kansalliseen koulutus- tai tutkimusorganisaatioon. Heidän julkaisuissaan on useita projektitoiminnassa syntyneitä artikkeleita. Heillä oli paljon kokemusta projektien ajallisista prosesseista, mutta vain osalla EU-Kolmion toimijoista oli kokemusta yliopiston pedagogisen toiminnan prosesseista.

Tutkimuksen tekeminen oli siis tuttua kansainväliselle Kolmion suunnitteluryhmälle. Samanaikaisesti toimijoiden positioiden ja toimintaorganisaatioiden erilaisuudet ennakoivat sitä, että projektitoiminnassa voisi tulla esille erilaisia käsityksiä niin tutkimuksen tekemisen kuin myös opintojen suunnittelun ja toteuttamisen ajallisista prosesseista. EU-Kolmion partnereiden erilaiset sidokset opetukseen kyseenalaistivat toiminnan jatkuvuutta, minkä EU-Kolmion toimijat tunnistivat vasta projektin lopussa. EU-Kolmion partnereiden kokoonpanossa korostuivat kokemukset EU-projekteista, ei niinkään yhteisesti jaettu ymmärrys opintojen pedagogisista ja tutkimuksellisista tavoitteista.

EU-Kolmioon verrattuna Kvinttiin osallistuneet opettajat työskentelivät yliopistossa ja osalla oli yhteistä julkaisutuotantoa noin kahdeksan vuoden ajalta. Toimijoiden sitoutuminen EU-projektiin näytti toteutuvan yhtäältä tieteen kautta, ja toisaalta halusta jatkaa yhteistyötä, joka oli toteutunut tutkimusverkostossa yhteisten kirjajulkaisujen ja vuosittaisten konferenssitapaamisten muodossa. Projektitoimintaan osallistumisen perusta voi olla jo yhdellä henkilöllä monimerkityksellinen. Osallistuminen voi kertoa halusta edustaa kansallista valtiota, yliopistoa ja sen kulttuuria, tieteenalaa tai vaihtoehtoisesti osallistumisperusta voi olla myös yksityisyrittäjyydessä (Heikkinen 1999, 23). Osallistumissyiden moninaisuus tuo toimintaan mukaan toimijoiden eriytynyttä halukkuutta ja valmiutta käyttää aikaansa projektin toimintaan. Yhteinen sosiaalinen aika on tällöin projektin alkaessa hajanainen. Sosiaalisen ajan pirstaleisuus kyseenalaistaa pedagogisten, tieteellisten ja tutkimuksellisten tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuuksia projektitoiminnassa erityisesti, jos projektisuunnitelma on ollut pitkälti yhden (koordinaattori) tai muutaman henkilön tuottama. Kolmion ja Kvintin uusien opintojen suunnittelussa oli taustana

suunnittelijoiden kansainvälinen yhteistoiminta, eli jonkinlaista yhteistä sosiaalista aikaa yhteistoiminnassa oli jo rakennettu. Mutta opintojen uutuus ja kytkeytyminen useisiin organisaatioihin toi suunnittelutoiminnassa näkyväksi organisaatioiden erilaisia ajallisia opintojen suunnitteluprosesseja ja pedagogisten toimintojen ajalla järjestämistä. Esimerkiksi Kvintti-hankkeessa seminaaripäivistä sopiminen ei ollut vain toimijoiden yksilöllisistä ajoista muodostuva kompromissi, vaan seminaaripäivien sopimiskeskusteluihin kytkeytyi yliopistojen toisistaan eriytyvät lukukausien tai periodien alkamis- ja päättymispäivämäärät ja niiden huomioiminen.

### 5.3 Lineaarisesta järjestyksestä poikkeaminen

Kolmiossa ja Kvintissä toimiminen teki näkyväksi asioita, joista hallinnollisissa asiakirjoissa ei välttämättä kirjoiteta. Toiminnan, myös sen ajallisen järjestyksen, ovat suunnitelleet tietyt henkilöt. Toimintojen sidonnaisuus henkilöihin niin suomalaisessa kontekstissa kuin muissakin eurooppalaisissa yliopistoissa näkyi Kvintissä, kun yliopistotutkijat ja -opettajat liikkuivat ja vaihtuivat projektin aikana. Kvintin kansainvälisen opintojakson suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä (2 vuotta) neljän henkilön asema tai työpaikka muuttui. Projektin koordinaattori siirtyi toiseen yliopistoon, myös toinen professori siirtyi toiseen yliopistoon maansa sisällä, yksi professori muutti toiseen maahan saatuaan professuurin ja yksi tutkija siirtyi professoriksi aiemmista ammattikasvatuksen työtehtävistä. Henkilöiden siirtymisten ja muuttuneiden työtehtävien vuoksi hakemuksessa nimetyistä partneriyliopistoista ei yritetty hakea sijaista. Tutkijat ja yliopiston hallinto käyttivät sen sijaan aikaa neuvotteluihin siitä, voidaanko toiminta rahoittaa toisessa yliopistossa kuin mihin se oli suunniteltu. Neuvottelua käytiin myös yksiköiden sisällä, enemmän tai vähemmän, siitä, voiko tutkija-opettaja sisällyttää uudessa tehtävässään ko. projektitoiminnan toimenkuvaansa, yhtäältä yksikön näkökulmasta ja toisaalta muita työtehtäviä arvioidessaan. Kvintissä suunnitelmien muutoksia ratkaistiin ensisijaisesti kansallisella tasolla.

Lineaarisesti etenevästä projektisuunnitelmasta poikkeaminen toi Kvintissä esille kysymyksiä niin yksittäisten tiedelaitosten ja yliopistojen joustavuudesta ja toimintatavoista kuin myös EU:n projektipolitiikasta. Hankkeen partneriyliopistoissa oli joustavuutta siten, että opintojen suunnittelu ja toteuttaminen eivät vaarantuneet. Kvintin tutkija-opettajat käyttivät poikkeamista suunnitelmista kuitenkin hankkeen lopussa selityksenä vähäiselle henkilökohtaiselle panokselleen projektissa, esimerkiksi niukalle osallistumiselleen pedagogiseen suunnitteluun. Uudet tehtävät ja uusi työympäristö veivät heidän mielestään aikaa pois projektiin osallistumiselta.

Kansallisen Kolmion toiminnassakin suunnittelijat joutuivat tekemään toiminnan edetessä työssään järjestelyjä ja valintoja, jotka olivat ristiriidassa alustavien

projektisuunnitelmien, mm. yhteistoiminnallisuustavoitteiden, kanssa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimija, joka kirjasi työtuntinsa<sup>2</sup> Kolmiossa, käytti sen toimintaan noin 200 tuntia. Työpaikkansa työsuunnitelmassa hänellä oli kuitenkin vain muutamia tunteja Kolmiota varten ja niitäkin hän kuvaa joutuneensa vähentämään keväällä, kun muita välttämättömpiä töitä tuli tehtäväksi.

Sekä Kolmiossa että Kvintissä henkilöiden työpaikkojen ja -tehtävien vaihdokset edellyttivät erilaisia neuvotteluja, joihin tarvittiin aikaa. Erityisesti kansainvälisen Kvintti-projektin eteneminen lineaarisesti suunnitelmien mukaan tuli haastetuksi jo opintojen suunnittelun alkuvaiheessa tekijöillä, joita ei voi hakemuksessa ennakoida. Toimijoiden muuttuvat elämäntilanteet, yhteistyöverkostot ja mahdollisuudet projektiyhteistyöhön edellyttivät aikaa suunnitelmien tarkentamiselle. Muutokset toivat myös jännitteitä neuvotteluihin. Yksi jännite neuvotteluihin tuli siitä, voiko EU-projektien hallinnointi huomioida henkilösuhteiden merkitystä mielekkään kansainvälisen yhteistyön edistämiseksi. Kvintin toiminnan jatkuvuus oli yhteydessä henkilöihin, jotka olivat suunnitelleet toiminnan ja jotka halusivat toteuttaa sen. Kansainvälisen tutkijaryhmän aiemman tutkimuksellisen yhteistyön sujuminen ei kuitenkaan riittänyt uusien opintojen suunnittelun sujuvalle etenemiselle. Opintojen tarkoituksena oli integroitua usean koulutusorganisaation opetussuunnitelmiin tavalla tai toisella ja siten suunnittelussa oli mukana monen koulutusorganisaation opetussuunnittelutoiminnan ajalliset järjestykset. Toimijoiden organisaatioiden muuttuessa samansisältöisiä neuvotteluja piti alkaa uudestaan. Koulutusorganisaatioiden suunnittelutoiminnan järjestyksien esille tuleminen merkityksellisyyttä vähensi opintojen pilottiluonne. Suunnittelutoiminta toteutui etupäässä opettajatutkijoiden kesken, jolloin mukana olevien yliopistojen opetussuunnitelmien tekemisessä vahvasti mukana olevat hallintohenkilöt olivat tässä pilottitoiminnassa vain marginaalisesti mukana.

## 5.4 Erilaisten aikojen järjestys

Kolmion opintojen aikataulullinen suunnitteleminen koski lähipäivien ohjelman rakentamista, opiskelijoiden perehtymisjaksojen sijoittumista ja sopivuutta toimintaympäristöjen aikatauluihin, ja itsenäisesti tai pienryhmässä tehtäviä oppimistehtäviä. Toiminnan sisällöt ja työskentelytavat sijoitettiin kalenteria seuraavaan lineaariseen aikaan. Toimintojen aikatauluttaminen heijastaa käsitystä ajan rajallisuudesta ja niukkuudesta. Rajallisuus tuli näkyväksi suunnittelutoiminnan edetessä, kun ajan niukkuus osoittautui erityisesti Kolmion toimintojen rytmiksi. Rytmiiä voi kuvata nopeaksi. Se, minkä suhteen aika on niukka, ei ole kovin selvästi tunnistettavissa projektien jäljistä.

<sup>2</sup> Myös muut Kolmion suunnittelija-opettajat joutuivat tinkimään ja tarkistamaan Kolmioon suunnittelemaansa työmäärää, mutta he eivät kirjanneet Kolmioon käyttämiään työtunteja.

Ajan niukkuus toimintoja määrittävänä voimana on tunnistettavissa Kolmiossa jo vaiheessa, jossa yhteistyöhön haettiin mukaan työelämän toimijoita. Työelämän organisaatioita etsittiin mukaan erilaisin keinoin. Aika suunnittelun ja opintojen aloittamisen välillä oli sen verran lyhyt, että jo olemassa olevat kontaktit yrityksiin ja työelämään olivat avainasemassa. Yliopiston toimijoilla ei ollut yhtä lukuun ottamatta kontakteja paikkakunnan yrityksiin. He olivat aiemmin toimineet muiden paikkakuntien yliopistoissa ja kontaktit olivat siksi vähäiset. He olivat riippuvaisia ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja oppisopimuskeskuksesta yhteistyökumppaneiden saamiseksi. Yliopistotoimijat olisivat voineet tutustua alueen yrityksiin ja rakentaa yhteistyötä pitkällä aikavälillä, mutta toiminnan projektimaisuus ja siihen sisältyvä ymmärrys käytettävissä olevan ajan rajallisuudesta ohjasi käyttämään aikaa tehokkaasti. Oppisopimustoimiston edustaja toimi yhteyshenkilönä yrityksiin päin. Suunnittelukokouksessa hänen tehtäväkseen sovittiin hankkeesta tiedottaminen työelämän suuntaan ja yhteistyöstä kiinnostuneiden yritysten kartoittaminen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimijoilla oli kontakteja, joita suunniteltiin hyödynnettävän Kolmion työelämäopiskelijoiden rekrytoinnissa.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun kautta Kolmioon lähti metsäteollisuusyri-  
tys. Oppisopimustoimiston kautta suunnitteluryhmän kokoukseen osallistuivat loppukevästä vuonna 1999 myös kahden muun yrityksen edustajat, joista toinen jäi kuitenkin myöhemmin pois ennen opintojen aloittamista. Yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelijat halusivat käyttää aikaa hankkeesta kiinnostuneiden työelämän edustajien kanssa keskusteluun hankkeen peruslähtökohdista, opintojen rakenteesta ja opiskelijoiden rekrytoinnista. Keskustelusi-  
sältöjen toistoa ei pidetty suunnitteluryhmässä mitenkään haitallisena. Hankkeen yhteyshenkilönä käytin myös aikaa vielä joko oppisopimustoimiston edustajan tai toisen tutkijan kanssa vierailamalla näissä työelämän organisaatioissa. Kuvasin näitä käyntejä syksyllä vuonna 2001 seuraavasti:

### **Näyte (3): Tutkijan päiväkirjateksti**

*Yrityskäynnit vaihtelivat muodoltaan ja laadultaan mm. akselilla muodollista–epävirallise-  
mpaa keskustelua. Tästä osoituksena se, että toisessa yrityksessä jäi käsitys, että työpai-  
kan edustaja oli alkanut miettiä, mitä sisällöllisesti opiskelijoiden perehtymisjakso voisi olla  
heidän toimipaikassaan. Siihen hän halusi tapaamisessa myös käyttää keskusteluaikaa. Toi-  
sessa tapaamisessa pääpaino oli aikataulullisilla ja opintojen muodollisella merkityksellä ja  
organisoimisella. Kolmas tapaaminen sisälsi useita, erilaisia ideoita mm. perehtymisjaksosta,  
mutta ne eivät keskusteluissa kiinnittyneet opintojen kokonaisuuteen. Tätä tilannetta selittää  
se, että työpaikka ei ollut tutustunut paljoa Kolmion suunnitelmiin ja siten ennemmin reagoi  
suunnittelussa vain tähän teemaan. Tätä keskustelua kuvaa myös kiire; työpaikan edustajalla  
tuntui olevan kiire pois tilanteesta ja kiire välittyi kaikissa seuraavissakin kontaktinotoissa,  
mikä ilmeni lupauksina osallistua esim. suunnittelukokoukseen, mutta peruuttamisena vii-  
mehetkellä. Kolmio-opintojen ensimmäisessä tapaamisessa oletettiin kuitenkin edelleen, että  
tämä yritys on mukana hankkeessa, mutta muutaman viikon päästä tästä selvisi, että ko. yh-*

*teyshenkilö oli vaihtanut työpaikkaa. Yritys pyysi lisääaikaa selvittääkseen mahdollisuutensa organisoida Kolmioon yhteyshenkilön ja opiskelijat, mutta kun järjestely olisi vienyt kuukausia, neuvottelutilanteesta päätettiin luopua. (syksyllä 2001<sup>3</sup>)*

Näytteen mukaan kolmas tapaaminen heijasti yrityksen polykronista aikaa, jolle on tyypillistä tilannekohtainen nopea reagointi. Reflektointini tapaamisista kuvaa myös sitä, että Kolmion toiminnalla oli aikataulu, jonka joustavuus oli rajallinen. Koulutusorganisaatioiden toimijat eivät lähteneet tekemään suuria aikataulumuutoksia yhden työelämäorganisaation toimijan toiveen mukaan. Tilanne kertoo siitä, että projektitoiminnassa valtaa käytetään päätettäessä toimintojen ajallisesta toteuttamisesta, ja Kolmion tapauksessa sitä oli erityisesti koulutusorganisaatioilla. Tämän päätösvallan merkitys kuitenkin kyseenalaistuu, kuten Kolmiossa tapahtui, kun opintoja toteutetaan ja toimijat eivät osallistu toimintoihin suunnitelluissa aikatauluissa.

Kolmion suunnittelukokouksessa oli sovittu siitä, että kukin osallistuva taho tarkentaisi kirjallisesti sitä, miksi sen on tarkoituksenmukaista osallistua hankkeeseen ja järjestettäviin opintoihin. Suunnittelun alkuvaiheessa, mukaan tulevien työelämän organisaatioiden ollessa vielä varmistumatta, keskusteluissa kiinnitettiin jo erityistä huomiota niiden luonteeseen. Työelämäorganisaatioiden toimintojen rytmin erityisyys ja käsitys sen nopeudesta tuli esille Kolmion suunnitteluryhmässä. Nopea rytmi ja kiire kiinnittyivät keskusteluun Kolmio-opintojen hyödystä työelämälle. Yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun saama hyöty opinnoista otettiin ikään kuin annettuna.

#### **Näyte (4): Muistio suunnittelukokouksesta**

*[...] erityisesti oppisopimustoimistolta odotetaan näkökulmia ja kannanottoja siihen, miksi heidän mielestään yrityksestä tulevan opiskelijan on mielenkiintoista, tarpeellista opiskella yhteistoiminnallisesti yliopisto- ja [ammatillisten opettaja] -opiskelijoiden kanssa. (20.4.1999)*

Koulutusorganisaatioiden suunnittelijoilla oli jo suunnittelun alussa sen kaltainen esiymmärrys, että erityisesti yrityksille pitäisi osoittaa hankkeen hyödyllisyys. Työelämä tuotiin suunnittelukeskusteluissa esille paikkana, johon opintoihin kuluva aikaa täytyisi näkyvästi suhteuttaa. Yksi suunnittelukokous järjestettiin erityisesti sitä varten, että siinä sovittiin toimintaa ohjaavat hallinnolliset ja vastuukysymykset. Kokouksen keskeinen teema oli opintojen ajallinen suunnittelu (opiskelijoiden perehtymisjaksojen pituus, aikataulullinen sijoittuminen). Toisen kokouksen muistiosta näkyy, että oppisopimustoimistojen edustajat toivat esille sen, että yrityksiä tulisi tietää tarkasti tiedot koulutuspäivien määrästä. Keskustelu johti myös konk-

<sup>3</sup> Kuvaus on tehty tutkimusprosessin vaiheessa, jolloin en vielä ollut nostanut aikaa keskeiseksi tutkimusraporttini teemaksi.

reettisiin pohdintoihin yrityksiä mahdollisesta erilaisesta asemasta ns. perehtymisjaksoilla ja samalla myös opintojen ajallisesta laajuudesta.

### **Näyte (5): Muistio suunnittelukokouksesta**

*Oppisopimustoimistojen kokemus yritysten mahdollisuuksista käyttää useita päiviä koulutukseen vaatii miettimään sitä, että koulutuksessa yrityksistä tulevilla opiskelijoilla 'harjoittelu' olisi ajallisesti pienempi kuin muilla opiskelijoilla. Miten tämä huomioitaisiin opiskelijoille kirjoitettavissa diplomeissa: saavatko he vähemmän opintoviikkoja vai tekevätkö he joitain kirjallisia töitä enemmän? (20.4.1999)*

Kolmion ajallisessa suunnittelemisessa koulutusorganisaatioiden toimijat käyttivät päätösvaltaa ja vastuuta, jotka perustuivat näiden organisaatioiden opintojen järjestämisoikeuteen ja opintojen hyväksymiseen osaksi muita korkea-asteen opintoja. Jännitteen opintojen ajalliseen suunnitteluun toi kuitenkin ennako-oletus työelämän toisenlaisista prosessien rytmeistä, jota koulutusorganisaatioiden toimijat kyllä pyrkivät huomioimaan. Olen syksyllä 2001 arvioinut<sup>4</sup> työelämäyhteyksien etsimistä ja löytymistä seuraavasti, mikä edelleen vahvistaa kuvaa suunnitteluryhmän työelämän rytmejä koskevaa käsitystä.

### **Näyte (6): Tutkijan päiväkirjateksti**

*Yhteyksien luomista yrityksiin hankaloitti kiireinen aikataulu. Jälkeenpäin voi todeta, että hankkeesta tiedottamiseen, keskusteluun yritysten kanssa ym. valmistelutyöhön olisi tarvittu enemmän aikaa. Ajan varaaminen muista työtehtävistä yliopiston toimijoille ei sinällään kuitenkaan olisi asiaa ratkaissut. Erityisesti kyse on työpaikkojen rajallisesta mahdollisuudesta käyttää aikaa tunnusteleisiin keskusteluihin, jotka koskevat henkilökunnan kouluttamista koulutuksessa, jonka sisältö ei välttämättä heti hahmotu yritystä selvästi hyödyntäväksi. (syksy 2001)*

## **5.5 Yhteenveto: Erilaisia aikoja ja järjestyksiä**

Kolmiossa ja Kvintissä pedagogista suunnittelua tehtiin kansainvälisessä tutkijaryhmässä ja erilaisissa kansallisissa pienryhmissä. Samanaikaisesti suunnitteluun osallistuneet toimivat muissakin työtehtävissä, jotka kiinnittyivät heidän pääasialliseen työpaikkaansa (esimerkiksi yliopisto). Projektitoiminta vain yhtenä osana yksittäisen toimijan työtehtäviä viittaa siihen, että toimijat joutuivat järjestämään ja myös priorisoimaan ajankäyttöään erilaisten työtehtäviensä kentällä. Monokronisuus esimerkiksi yhteen projektiin keskittymisenä ei ollut lähtökohtaisesti mahdol-

<sup>4</sup> Kuvaus on tehty tutkimusprosessin vaiheessa, jolloin en vielä ollut nostanut aikaa keskeiseksi tutkimusraporttini teemaksi.

lista. Toimijoiden ja heidän toimintaympäristöjensä erilaisuus tuotti molemmissa projekteissa toimintaympäristön, jossa eli useanlaisia aikoja: erilaisten toimijoiden yksilölliset ajat, projekteissa partnereina olleiden organisaatioiden ajat ja projektin rahoittajan aika. Näiden erilaisten aikojen kombinaatiot ja suhteet tulivat Kolmion ja Kvintin opintojen suunnittelutoiminnassakin jo esille, vaikkakin vasta opintojen toteuttamisessa ja toiminnassa ajat ja niiden toimintaa määrittävä luonne tarkentui (luvut 6 ja 7).

Yliopiston toimintojen kiihtyminen (Rosa 2002; Ylijoki 2006a) selittää osittain sitä, että Kvintissä projektin hakemuksen tekeminen jäi pitkälti koordinaattorin tehtäväksi. Paradoksaalisesti yhteisen suunnitteluajan minimoiminen kiihdyttää projektin toimintojen rytmiä (ks. Nearu & Rikowski 2002, 53). Kun projektin suunnitteluvaiheessa aikaa on käytetty vähän yhteistyöhön tavoitteista ja toimintatavoista, projektin käynnistyessä ja sen edetessä aikaa täytyy käyttää näihin keskusteluihin ja kiihdyttää joitakin toimintoja.

Aikaan syklisenä järjestyksenä sisältyy informaalisuutta (Hall 1967, 140–141), mikä Kolmion ja Kvintin taustojen tarkastelussa näkyy siinä, että projektien pedagogisten prosessien suunnittelu on henkilöihin sidoksissa. Projektin valmisteluvaiheessa ja pedagogisen suunnittelun alkuvaiheessa on erilaisia käsityksiä pedagogisen toiminnan tavoitteista, merkityksestä suhteessa omiin ja oman toimintaorganisaationsa intresseihin. Tämä merkitsee, että projektitoimijoilla on samoin toisistaan eriytyvää ymmärrystä toisaalta projektitoiminnan ajallisesta etenemisestä ja toisaalta pedagogisista prosesseista ja niihin käytettävästä ja niiden edellyttämästä ajasta. Halukkuus käyttää aikaa projektin suunnitteluun on yhteydessä kokemuksiin, jotka eivät ole palautu lineaarisuuteen. Suuri osa yliopistotutkijoiden kansainvälisestä ja kansallisesta tutkimuksellisesta yhteistyöstä perustuu henkilökohtaisiin suhteisiin. Sekä Kvintissä että Kolmiossa toimivat tutkijat/opettajat olivat paria lukuun ottamatta työskennelleet jo paljon kansainvälisesti, myös yhdessä. Heille vierailut toisen maan yliopistossa, osallistuminen kansainvälisiin konferensseihin tai tutkimustapaamisiin olivat kokemuksellisesti jo hyvinkin tuttua toimintaa. Linearisesta projektien suunnittelusta osalla Kolmion ja Kvintin suunnittelijoista oli kokemusta, kun he olivat osallistuneet muun muassa jo aiemmin EU-projekteihin. Heillä oli siten kokemusta EU-projektien prosesseista ja niiden ajallisesta järjestyksestä.

Aika kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin liitettynä – syklisenä – tulee esille myös verrattaessa Kolmion ja Kvintin opintojen kansainvälistä suunnittelutoimintaa. Tarkastelu nostaa esille toimijoiden kokemukset ja ajallisen suhteen pedagogisen toiminnan järjestämiseen. Pedagogiset tavoitteet ammattikasvatuksen kansainvälisten opintojen kehittämisestä olivat uudenlaista toimintaa kaikille osanottajille, mutta Kvintti-projektiin osallistujien, yliopiston opetustehtävissä toimivien kokemus pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja järjestämisestä oli ilmeisempää kuin Kolmion EU-projektissa. Kvintin toimijoilla oli perustaa suunnitella pedagogista toimintaa oman opetustoimintansa vuoksi myös ajallisesti, kun



EU-Kolmiossa yhteisen pedagogisen toiminnan suunnittelu perustui edeltäviin EU-projektien toimintaan ja tutkimukselliseen yhteistyöhön. Itse asiassa EU-Kolmio-projektin tavoite yhteisten eurooppalaisten ammattikasvatuksen maisteriopintojen tai virtuaalisen eurooppalaisen ammattikasvatusyliopiston kehittämisestä alkoi projektin loppupuolella näyttäytyä mahdottomalta, kun osa osallistujista ei kiinnittynyt yliopisto-opetukseen. Se, että toimijoilla oli rahoittajan näkökulmasta hyviä näkemyksiä ja tavoitteita tulevaisuutta ajatellen, oli mahdollistanut projektin, mutta tulevaisuusperspektiivistä puuttui nykyisyyden ja menneisyyden huomioiminen tavoitteisiin pääsemisessä.

Kun molemmissa projekteissa oli pedagogisen toiminnan kehittämistavoitteita, toiminta nosti näkyväksi toimijoiden jokapäiväiset toimintaorganisaatiot. Pedagogisessa suunnittelussa toimijat ovat toimintaympäristöjensä tavoitteiden ja tehtävien edustajia. Organisaatioihin kiinnittyviä käytäntöjä pedagogisista prosesseista pyrittiin kartoittamaan molempien projektien alkuvaiheessa, kun toimijoita pyydettiin kuvaamaan, miten uudet opinnot integroituvat kansallisiin opintoihin. Käytäntöjen kirjaaminen olisi avannut eri osapuolille erilaisten toimintaympäristöjen kulttuuria, mutta kun tähän tehtävään ei ollut ulkoista pakkoa esimerkiksi rahoittajan näkökulmasta, toimijat eivät käyttäneet paljoa aikaa tähän tehtävään. Molemmissa projekteissa suunniteltavat opinnot olivat pilotointeja eikä niitä pilotointivaiheessa ollut tarkoitus sisällyttää kirjallisena koulutusorganisaatioiden opinto-ohjelmiin. Kun esimerkiksi Adam (1995, 66) toteaa, että opetussuunnitelmat sisältävät aina jonkinlaisen teoreettisen näkemyksen ajasta, vaikkakin implisiittisesti, pilotointi merkitsi, että yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjelmien mahdollisten erilaisten ajallisten järjestysten ei ollut välttämätöntä tulla yhteistoiminnassa keskustelun ja neuvottelun kohteeksi. Kansallisen tason suunnittelussa Kolmiossa erottui kuitenkin erityisesti yhden toimintaympäristön, työelämäorganisaatioiden aika, jota pyrittiin erityisesti huomioimaan. Suunnittelutoiminta antoi siten viitteitä siitä, että toiminnassa on yhdenlainen aika, joka helposti asettuu ensimmäiseksi erilaisten aikojen järjestyksessä.

Ajan lineaarisuus ilmeni suunnitteluvaiheessa rahoittajan aikatauluna. Aikataulu oli ilmeinen toimintoja määrittävä tekijä ja se toi toimintaan näkyvästi kellon ajan, joka toimisi välineenä toiminnan keston ja liikkeen mittaamiselle (ks. Lee & Liebenau 2001, 130). Syklinen aika ja lineaarinen aika järjestävät toimintoja eri tavoin. Hakemuksen tekemisessä toteutuva yhteydenpito, säännöllinen tai epäsäännöllinen, voi olla vaikutuksiltaan pedagogista, kun toimijat tarkentavat toiminnan tavoitteita, tavoitteisiin käytettäviä toimintatapoja ja niiden aikataulullista suunnittelua. Projektin hallinnollisten asiakirjojen laatiminen ja kokoaminen sekä tekstin muokkaaminen projektin rahoittajan antamien kriteerien muotoon ilman todellista yhteistyötä ei vastannut sellaisen pedagogisen prosessin työskentelytapoja, joiden tuloksena rakentuisivat pedagogisesti ja tutkimuksellisesti aiempaa paremmat käytännöt. Aikaa tässä yhteydessä voi kuvata konkreettisesta ja elävästä irrallisena (ks.

Pohjanen 2002, 34–35). Hakemuksen valmiiksi saaminen jättöpäivään mennessä ei kuitenkaan mahdollistanut yhteistyön perustan tarkentamista. Osa toiminnasta, joka toistuu pedagogista kehittämistä tavoittelevien projektihakemusten tekemisessä, on myös avoimesti muuta kuin pedagogista. Esimerkiksi projektin rahoitushakemuksen valmiiksi saattamiseksi hakemukseen tulee saada partnereiden allekirjoitetut sopimukset. Yhteistyön jatkuessa uudessa projektissa sopimukset tulee uusia, joka vaatii allekirjoitukseen tarvittavien toimintojen toistoa. Osa toimintojen toistosta ei siis kiinnity henkilöihin eikä niillä ole persoonallisia pedagogisia tavoitteita.

Aikataulun välttämättömyys toi toimintaan myös jännitteen erilaisten aikojen arvottamisesta ja vallasta. Pelkästään rahoittajaa varten toimintaa jäsennetään projektihakemukseen kirjallisesti niin, että rahoittaja voi tunnistaa toimintojen hallintasuunnitelman ja siihen kuuluvien käytäntöjen ajallisen etenemisen. Mutta pedagogisessa toiminnan suunnittelussa, joista Kvintti ja Kolmio ovat tapausesimerkinä, toiminnot syklistyvät tavalla, jota asioiden hallinnointi ei edellytä tai odota. Pedagogisten tavoitteiden tarkentamisen edellyttämää asioihin uudelleen palaamisen ja neuvottelemisen tarvetta ei ole helppoa avata projektihakemuksessa, joita rahoittaja edellyttää. Projektimaisuuteen sisältyvän toiminnan ainutkertaisuus –idea kyseenalaistaa pedagogisen toiminnan jatkuvuutta, jota sisällöllisesti hakemukseen voidaan rakentaa, mutta joka rahoituksen jatkumisen epävarmuuden kanssa on ristiriitainen tavoite. Osa toiminnan hallinnan käytännöistä tuo siis pedagogisten tavoitteiden ja hallinnan tavoitteiden välille jännitteisen kahtiajaon, jossa projektia suunnittelevat ja siihen osallistuvat tasapainottelevat. Kvinttiin osallistuneiden vähäinen osallistuminen projektihakemuksen valmisteluun on yksi esimerkki välttää jännitettä ja jättää sen tuomat ongelmat projektin koordinaattorin ratkaistavaksi. Tällaisessa tilanteessa yksi henkilö saa myös mahdollisuuden suunnitella toimintoja omaan yksilölliseen aikaansa ja oman organisaationsa aikaan sopivaksi, mikä ennakoii haasteita suunnitelmien eteenpäin viemisessä.

## 6 AJAN JÄRJESTYKSIÄ PEDAGOGISESSA TOIMINNASSA

Kolmion ja Kvintin projektien ja opintojen suunnitteluvaihe antoi jo viitteitä useanlaisista, pedagogisen toiminnan ajoista, jotka kontekstoituvat yhteistyöorganisaatioihin ja yhteistyön toimijoihin. Kolmion ja Kvintin opintojen toteuttamisessa erilaiset ajat tarkentuvat projektien jäljissä yksilöllisten aikojen, organisaatioihin kiinnittyvien aikojen ja projektin rahoittajan aikojen ohella 1) ajattomuuden ilmaisuina, 2) toiminnan prosessimaisuuden ilmaisuina, 3) toimintojen nopean rytmin ilmaisuina ja 4) kellon ajan dominoivana toimintojen hallintamuotona.

### 6.1 Ajattomuus ja suunta tulevaisuudessa

Toimintojen ollessa ensikertaisia toimijoilla ei ole niiden kestosta tai ylipäätään niiden ajallisuudesta yhteistä kokemuspohjaa. Toimintojen ajallisuus näyttää olevan piiloista erityisesti vaiheessa, jossa toiminta on vasta alussa. Tämä tulee Kolmiossa esille opintoja koskevissa odotuksissa. Opiskelijat kirjoittivat odotuksistaan hankkeen suhteen ajankohtana, jolloin opiskelu oli vasta alkamassa. Odotukset sisältävät kuvan toiminnasta, joka on ”uutta”. Uutuus tarkoittaa niin opiskelumuotoja kuin toimijoiden koostumusta.

#### *Yliopisto-opiskelijat*

Yliopisto-opiskelijoiden odotuksissa uutuus kiinnittyy Kolmion työskentelytapoihin. Niiden odotettiin mahdollistavan käytännöllisiä opintoja ja työelämäyhteyksiä ja samanaikaisesti syventävän teoreettista ymmärrystä opintojen sisällöistä. Uutuus ei ole tässä vaiheessa uhka tai este jonkin tavoitteen saavuttamiselle. Toisaalta odotukset tavanomaiseen työskentelyyn vaihtelua tuovista opiskelutavoista sisältävät implisiittisesti odotuksen rytmistä poikkeamisesta. Muulla tavoin uusia työskentelytapoja tai toimintaympäristöjen ajallista toisiinsa integroitumista opiskelijat eivät odotuksissaan eksplisiittisesti käsittele.

Odotuksissa pohditaan opintojen tarkoitusta ja hyötyä. Yliopisto-opiskelijoiden odotukset tavoittelevat oppimista, jossa keskeistä on yhteyden saaminen ”käytännön” ja ”toisiin”. ”Käytännön” korostuminen Kolmio-opiskelussa osoittaa opiskelijoiden näkevän yliopiston erilaisena kuin ”käytännön”. Jäsenitys ei tässä vaiheessa kuitenkaan sisällä käsitystä mahdollisista erilaisista sosiaalisista ajoista yliopistolla

ja toisaalta yliopiston ulkopuolella.

### **Näyte (7): Opintojen odotuskuvaukset**

*Haen kurssilta uusia kokemuksia ja lähinnä arvokkaita yhteyksiä yliopiston ulkopuoliseen maailmaan ja työelämään. [...] Hykertelin tuolloin (ja vieläkin, itse asiassa) ajatuksella, että omia opintoja on mahdollisuus vaihteeksi suorittaa aivan erilailta kuin mihin oli tottunut. Mahdollisuus linkittää opintoja jonnekin myös yliopiston ulkopuolelle tuntuu todella rikastuttavalta. (Y1)*

*Tämän kurssin yhteistoiminnallisuus oppimistapana – pääsee kosketuksiin käytännön kanssa. [...] [Kolmio] antaa myös mahdollisuuden opiskella aikuiskasvatuksen syventäviä opintoja uudella tavalla. (Y4)*

*Myös internetin käyttö oppimisen välineenä on mielenkiintoista, toivottavasti sivut toimivat. [Kolmio]-opinnot kiinnostivat minua myös siksi, että niiden kautta pääsee myös lähemmäksi käytäntöä ja näkee, miten kirjasta opitut asiat toimivat tai ehkä soveltuvatkin käytännössä. Yliopisto-opiskelijana näen juuri tämän käytännön ”puolen” yhtenä pilottikurssimme tärkeimmistä asioista. (Y5)*

Yliopisto-opiskelijat odottavat Kolmiossa tietämyksen ja kokemusten jakamista, jonka he olettavat rikastuttavan omaa ymmärrystä ja oppimista. Jakaminen, siinä merkityksessä kuin opiskelijat siitä kirjoittavat, edellyttäisi ajallista yhdessäoloa ja ajallisesti lähekkäistä toimintaa eri toimintaympäristöissä.

Hankkeessa toimijoiden heterogeenisuus viehättää yliopisto-opiskelijoita ja yhteistyö näyttäytyy odotuksissa ongelmattomana. Yhteinen aika ja sen rakentaminen on odotuksissa pelkästään oppimiseen kannustavaa. Opiskelijat arvioivat, että omasta tyytymättömyydestä tai tavoitteiden saavuttamatta jäämisestä tulisi pitkälti syyttää vain itseään.

### **Näyte (8): Opintojen odotuskuvaukset**

*Uskon oppivani paljon muilta ryhmän opiskelijoilta ja toivon, että myös itselläni on jotain annettavaa lähinnä aikuiskasvatuksen tietojen saralta. Yhteistyö muiden kanssa ja kokemusten jakaminen syventää omaa tietämystä ja tuo myös vaihtelua perinteisiin yliopiston opiskelumenetelmiin. Olen innolla mukana alkaneessa opintokokonaisuudessa. (Y1)*

*Pääsen tekemään yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa, josta luulisin oppivani ajattelemaan myös asioita eri näkökulmista. Toivon myös tuovani oman korteni kehoon muiden oppimiselle. Esimerkiksi kun työpaikoilta tulevilla opintojaksoon osallistumiseen on kuitenkin eri motiiveja kuin minulla, pyrin omalla toiminnallani mahdollistamaan niidenkin saavuttamisen. (Y1)*

*Mielestäni nämä kolme eri tahoja (yritykset, [ammattillinen opettajakorkeakoulu] sekä yliopisto-opiskelijat) nivoutuvat ryhminä erittäin mainiosti yhteen ja kaikesta on hyötyä kaikille. Opiskelijalla tuntuu olevan kaikki kortit käsissään, kun voi työskennellä yhteistoiminnalli-*

*sesti tällaisessa joukossa. On vain itsestä kiinni, jääkö tästä kaikesta käteen jotain suurempaa kuin luu... (Y4)*

*Tällaiseen projektiin osallistuminen on tavallaan uusi oppimisympäristö, jossa jokainen voi toinen toisiltaan oppia jotakin, sillä tulemmehan eri tahoilta, ja jäsentää omaa tietämystään. (Y5)*

Yliopisto-opiskelijat arvioivat, että toimijat ovat olennaisesti vaikuttamassa siihen, millaiseksi yhteinen aika Kolmiossa muodostuu. Hankkeen yhteistä aikaa ei nähdä annettuna. Kiinnostus ja halu toimia yhdessä viittaavat siihen, että opiskelijat olisivat halukkaita panostamaan yhteisen sosiaalisen ajan rakentamiseen. Useanlaiset yksilölliset ajat ja niiden yhteensovittaminen eivät näyttäyty ongelmaksi eivätkä omatkaan useanlaiset intressit tuota tässä vaiheessa ristiriitaa omaan ajan hallintaan.

### ***Peili: Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijat ja työelämäopiskelijat***

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden odotuksissa tarkastellaan myös yhteistoiminnallisuutta ja verkostoitumista. Opettajaopiskelijat tekevät eroa aiempien, nykyisten ja Kolmiossa odotettavissa olevien kokemusten välille. Odotuksissa painottuvat eri toimijoiden yhteistyön tuottaman tiedon 'uutuus', sen positiiviset merkitykset ja työelämän kiinnostava erityisyys. Odotukset ovat yksilöllisiä ja omaan uraan liittyviä.

### ***Näyte (9): Opintojen odotuskuvaukset***

*Tämänkaltainen vuoropuhelu yliopiston, yritysten ja opettajakoulutuksen välillä tuo ammatilliseen kasvatukseen uusia näkemyksiä ja uutta tietoa. Tätä yhteistyötä tulisi jatkaa myös tulevaisuudessa, jotta työ tuottaisi kauaskantoisempia tuloksia. Myös [Kolmio]n kansainväliset yhteydet ovat arvokkaita oppimisen paikkoja. Meillä vasta "harjoitellaan" työssä oppimista, mutta Euroopassa sillä on paljon pitemmät perinteet, ainakin jonkinlaisessa muodossa. (A1)*

*Yhteistyössä ope-koulun, yliopiston ja yrityksen kanssa uskon saavani uutta kokemusta siitä, miten erilaisissa verkoissa on mahdollista toimia. Edelleen kansainvälinen ulottuvuus laajentaa mahdollisuutta olla osana vielä laajemmassa verkossa. Pidän myös oman oppimiseni kannalta vuorovaikutusta yrityksen kanssa uudenaikaisena ja mielenkiintoisena näkökulmana ammattikasvatukseen. (A2)*

*Kehittyä laaja-alaisemmaksi pedagogiseksi osajaksi kuin mitä omalla alallaan on tähän asti tarvinnut, oppia etäopetuksen hengitystekniikkaa ja hyödyntää yritysmaailman metodeita omassa opintokehityksessään eli prismsoitua kaksisuuntaisesti. (A4)*

*Lisäksi tavoitteenani on oppia tieteellistä perustietämystä yhdistyneenä yliopiston aikuiskasvatustieteen opintoihin sekä perehtyä käytännöllisesti ammattikasvatuksen eri kentillä toimi-*

*vien ammattilaisten koulutukseen ja toimintaan mahdollisimman kokonaisen ja uudistavan näkemyksen löytämiseksi. (...) Toivon myös opintojen hyödyntävän opettajaopintoja. (A5)*

Opettajaopiskelijat olivat vanhempia ja heillä kaikilla oli pitempiaikaista työkokemusta verrattuna yliopisto-opiskelijoihin. Odotuksissa on pohdintaa yhteistyötä tekevien organisaatioiden ja yksilöiden saamasta hyödystä. Erona yliopisto-opiskelijoihin opettajaopiskelijoiden odotuksissa on korostus siitä, että yksilöltä edellytetään valmiuksia toimia erilaisten toimijoiden yhteistyössä. Opiskelijoiden näkemyksissä kasvun ja oppimisen tavoitteena ei siis voi olla vain yhdenlaiseen sosiaaliseen aikaan integroituminen vaan integroituminen sellaiseen aikaan, josta käsin voi toimia joustavasti tilanne- ja ympäristökohtaisesti. Yksilöillä tulisi olla valmiuksia toimia polykronisesti. Vaatimus polykronisuudelle jäljittyy opintojen odotuksissa työelämään, mutta myös yksilön kasvun näkökulmasta polykronisuus ymmärretään positiivisena asiana.

Työelämäopiskelijoiden melko niukkasanaiset odotukset Kolmiosta eroavat edellisistä. Ne kiinnittyvät avoimesti opiskelijoiden omiin työkonteksteihin ja ovat työelämälähtöisiä. Toisin kuin yliopisto-opiskelijoiden odotuksissa niissä ei korosteta opintojen 'uutuutta' tai toimijoiden monipuolisia taustoja. Yliopistollisten ammattikasvatuksen opintojen odotetaan tuottavan osaamista, jonka työelämä arvioi tarpeelliseksi. Odotuksissa yliopiston ja työelämän sosiaaliset ajat integroituvat toisiinsa ongelmattomasti. Lainauksissa on viittaus myös ymmärrykseen ja oppimiseen, joka sijoittuu laajempaan kontekstiin.

### **Näyte (10): Opintojen odotuskuvaukset**

*Odotukset kurssilta: Haluaisin sellaisia valmiuksia, joiden avulla pystyisin opettamaan tulevalle työntekijälle; – vastuunottokykyä, työmoraalia, oma-aloitteisuutta, team-työskentelyä, ajankäytön suunnittelua. (T1)*

*Odotan kurssilta saavani kasvatus-tieteen opintoja joilla vahvistan työssä kehittymistäni. Ryhmätyö oppimisasioissa, ammatissa oppimiseen liittyvissä asioissa kiinnostaa. (T2)*

Työelämäopiskelijoiden odotusten yksilökeskeisyys ja työelämäkontekstilähtöisyys ei ole poikkeuksellinen orientaatio koulutusorganisaatioiden ja työelämän yhteistyössä. Esimerkiksi Könnilän (1999) väitöskirjassa, jossa tarkasteltiin sosiaali- ja terveysalan työn ja koulutuksen yhteyksiä, todetaan, että työelämäyhteyksien toimivuutta häihtäisivät työelämän edustajien ajan ja resurssien puute. Työelämän edustajat katsoivat yhteistyöhankkeita omien substanssialueittensa näkökulmasta. Tutkimuksessa työelämän edustajilla oli vähäisempi tarve kuin koulutusorganisaatioiden edustajilla monialaiseen asioiden katseluun. (Mt.)

Tiivistetysti Kolmio-opiskelijoiden odotukset kohdistuivat toiminnan uutuuteen ja aikaperspektiivi on tulevassa. Tulevaisuus ei näyttäydä uhkana vaan mah-

dollisuutena. Odotukset eivät toiminnan alussa suhteutuneet ajallisesti muihin lukuvuoden velvollisuuksiin ja aikomuksiin. Yliopisto-opiskelijoiden odotuksissa on ilmauksia, jotka kuvaavat käsityksiä yliopiston pedagogisen toiminnan erityisyydestä ajan käytössä. Toiminta nähdään kokeiluluonteisena, mikä eriyttää sitä muista toiminnoista myöskin ajallisesti: toimintaa ei suhteuteta muiden opintojaksojen jatkumoon. Kun ajallisuus on osa kaikenlaista toimintaa (Adam 2004, 25), erilaisten toimintojen ajallinen riippuvuus on opiskelijoiden odotuksissa melko näkymätöntä ja samalla rajaamatonta. Yhteistyön mukana toimintaan tuleva aikojen moninaisuus ilmenee implisiittisesti pelkästään positiivisena kasvun ja oppimisen resursseina. Yksilöllisen ajan ja yhteisen hankkeessa rakennettavan ajan välillä ei nähdä ristiriitoja.

## 6.2 Aika prosesseihin uppoutuneena

Molemmat opintokokonaisuudet – Kolmio ja Kvintti – olivat muihin kasvatustieteellisiin opintojaksoihin verrattuna pitkäkestoisia. Muita lukuvuoden mittaisia yliopisto-opintoja ovat lähinnä kandidaattityö ja sitä pitempi kestoisempina pro gradu ja ylemmät opinnäytetyöt.

Korkeakoulujen kasvatustieteelliset opetusohjelmat määrittelevät pedagogisen toiminnan tehtäväksi kasvatustieteen substanssin ohella opiskelijoiden tietoisuuden kehittymisen oppimisprosesseistaan. Kolmiossa ja Kvintissä toiminnan alussa oli annettu ohje kirjoittaa opintojen kuluessa päiväkirjaa, jota opiskelijat voisivat loppuraporteissaan hyödyntää. Tehtävänanto ohjasi opiskelijoita tarkastelemaan opintojaan prosessina.

### *Yliopisto-opiskelijat*

Loppuraporteissaan opiskelijat suhteuttivat oppimisprosessejaan toiminnan keston. Kun Kolmion yliopisto-opiskelijat tutustuivat ns. perehtymisjaksoilla työelämäorganisaatioon, he arvioivat perehtymistään jakson keston näkökulmasta. Perehtymisjakson minimipäivien määrällä opiskelija selittää toimintojen mielekkyyttä. Seuraava lainaus kuvaa käsitystä siitä, että pedagogisia oppimis- ja kasvutavoitteita ei voi saavuttaa muutamassa päivässä. Samanaikaisesti lainauksesta voi tunnistaa tarpeen käyttää aikaa tehokkaasti. Oman, käytettävissä olevan ajan määrä on rajallinen, mikä opiskelijan mielestä opintojen suunnittelijoidenkin tulisi ottaa huomioon.

### **Näyte (11): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Pankin osaamiskartoitus, jota minun oli alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoitus koota ja työstää, oli jäissä, eikä pankin taholta keksitty muuta järkevää tekemistä minulla. Yhdeksän päivää oli toisaalta niin lyhyt aika ruveta opettamaan mitään kunnon työtä, mutta toisaalta taas aivan liian pitkä aika pelkkään hengailuun ja ”maksuautomaatin päältä pölyjen pyyhkimiseen.” (Y3)*

Yleinen kasvatustieteellinen näkemys elinikäisestä oppimisesta, oppimisen sykli-syydestä ja pitkän tähtäimen hyödystä tulee Kolmio-opiskelijoiden prosessin kuvauksissa esille. Opiskelijat pitävät kokemuksiaan työelämästä arvokkaana, mutta toisaalta kaikenlaiset kokemukset elinikäisessä kasvussa ymmärretään potentiaalisti merkityksellisinä työelämän kannalta.

Opintojen prosessimaisuus yhdistyy loppuraporteissa toiminnan pitkäkestoi-suuteen ja sen sallimaan pohdintojen laajuuteen. Pohdinnat ylittävät opintokoko-naisuuksien sisältöjen ja toimintatapojen tarkastelemisen. Loppuraporteissa on yhteneväinen näkemys siitä, että oppiminen ja kasvu ovat aikaa vieviä prosesseja. Samanaikaisesti prosessin nähdään tuottavan ongelmatilanteita, jotka vaativat toimijoilta ajallista mahdollisuutta paneutua niihin ja aikataulullista integrointia muihin elämänalueisiin. Vaikka yliopisto-opiskelijat eivät aineistossa perää vahvasti opintojen näkyvää hyödyllisyyttä, heillä on huoli niin Kolmio-opintojen kuin muidenkin yliopisto-opintojen hyödyllisyydestä oman työtulevaisuutensa kannalta. Reflektoinnissaan opiskelija kyseenalaistaa opintoviikkojen osoittaman ajallisen työmäärän suhteessa työelämään ja sen odotuksiin. Huoli siitä, vastaako ajallinen panostus opintoihin työelämän osaamisvaatimuksia, kiinnittyy kysymykseen opintojen hyödystä.

### **Näyte (12): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Minulle tuli talven aikana suunnaton kriisi omasta ammattilaisuudestani [Kolmio]n herättämänä. Jouduin suorastaan paniikkiin, kun tajusin, että olen opiskellut sitä sun tätä ja tehnyt myös kaikenlaisia töitä, mutta mitäs minä sitten osaan kunnolla? Seuraavaksi ryhdyin miettimään, että mitä järkeä kaikissa takana olevissa opintoviikoissa on, mikä minusta on tulossa ja mihin menossa? Taitaa olla ihan normaali nuoren aikuisen kriisi, mutta lienee hyvä, että asioita pohtii. (Y1)*

*Vaatimusten lukeminen paperilta herättää ristiriitaisia tunteita. Osaanko minä tarvittavat asiat? Ymmärränkö tarpeeksi, onko tietoisuuteni tarpeeksi laaja, että voin joskus (edes joskus tulevaisuudessa) kutsua itseäni alani ammattilaiseksi? Toisaalta vilkaisu omaan opintorekisteriin saa aikaan mietteitä. Olen näiden kolmen yliopistovuoteni aikana lukenut taloustieteitä parin appron verran, yhteiskuntapolitiikkaa sivuaineeksi cumun ja pääaineopintonikin ovat gradua vaille valmiit. Lisäksi kirjahyllyssä on arkistoituna kansiossa myös [paikkakunnan nimi] liiketaloudellisen instituutin yo-merkonomitodistus. Opintoja on kertynyt – entä sitä kokemusta? Mietittäessä kokemuksia tarkemmin on ymmärrettävä, että niitä karttuu kaiken*



*aikaa. Huomaamatta ja tiedostamatta. Kaikkeen toimintaan osallistuminen, onnistuminen ja epäonnistuminen rikastuttavat tavalla tai toisella kokemusvarastoa ja ymmärrystä. (Y2)*

### **Peili: Opettajaopiskelijat ja työelämäopiskelijat**

Myös Kolmion opettajaopiskelijoilla ja työelämäopiskelijoilla on näkemyksiä siitä, että opintojen aikana muutokset itsessä ovat prosessuaalisia ja suuret muutokset eivät tapahdu kovin nopeasti. Toiminnan pitkäkestoisuus ja pedagogisten tavoitteiden avoimuus ja niiden muotoutuminen yhteistoiminnallisesti voi olla toimintaan osallistuvia hämmentävää. Pitkäkestoisuus ja tavoitteiden avoimuus voidaan samalla ymmärtää kasvamisen metodina, joka edellyttää pitkäaikaista toimintaa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelija kuvaa tätä yhtälöä loppuraporttissaan seuraavasti:

#### **Näyte (13): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Kolmio on ollut opettajankoulutuksen vierellä kulkenut prosessi, jonka sumeus on tuottanut monenlaisia tuntemuksia vuoden aikana. Se mitä kirjoitimme ryhmäraporttiimme on oleellista: oppimisesta, jossa ei ole selkeää tavoitetta eikä tuota tavoitetta ole heti löydettävissä, voi ymmärrystä tapahtua myöhemmin. (A2)*

Käsitykset toimijoiden mahdollisuuksista eri konteksteissa käyttää aikaa tullakseen oppimisprosessistaan tietoisiksi eriytyvät. Kolmion työelämäopiskelijat olettavat yliopiston paikaksi, jossa on aikaa perehtyä asioihin ja prosessoida niitä toisin kuin muualla työelämässä. Käytettävissä olevan ajan runsauden työelämäopiskelija liittää tutkimuksellisuuteen, joka hänen mielestään on myös perusta työelämän kehittämiseksi. Asioihin aikaa vievää perehtymistä arvioidaan olevan työelämässäkin, mutta sen tavoite kiinnittyy opiskelijan mielessä muutokseen ja kehittämiseen, ei asioiden tutkimiseen sinällään.

#### **Näyte (14): Opiskelijahaastattelut**

*T2: Eli tuli tää kuva siitä, että varmasti tällanen tutkimuksellinen valmius on yliopisto-opiskelun jälkeen niin, se on varmasti kyllä ihan hyvä ja henkilöt kun valmistuvat aikanaan niin varmasti tänkin puolen hallitsevat. Ja varmasti tästä asiasta on hyötyä työelämässä. Se on selvää, että siellä ei pystytä paneutuu niin yksityiskohtaisesti kaikkiin asioihin, mutta joihinkin asioihinhan siellä voidaan syvällisemminkin paneutua ja aina yksi asia jos kerrallaan otetaan niin kun osaa käsitellä näitä asioita, kun on sellasen saanut (...), niin sieltä löytyy varmasti monta asiaa, mikä voidaan siellä työelämässä muuttaa muistaen se, että muutos vaatii aikaa. Ei ole helppo muuttaa pienellä ajalla, mutta kuitenkin muutos tarvitsee aikaa ja se vie aikaa. Niin sieltä kautta näitä käsityksiä pystytään kyllä kehittämään ja viemään eteenpäin ja ajatuksia sielläkin tulee.*

Tutkintotavoitteiset yliopisto-opinnot mielletään pitkäkestoisiksi tutkimuksellisen orientaatioprosessin vuoksi. Vuoden pituiset opinnot näyttäytyvät pitkinä työelämän toimintojen näkökulmasta, mutta melko lyhyenä prosessina, silloin kun huomio on yksilön kasvussa yleensä.

### **Näyte (15): Opiskelijahaastattelut**

H: *Mikä merkitys tällä [Kolmiolla] on ollut sulle ajatellen nyt sun tulevaisuuttas, elämäsi yleisesti?*

A1: *No, hirveesti nyt ei vuodella voi olla kauheeta merkitystä, mutta tietysti se ollu ... en ole kokenut negatiivisen vuotena, ihan positiivisena, eli nähny asioita monelta kantilta.*

Vaikka pitkäkestoisuus ja prosessointi kiinnittyvät toisiinsa opiskelijoiden erilaisissa pohdinnoissa, pitkäkestoisuutta ei sinällään nähdä takeena oppimiselle ja kasvulle. Ajan niukkuus voi tulla vahvaksi oppimista estäväksi kokemukseksi ja selitykseksi saavuttamatta jääneille tavoitteille oli kyse sitten lyhyt- tai pitkäkestoisesta toiminnasta. Pedagogiset työskentelytavat pitkäkestoisissa opinnoissa voivat myös estää asioiden prosessointia, kun tarvittavan yksilöllisen ajan erilaisuuksia ei osata tai voida huomioida työskentelyssä. Opiskelijoiden loppuraportit kertovat myös siitä, että tehtävät vain suoritettiin. Kyse ei ole vain pedagogisen suunnittelun heikkoudesta, vaan tätä laajemmasta kysymyksestä opiskelijoiden vapaudesta ja valinnoista opiskelussaan, johon pedagoginen suunnittelu ei yllä.

### **Näyte (16): Opiskelijahaastattelut**

H: *Onko teidän pienryhmälle sitten muodostunut yhteistä tietämystä?*

A2: *Enpä usko. Yksi jäi pois joulunaikaan ja toista ei ole paljon nähnyt, joten melkein parityöksi meni. [X]n kanssa. Jos eri näkökulmista tuotettu, en usko ei semmoista ole tapahtunut. Aikaa olisi pitänyt olla enemmän pohtia ryhmässä, jos olisi tuotettu joku uusi molemmista poikkeava näkemys.*

Arvioidessaan hankkeiden toimintaa kasvun ja oppimisen näkökulmasta opiskelijat kritisoivat toimintojen irrallisuutta ja arvostavat toimintojen jatkuvuutta. Opinnojen pitkäkestoisuus mahdollistaa pedagogisen toimijoiden toistuvan kohtaamisen kuten myös samoihin asioihin palaamista ja niiden uudelleen jäsentämistä. Toimintojen pitkäkestoisuus ei takaa kokemuksia jatkuvuudesta, vaikka voikin antaa siihen mahdollisuuksia. Toiminnan ajallinen kesto tuleekin toimijoille merkitykselliseksi vasta, kun he liittyvät sen sisältöihin ja tavoitteisiin. Tällöin pedagogisen toiminnan pitkäkestoisuus yhdistyy yksilön kasvuprosesseihin ja lyhytkestoisuus vuorostaan organisaatiosidonnaisiin prosesseihin.

## 6.3 Yhdenlaisen rytmin ylivoimaisuus

Rytmin kollektiivinen merkitys (Bunzel 2002, 172–173) perustuu siihen, että usealla ihmisellä on samanlaista kokemusta toimintojen tapahtumien toistuvuudesta. Kolmiossa kehitettiin uutta toimintaa ja sitä pyrittiin samalla myös integroimaan jo olemassa olevaan toimintaan. Toimijoilla ei ollut jaettavaa kokemusta toimintojen toistuvuudesta tai intensiteetistä tässä tilanteessa. Toiminnan aikana ja sitä loppuvaiheessa arvioitaessa toimijat antavat samantapaisia merkityksiä erilaisten toimintaympäristöjen toimintojen intensiteetistä, eli kiireenä. Kiire erottelee kulttuurisesti erilaisia toimintaympäristöjä.

### 6.3.1 Kiireen paikka – eron tekoa yliopistoon

Opintojen aikana suunnitteluryhmä tunnisti kaikkia Kolmio-opiskelijoita koskevaa 'kiirettä', josta keskusteltiin ja joka muokkasi perehtymisjaksojen aikataulullista suunnittelua.

#### *Näyte (17): Kokousmuistiot*

*Todettiin, että kaikilla opiskelijoilla näyttää olevan niin monenlaista tekemistä, että jo sen vuoksi usean perättäisen päivän järjestäminen yhdellä perehtymiskentällä toimimista varten ei näytä olevan mahdollista. (25.1.2000)*

Kiire paikantuu suunnitteluryhmän keskusteluissa kuitenkin erityisesti työelämään. Keskusteluja määrittivät arvelut siitä, että työelämä ei voi osallistua usean päivän kestäviin koulutuksiin 'kiireiden' vuoksi (ks. myös luku 5). Eroa työelämän ja koulutusorganisaatioiden ajalle tehtiin siis jo toiminnan alkuvaiheessa. Kuva työelämän erityislaatuudesta 'kiireestä' verrattuna koulutusorganisaatioiden kiireeseen haastaa katsomaan tarkemmin sen luonnetta ja suhdetta yliopiston pedagogiseen toimintaan. Tarkastelen ensin Kolmio-opiskelijoiden loppuraportteja ja haastatteluja. Niissä näkyy sellaisenaan työelämän kiire, mutta myös kiirettä, jota on elämässä yleensä.

#### *Yliopisto-opiskelijat*

Kolmen kentän yhteistyössä yliopisto ja ammatillinen opettajakorkeakoulu asettuvat keskenään samankaltaisemmiksi ja työelämä eriytyy niistä. Kolmion jäljissä ilmenee käsityksiä, joiden mukaan koulutusorganisaatioiden tulisi tuntea työelämän toimintatapoja ja huomioida ne ollessaan yhteydessä työelämän organisaatioihin. Koulutusorganisaatioiden keskinäisessä yhteydenpidossa tätä ei odotettu.

Opiskelijat selittivät työelämän mahdollisuuksia osallistua Kolmion yhteistoi-  
mintaan kiireellä. Kulttuurisesti työelämä ymmärretään aineistossa kiireisenä  
paikkana. Nopea tahti toiminnoissa on myös mitta ammattilaisuudelle: jos pärjää  
kiireessä, olet myös ammattilainen. Työelämäkonteksti näyttäytyy opiskelijalle po-  
lykronisena, kun samanaikaisesti on ”monta rautaa tulessa...”.

### **Näyte (18): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Yrityksessä ollessa huomasi sen, että kiirettä pitää. Työpaikan henkilöstönkehittäjällä on  
monta rautaa tulessa ja ymmärrettävää on, ettemme päässeet konkreettisemmin tutustu-  
maan T2:n arkeen. Tämä kenttäjakso antoi pienen väläyksen ammattikasvatuksen amat-  
tilaisuudesta työelämän sektorilta. Hienoja koulussa opittuja teorioita ei ehditä jokapäiväi-  
sessä koulutus- ja kehittämistyössä ajattelemaan – useasti on toimittava nopeasti, jolloin  
suunnitelmille ei juurikaan jää aikaa. Se vaatii kuitenkin ammattilaisten otteita, että arki-  
päivän tilanteista selvittää ja saadaan tulosta aikaan. Kovaa peliä. (Y5)*

Kun työelämä kysyy näytteen mukaan tehokkuutta ja hyötyä, samanaikaisesti kir-  
joittaja tekee eron koulutuksessa saatavan tiedon ja työelämässä tarvittavan tiedon  
välille. Juuri työelämän nopeatempoisuus estää koulutuksen antaman tiedon hyö-  
dyntämistä.

Kiire koskettaa opiskelijan mielestä erityisesti johtohenkilöitä, mikä kulttuuri-  
sesti kertoo johtohenkilöiden aikaa pidettävän arvokkaana. Samanaikaisesti kiire  
koskettaa kuitenkin kaikkia muitakin työntekijöitä.

### **Näyte (19): Opiskelijahaastattelut**

*H: Onko sulle tullu ajatusta siitä, miten työelämä saatais enemmän sitoutumaan tämmöseen?  
Y5: Se ainakin on tullut mieleen, että työelämästä ei välttämättä pystytä irrottamaan hen-  
kilöstökouluttajaa tai kouluttajaa ja sitouttaa sitä tämmöseen pitempiaikaiseen projektiin,  
missä pitää olla päiviä poissa tai moniakin päiviä, jos aatellaan just sitä, että 9 päivää pitäis  
olla yliopistolla plus sitten aina nää kontaktipäivät ja sitten taas 9 päivää opekorkeella peri-  
aatteessa. Niin semmosta ei niinku pysty vaatimaan edes, eli että se toimii. Niinku kyllä sen  
näkee, ettei pysty osallistumaan niihin. Että työelämässä varmaan löytyy niinku henkilöstön  
parissa työskenteleviä ihmisiä, joilla riittää sitä motivaatiota ja joilla riittää sitä aikaa irrot-  
tautua siitä työstä erilailla kuin sitten ihan henkilöstöpäälliköitä. Että ehkä sitä kautta, niin  
en mä tiedä, se on se ajan puute työelämässä näilläkin ihmisillä se, mikä estää sen sitoutumi-  
sen siihen projektiin.*

Kulttuurisesti ymmärrettynä erityisyys ja toimintojen intensiteettien erilaisuus  
nähdään ongelmana, joka estää tiedon siirtoa ja muokkaamista. Näkemyksissä il-  
menee paine samankaltaistaa toimintaympäristöjen rytmejä.

## ***Peili: Työelämäopiskelijat***

Kolmion toiminnan aikana puhutaan työelämän kiireestä erityisesti organisatorisena kiireenä. Työelämäopiskelijoiden kiire näyttäytyy seurauksena organisaatioiden kiireestä. Heidän mahdollisuutensa osallistua Kolmion tarjoamiin toimintoihin vaihtelivat ja eriytyivät. Pankin toimija osallistui metsäteollisuuden toimijaa enemmän Kolmion tarjoamiin opintoihin.

Työpaikkojaan molemmat työelämäopiskelijat kuvaavat kiireisiksi. Nopeutta säätelevät työpaikan ulkopuoliset tapahtumat, esim. muutokset laissa. Työpaikan sisäiset työjärjestelyt voivat kuitenkin olla ratkaisuna siihen, että työnantaja voi antaa työntekijälle mahdollisuuksia opiskeluun kiireestä huolimatta.

### ***Näyte (20): Opiskelijahaastattelut***

H: *Minkälainen vuosi sinulla ollut? Työ, opiskelu, yleisesti?*

T1: *Työvuodessa ei ole hirveesti eroja siihen mitä se tänä päivänä on, että asiat muuttuu kauheen nopeesti. Eli meillä on sitä kouluttautumista siellä työpaikalla niin kuin oikeesti koko ajan. Että tän vuoden aikanakin on mennyt pari lakia uusiksi ja pari sovellusta uusiksi ja tullut muutama tuote lisää, joka aiheuttaa sen, että ne kaikki on sitten opeteltava ja eli työpaikalla on paljon sitä kouluttautumista. Sitten näitä oppilaitahan mulla on ollut. Syksyllä oli kaksi pitempää pätkää mutta sitten mä sain sellaisen vapautuksen, enkä ole opettanut, melkein puoli vuotta ei ole ollutkaan ketään oppilasta*

H: *Onko ollut kiireisempi vuosi verrattuna aiempiin vuosiin?*

T1: *No ei oikeastaan voi sanoa. Johtuu varmaan siitä, että mä sain opettajahommasta vähän vapautusta siellä töissä, on ollut minulle rauhallisempi vuosi. Vaikka tietysti töissä on aika kiirettä. Tosin meillä on vähän lisätty porukkaakin, että sekin...tai ei niin vähääkään. Ennen meitä oli neljä ja nyt on kahdeksan. Näkyyhän se jossain. Vaikka osa onkin näitä tuoreita, silti...*

Toisella Kolmion työelämäopiskelijalla ei työtehtävien uudelleen järjestelyjä tehty hänen opiskelunsa tukemiseksi. Hän esittääkin työpaikan kiireen selityksenä sille, että hän ei voinut osallistua Kolmion opintoihin niin intensiivisesti kuin muutoin olisi halunnut. Muutkin Kolmion opiskelijat kuvaavat hänen työpaikkaansa ja työtään hyvin kiireisenä. Johtotehtävässä olevan aika näyttäytyy jälleen erityisen arvokkaana.

### ***Näyte (21): Opiskelijahaastattelut***

T2: *... Niistä ainakin näin työelämään nähden oli ihan hyvä saada oppia. Itelleni minulle on kyllä tässä ollut kasvun paikkaa kyllä. Ja todella mielenkiintoista päästä tutustumaan tähän yliopistoelämään sieltä kautta ja tutkimukselliseen vaiheeseen siinä, että...sieltä kautta ihan mielellään olin mukana ja olisin ollut tietysti kevätkaudenkin tietysti kovasti mukana ellei tämä ajankäyttö olis rajoittanut sitä.*

H: Elikä syksyllä silloin, mihin osallistuit yliopistolla?

T2: Täällä oli tämä kasvatustieteellinen luento, oli perusluento. Siinä oli tää, ihmisen elinkaariteoriaa käytiin läpitte, lähinnä nuoruuden vaihetta. Ja sitten oli tällaisia keskusteluryhmiä. Käytiin sellaista istuntoo, jossa keskusteltiin asiaa ja siinä oli joitain oppikirjoja, joihin piti tutustua ja piti tehdä omaa niin sanottua tutkimustyötä. Omia käsityksiä, mutta se multa jäi kesken, tosiaan tämän työelämän takia, paineitten takia, se jäi keskeneräiseksi ja on vieläkin tällä hetkelläkin tekemättä. Tietysti jäi niin kuin vähän huonommalle tämä itse tekemisen puoli. Eli luentomonisteita on tullut tutkittua kovasti ja niitä asioita käytyä läpitte, mutta itse niin sanotut tutkimustyöt on jääny kyllä tekemättä. [...] Näihin varsinaisiin [ammattillisen opettajakorkeakoulun] opetustapahtumiin ei ollut mahdollisuutta osallistua, koska ne nyt on päyväaikana ja tällä hetkellä tehtaan kiireet on sitä luokkaa, että sieltä ei ole mahdollisuutta olla pois.

Kolmion jäljissä ei ilmene uskoa siihen, että työelämässä olisi paljon ymmärrystä hitaista prosesseista tai tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavista taukopaikoista muutoin nopeissa prosesseissa. Työelämässä toteutuva pedagoginen toimintakin joutuu siellä tehokkuusarvioinnin kohteeksi. Pankin toimija kertoo esimerkin oman työpaikkansa työnopastustoiminnasta ja miten siihen hänen mielestään suhtaudutaan. Hän itse pitää työnopastusta aikaa vievänä toimintana. Opastustehtävä tuo kuitenkin jännitteen työpaikalle, kun haastateltavan mukaan kaikki eivät ymmärrä opastuksen intensiivisyyttä ja oppimisen hitautta.

## Näyte (22): Opiskelijahaastattelut

T1: Syksyllä oli kaksi pitempää pätkää, mutta sitten mä sain sellaisen vapautuksen, enkä ole opettanut, melkein puoli vuotta ei ole ollutkaan ketään oppilasta johtuen osaksi tästä ja johtuen siitä, että mä vähän väsyin siihen tässä välillä, niin että tuumasin, että joku muukin voi sitä välillä tehdä. Kun se ei ole mitään helppoo tämä työn ohessa opettaminen. Se on sillai että siinä tahtoo vähän tulla semmosta, että kun kaksi oli semmosta, jotka alusta piti opettaa tänne meidän osastolle, niin menee useampi kuukausi aina siinä, että saa sen toimihenkilön siihen tiskiin tulemaan sillai että se pärjää yksin. Ne on aina sellasii, että niissä on niin kiinni, eli se opettaminen on, että sä opetat 7 tuntia 36 minuuttia eli ilman taukoo ja koko ajan niin kuin seuraamass. Siinä tahtoo olla aika väsyny, kun kotio menee. Eikä paljon ääni kulje sitten kun on sen tehnyt. Ja mä sitten huomasin, että se on aika paljon mukavampaa se työskentelely ittekseen. Opettaminen on raakaa puuhaa, vaikka olisi motivoituneita oppilaita niinkuin meilläkin kenties on.

H: Miten hakeuduit työnopastajaksi?

T1: En hakeutunut, eli työnantaja vaan kysyi, että josko mä haluaisin opettaa näitä uusia. Se liittyy tähän [X] pankin pilkkomiseen, ne tuli nää [X] pankkilaiset meille, jotka tuli, ne piti saada meidän systeemeihin mukaan. Tais ollakin siitä, että pitää jonkun vieressä istua, että siitä. Se vaan jatku...oli aina joku uusi tulija, ja se piti kouluttaa ja aina on ollu joku, sen on aina pitänyt päättyä johonkin kohtaan, mutta siihen on aina tullut joku muutos ja sitt se on näin...aina siihen on vaan joku ilmestynyt, paitsi että nyt sitten ihan itse pyysin että nyt en jaksais. Se on nimittäin sellaista opettamista, että sun täytyy silti tehdä kaikki omat

*hommas vielä ...ne ei oo oikein sillai ajateltu, että se on semmosta, että siihen menee paljon aikaa ja ette se ei suju sillä tavalla se homma siellä. Ja kaikki asiakkaat ei välttämättä tykkää siitä, että siinä istuu kaksi, jotkut kokee sen hyvin negatiivisena, että siinä hänen tavaroiltaan opetellaan. Siinä on tämmösiä pointteja. Ja sitt tavallaan vielä työkavereittein paine ja vielä työnantajaltakin, että ne ei oikein sitä käsitä, että siinä mennään ja siinä puhutaan ja ei tapahdu mitään. Kuitenkin täytyis kuulua siihen samaan porukkaan ja tehdä samat työt. Minäpä ajattelin, että tehkööt ne muutkin sitä... sen jälkeen siihen on tullutkin, ne nostivat aikalailla haloota siitä systeemistä, miten se on meillä pyöräytetty, nyt että siihen on annettukin vähän enemmän aikaa sitt sen tekemiseen ja ehkä ruvettu ajattelemaan, että jopa tää luokkahuonesysteemi, jota mä oon monta vuotta sanonu, että niin se pitäis tehdä, niin nyt on sitten tällaistaakin tehty. Eli näitä ATK-asioita opetetaan siellä.*

Konteksteissa, joiden päätehtävät ovat muilla alueilla kuin pedagogisessa toiminnassa, ei kulttuurisesti uskota olevan paljon ymmärrystä pedagogisen toiminnan ja opetuksen mahdolliselle syklisyydelle ja hitaudelle. Kolmion työelämäopiskelija haluaisi keskittyä yhteen tai muutamiin työtehtäviin. Kun työnopastukseen ei ole mahdollista käyttää määrällisesti sitä aikaa, joka hänen mielestään olisi tavoitteiden kannalta mielekästä, hän valitsee työtehtävät, joihin ajankäyttö on kulttuurisesti hyväksyttyä. Lisäksi, työelämäorganisaatiolla on tarve näyttää ulospäin runsasta henkilökuntansa kouluttautumista ja kouluttamista, mutta organisaation sisältäpäin asiaa katsoessa erilaiset kiireiden järjestykset näyttävät määrittävän koulutukseen pääsyä.

### **Näyte (23): Opiskelijahaastattelut**

H: Onko ymmärrys omasta organisaatiosta muuttunut [Kolmion] aikana?

T1: No ei. Kyllä käsitys on vahvistunut. Kouluttamisessa on kehittämisen paikka. Yritys kouluttaa mutta ei vielä ymmärrä viimeisen päälle sen kouluttamisen tärkeyttä. Tää nykyinen systeemi panee yritykset siihen, että on tehtävä osaamiskartoituksia on tehtävä sitä ja tätä. Ne tehdään, mutta ne helposti jää sinne pöytälaatikkoon olemaan eikä niitä sitten enää, ne vaan tehdään, niin kuin se kirjain täytetään mutta ei tehdä sillai niin kun se kuuluis tehdä. Se on se sama juttu tää kouluttaminen. Että puhutaan että meillä koulutetaan että meillä on niin hirveesti tätä kouluttamista ja sitä on näin ja näin, mutta onko se sitten ihan loppuun asti järjestelmisesti laitettu, niin siinä on kyllä vielä kehittämisen paikkaa meillä kuin muillakin, varmaan yrityksillä suurimmalla osalla se on se kirjain joka täytetään ja josta pidetään aika-moista melua, mutta sitten se ei ookaan ihan oikeesti näin. ...Vaikka viime aikoina voi sanoa, että kyllä siinä parannustakin on tullut [pankissa]. (...) Ennen oli aina, että koulutukseen pääsi ne, jotka oli siihen helppo irrottaa, ei ne, jotka sitä tarvi. Niin tähän on päästy, että ehkä tiedostetaan enemmän.

### 6.3.2 Kiireen pedagoginen voima

Aineisto ei kerro pelkästään työelämään liitetystä kiireestä vaan opiskeluun kuuluvasta ja yleisestä elämän kiireestä. Toimijoiden muilla elämän alueillaan kokema kiire heijastuu myös pedagogiseen toimintaan. Aikapula näyttäytyy yhteistyössä molemminpuolisena, eli kun Kolmion pedagogista suunnittelua tehtiin kiireisellä aikataululla, opiskelijoillakaan ei ole aikaa perehtyä opiskeluisältöihin toivomallaan tavalla.

#### *Yliopisto-opiskelijat*

Yliopisto-opiskelija selittää yrityksien sitoutumista Kolmion kaltaiseen koulutukselliseen hankkeeseen lisäajan tarpeella, jota hän kaipaa myös opiskelijoille.

#### *Näyte (24): Opiskelijoiden loppuraportit*

*Odotin saavani enemmän käytännön kokemusta työelämän kenttään tutustumisesta, mutta teimme KK:lle kyselyn ja kirjoitimme keskeisistä tuloksista yhteenvedon. Toisaalta henkilöstön kehittämisen kenttään tutustuminen olisi vaatinut syvällisempää perehtymistä, eikä siihen tainnut olla aikaa puolin eikä toisin. (Y4)*

Yliopisto-opiskelijan yhteistyö Kolmiossa työelämän kentän kanssa toteutui vähäisellä kasvokkain keskustelulla ja keskinäisellä tutustumisella. Yleinen, henkilöimätön kiire arvioidaan kommunikoinnin esteeksi. Opiskelijoiden kokema ajan puute tuli esille haastatteluissa, kun pyysin heitä kuvaamaan kulunutta lukuvuotta. Kuvaukset kertovat kiireestä, mutta se ei ollut liiallista tai poikkeuksellista. Opintoihin käytettävää määrällistä aikaa rajasi monilla Kolmion yliopisto-opiskelijoilla se, että he kävivät osa-aikatoissa.

#### *Näyte (25): Opiskelijahaastattelut*

H: Millainen opiskeluvuosi sulla on ollut?

Y5: No se on ollut, oikeestaan siis aika tiukkakin. Tää syksy mulla oli ainakin, enemmän siinä oli hommia ja sitten mää innostuin menemään semmoseen 'Tieto-työ-taidot'-nettikurssille, joka vei semmottis tiiviisti jonkun pari kuukautta. Siellä sai olla melkein yöitä päivää ja tehdä niitä tehtäviä.

H: Paljonko se oli opintoviikkoina?

Y5: Se oli seittämän opintoviikon homma. Ja sitten oli vielä opiskelut muut ja sitten työt. Ja sitten on ollu ihan sopivasti hommia...

H: Minkälaisissa töissä olet ollut?

Y5: Viime syksyn olin siellä [kaupassa]. Mää olin suunnilleen siellä pari viikonloppua kuussa



*ja sitten joulun alla enempi ja nyt sitten vuoden vaihteen jälkeen aloitin tuolla [x] koulutuskeskuksella ja siellä mää oon nyt sillee ollu muutamia päiviä viikossa periaatteena. Ja sitten on ollut vähän pitempi pätkä, ett on ollut vaan kouluhommia.*

H: Millainen vuosi on ollut?

Y2: [...] *On ollut työntäyteinen vuosi kyllä.*

H: *Onko ollut jotenkin erityisen työntäyteinen vuosi verrattuna aikaisempiin vuosiin?*

Y2: *No en tiedä, vuos sitten keväällä oli kun tehtiin tota proseminaaria, niin oli kyllä vielä enemmän työntäyteinen, kun tää. Mut toisaalta nyt on ollu vielä enemmän päällekkäin ajateltavaa, sitten varsinkin tää [Kolmio], kun se on ollu koko ajan niin kun käynnissä ja tottakai mielessä. Ja siinä mielessä tuntuu kyllä aika raskaalta, kun ajattelee mennyttä talvee.*

Näytteessä monen asian hoitaminen ja tekeminen samanaikaisesti – polykronisuus – tuottaa samanasteista työpainetta kuin intensiivinen yhteen asiaan keskittyminen – monokronisuus. Kiire voi kuulua molempiin tilanteisiin.

### ***Peili: Työelämäopiskelijat ja ammatilliset opettajakorkeakouluopiskelijat***

Toiminnot saavat rytmiltään eri kuvauksia riippuen siitä, mistä näkökulmasta arvioija sitä tarkastelee. Työelämäopiskelija katsoi Kolmion olleen liian hidasta toimintaa työelämäorganisaation näkökulmasta, mutta Kolmio-opiskelijana hän arvioi toiminnan olleen nopeatempoista. Nopeatempoisuus pedagogisessakin toiminnassa näyttää palvelevan tehtävien suorittamista ja valmistumista. Pedagogeja tarvitaan osoittamaan ajan rajallisuutta, millä on sekä motivoiva että pakottava vaikutus toimintojen etenemisessä. Seuraava näyte korostaa implisiittisesti pedagogien roolia opiskelun rytmittämisessä ja ajan käytön hallinnassa.

### ***Näyte (26): Opiskelijahaastattelut***

*T1: Ne ryhmätyöt mitä siellä lähipäivillä, nehan oli tietysti ihan hyviä ja näin, tosin niissä oli aina niin kauhee kiire, että niitä ei ehtinyt sillä tavalla, ne piti vaan suoltaa, niitä ei ehditty yhtään harkitsemaan, että onko ne vai eikö ne oo. Muut työskentelymuodot...tietysti omat työskentelymuodot sillai niinkun aina että viimeisenä iltana [naurua], eiks niitä sillai aina tehdä. No kyllä päiväkirjaa yrittelin .... Yliopistojakso oli se syksy jakso, niin siinä oli sitä ohjelmaa niin paljon, niin minä ohjelmoидуin itsekin. Mää tein niitä niin kuin kotonakin ja niin kuin sitä varsinaista [Kolmiota] ja tein sitä aikuiskasvatusta. Mutta kun se loppu niin tää kevät puoli on mennyt kokomoisesti, ei ole tapahtunut oikeen mittään.*

Aktivoivia menetelmiä käytetään niin yliopistossa kuin ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Uusien työskentelytapojen käyttöön liittyy odotuksia niiden mukavuudesta ja vaivattomuudesta, mutta yllätyksenä toimijoille onkin aktivoivien opiskelumenetelmien aikaa vievyys. Ammatilliset opettajaopiskelijat liittävät pe-

dagogisten työskentelytapojen uutuuden kiireeseen. Ryhmässä työskentely nousee yhdeksi arvioitua enemmän aikaa vieväksi työskentelymuodoksi. Opiskelun prosessaalisuus ja tavoitteiden läpinäkyväisyys yhdessä kiireen kokemuksen kanssa kohdistivat opiskelijoille ristiriitaisia kysymyksiä ratkottavaksi.

### **Näyte (27): Opiskelijahaastattelut**

H: [Kolmion] sisällöistä ja työskentelytavoista tässä puhutaan, mutta myös elämän tilanteesta ja [Kolmion] sisällöistä vähän laajemminkin kontekstissa. Jos nyt aloittaisit kertomalla minkälainen opiskeluvuosi on ollut?

A2: No lähinnä kiireinen. Ja sitten se, että olen juuri tehnyt noita loppuraportteja, sekä ammatillisen kasvun, joka tehdään tänne meidän koululle, ja [Kolmion] yksilöraportteja. Mietin juuri, miten ne on työllistänyt ja miten tukenut toisiaan, että minkälaista opiskelu on ollut. [...] opiskelutyö on muuttunut, että tuotetaan itse ja on yhteistoiminnallista oppimista. Tapa opiskella on erilainen kuin aikaisemmin. [Kolmiossa] myös osittain yhteistoiminnallista ja kuin myös aikuiskasvatuksen approssa, minkä tein ohessa. Isoja uusia asioita joita tein, opiskelumenetelminä. Olen mielestäni ollut itseohjautuva opiskelija, mutta yksilöopiskelija niin kuin nyt yliopistossa voi kuvitella olevan. Tällainen ryhmässä oppiminen on uutta, se ehkä määrittää eniten. Ja mikä se kiireinen – tietysti kun vuodessa tehdään, niin se on kiireistä.

H: Tässä keskustellaan tästä [Kolmiosta], niistä sisällöistä ja työskentelytavoista mutta vähän laajemminkin niitten merkityksestä ja minkälaisia käsityksiä niille sisällöille sitten annat... mutta jos alotetaan ihan siitä, että minkälainen sun tää lukuvuosi on ollut?

A4: Antoisaa, hyvin antoisaa. Ja tietysti jossain määrin vielä lokahtelematta kaikki moninaiset asiat mitä tässä yhden lukuvuoden aikana saanut opiskella ja olla hyvässä ohjauksessa täällä, [Kolmio] mukaan lukien. Niin hyvin hyvin antoisaa. Tietysti tää teoreettinen puoli niin se on, alkuunsa se oli yhdessä mylläkässä ja nyt selviyty jossain vaiheessa vuodenvaihteen jälkeen. Nyt taas tavallaan päättötyökin myötä on tullut niin paljon luettua ja prosessikirjoitettua että se on taas vähän semmosta mylläkkää. Työhöni olen kyllä tyytyväinen. Tiedostamatta se lähti jo syksyllä käyntiin.

Jännitettä opintoihin kuuluvan kiireen ja toisaalta prosessien läpikäymiseen tarvittavan ajan välillä opiskelija pyrki lieventämään esimerkiksi muistuttamalla yleisesti ajan niukkuudesta ja toimintojen keskeneräisyydestä.

### **Näyte (28): Opiskelijahaastattelut**

H: Onko ollut kiireinen vuosi, kaiken kaikkiaan?

A4: No niin kuin hyvin tiedetään, niin ajatteleminen ja materiaalin hankkiminen ja kerääminen ja lukeminen niin eihän sellaista aikamäärää olekaan mikä siihen riittäisi. Ei vuorokaudessa ole niin paljon tunteja. Mutta ... siitä myös nauttii. Se voi olla jonkinlainen ympäristöhaitta sillon, kun on prosessi päällä, kun sattuneesta syystä joutuu tosiaan täällä kirjoittelemaan, voi vähän käry käydä ja olla suulaampi kuin vielä – jos nyt mahdollistakaan

*– normaalisti. Niin kuitenkin se on hyvin nautinnollista sellainen asioiden selvittäminen. Ja kun kuitenkin itselleenkin pääsee jossakin vaikka on teoriaa teorian päällä niin aina pääsee johonkin selvyyteen jossakin, vaikka se voikin olla ohimenevä ilmiö, koska koko ajan tulee uutta materiaalia tässä nyky-yhteiskunnassa, kun eletään. Mutta olen toisaalta onnistunut rauhoittamaan jonkun päivän aina välillä tietoisesti. Niin näiltä töiltä. Ja olen käynyt paljon kulttuuririennoissa niin se on ollut hyvä vastapaino. Ja [x]:n luontopolut ovat tulleet tutuksi.*

Haastattelunäytteessä kiireeseen liittyy erilaisten tehtävien samanaikaisuutta, polykronisuutta. Polykronisuus ei näyttäydy ongelmallisena vaan omaa kasvua eteenpäin vievänä tilanteena. Opiskelija joutuu tinkimään tehtäviensä tasosta verrattuna tilanteeseen, jossa aikaa kokisi voivan käyttää rajattomasti. Tauon kiireiseen toimintaan toimija saa näyteen mukaan valitsemalla yhteen asiaan keskittymisen jatkuvan monien asioiden parissa työskentelyn sijaan. Kiireen ja ajan niukkuuden kokeminen opinnoissa on myös yksilöllistä, kun esimerkiksi toinen opettajaopiskelija kuvaa toimintojen määrää kokemuksellisesti sopivaksi. Hän ei viittaa kiireeseen, mutta kylläkin pedagogien osuuteen siinä, että työmäärä pysyy opiskelijalle kohtuullisena.

### **Näyte (29): Opiskelijahaastattelut**

H: *minkälainen vuosi on ollu?*

A5: *oikein hyvä olen tyytyväinen tähän opettajankoulutukseen*

H: *Onko ollu kiireinen, työläs?*

A5: *On tehtäviä ... kaikki on kuitenkin pystynyt tekemään. Aika hyvin huolehdittu myös siitä että ihmiset pysyy ruodussa.*

Kiireen tuntua ammatillisille opettajaopiskelijoille tuo toimintojen samanaikaisuus ja laajuus. Itsekuri ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa riitä liiallisen kiireen välttämiseksi. Näissä itsekurin riittämättömyyden tilanteissa pedagogin prosessin ajallinen suunnittelu ja ohjaaminen tulee näkyväksi ja tarpeelliseksi opiskelijalle. Valinta eri toimintojen välillä ei ohjaudu sen mukaan, mikä on helpointa ja nopeinta tehdä, vaan toiminnan tärkeäksi arvottamisessa on muunlaisia kriteerejä, jotka eivät seuraavassa näytteessä kuitenkaan tule esiin.

### **Näyte (30): Opiskelijahaastattelut**

H: *onko sulla mielessä vielä jotain sellaista mistä sä haluaisit keskustella tai puhua?*

A1: *Ihan ollut mielenkiintoista ja mukava, että tullut mukaan tultua tähän. En oo yhtään kylmä katunu. Toisaalta taas harmittaa se, että ei täysipainoisesti onnistunut olemaan. Se mietityttää, että miten olisin voinut toimia toisin mutta ne tilanteet tulee ja sitten valitsee aina sen, joka on olevinaan tärkein. Mulla oli justiin [x]:ssa kurssi ja hirmunen hätä, että saanko tehtyä. Se on hitaampata ja työläämpätä. Jos olis enemmän tehnyt, ni se kävisi nopeemmin ja*

*vois irtautua muuhunkin.*

Pedagogisesti opiskelukäytännöt voivat kulttuurisesti tuottaa ja ylläpitää kiireen tuntua. Samalla ne voivat rakentaa vaatimuksia aiempaa tehokkaampaan ajan käyttöön. Pedagogisen suunnittelun näkökulmasta kiirettä ei mainita kohdissa, joissa kuvataan itselle tärkeää oppimista ja ymmärryksen lisääntymistä. Kolmion jäljissä kiire pedagogisessa toiminnassa näyttää auttavan saattamaan toimintoja päätökseen ja tekemään tehtäviä ajankäytöllisesti tehokkaasti.

### 6.3.3 Hitaan ja nopean ajan rajat

#### *Työelämäopiskelijat*

Nopean ja hitaan ajan kontekstisidonnaisuus tulee esille vahvasti työelämäopiskelijoiden näkemyksissä. Työelämäopiskelija olettaa yliopiston toimintojen sisältävän hidastempoisuutta, johon yliopiston toiminta perustuu. Kuva problematisoituu kuitenkin Kolmion toiminnassa, kun hän näkee yliopiston toimijoiden elämän aktiivisena ja kiireisenä. Hän arvioi toiminnan vievän paljon aikaa silloin, kun toiminnan sisällöt ovat kompleksisia ja vaikeasti hahmotettavissa.

#### **Näyte (31): Opiskelijahaastattelut**

*V: Onko Kolmio antanut lisäymmärrystä näihin nimikkeisiin [työnopastaja, henkilöstökouluuttaja, ammatillinen opettaja, tutkija] ja miten koulutetaan?*

*T1: No tota, tietysti tän yliopiston osalta voi sanoa sen, että kun mä kävin niin monessa täällä, että semmosen ... en mä ajatellu siinä kohtaa niinkään tutkijaa, kun mä kattelin opiskelijoita ... ajattelin, ettei niistä kaikista tule tutkijoita ... aika harvasta tulee tutkija. Kun mä kattelin, miten täällä opiskellaan niin siitä kyllä tuli ihan semmonen kyllä toisenlainen kuva, kuin mitä mulla on ollu tästä asiasta. Voi sanoa, että hyvin positiivinen kuva, että semmosen ... hirveesti tehdään töitä ... Yleensä ne kaikki missä olin mukana, ihmiset oli erittäin innostuneita aiheestaan. Ja kaikki ne graduseminaarit, miksei nää luennot ja tämmöset opinnäytetyöt, missä mä olin mukana, niin niihin oli nähty äärimmäistä vaivaa, eli valtavia työtunteja on täytynyt tehdä, että ne on saatu semmoseen pisteeseen, missä ne oli siellä. Semmonen mulle jäi, samoin kuin näistä opiskelijatyöistä, eli ei niille kyllä vapaa-aikaa jää, ne kun on töissä vielä, niin kauheen ahkeria ihmisiä kyllä on täällä töissä. Tietysti kun on niin kapee toi kuva, niin helposti sitä puhutaan, ajatellaan, että tämmösellä alueella niinkuin teilläkin, ei ole niin konkreettinen, että ne ei siellä paljon mittää tee, että siellä ne kammiossaan vaan puuhailee, eikä siellä synny mitään, vähän tämmönen kuva, ehkä mulla kanssa, en yhtään kiellä, etteikö olis ollu. Helposti on, että kun joku, miehen työmaa on, että ne toimii jonkun laitteen kanssa, on helpompi ymmärtää semmosta vehjettä, kuin että semmosta, jotain ajatuksia on ilmassa niin, se on tota ... Mää oon ajatellu, että se on melkeen raskaampaa tämmönen kun semmonen että sulla on koukku (...äänitys epäselvä...), jota sää*

*alat nyt sorkkimaan jollain. Se on raskasta tällain niinkun ei ole mitään käsissä.*

Yliopistotoimijoiden työn suuri määrä ei edellä olevassa näytteessä liity erityisesti tehokkuuteen, toiminnan hyötyyn tai kiireeseen. Toimintojen rytmi ja määrä kiinnittyy toimijoiden persoonallisiin tavoitteisiin ja samanaikaisesti yliopistotyön kohde välittyy ulkopuoliselle ylipäätään kompleksisena, mikä antaa perustan eriyttää yliopistoa muunlaisista konteksteista. Haasteiden vaikeus oikeuttaa käyttämään aikaa niiden parissa, toimimaan ainakin osittain yksiaikaisesti, monokronoisesti.

Molemmat työelämäopiskelijat arvioivat yliopiston toimintoihin sisältyvän hitautta, joka eroaa heidän oman toimintakenttensä vastaavasta. Toisin kuin aiemmin yliopisto-opiskelijoiden mielestä, toimintaympäristöjen erilaiset rytmit saavat positiivisia merkityksiä ja erilaisuus ymmärretään organisaatioiden erilaisten tehtävien avulla. Yliopiston erilaisuus asioiden käsittelynopeudessa kiinnittyy yliopiston tutkimukselliseen tehtävään.

### **Näyte (32): Opiskelijahaastattelut**

H: Osallistuit myös graduseminaariin?

T2: Kyllä ... *Se oli varmaan sitä yliopistomaailmaa todella. Tietysti näin työelämän ihmisenä hieman tuntu sellaselta välillä, että tavallaan asiaa käytiin erittäin yksitarkkaan lävitte ja toisaalta taas käännettiin monelta kantilta, että ainoa mikä siinä tietysti kovasti tuli esille, että työelämässä meillä ei ole ole aikaa kyllä pohtia näitä, mutta tähän olikin tutkimuksellista asiaa, mitä siellä opiskelijat tekevät ja valmistautuvat sieltä kautta myös omiin opintoihinsa ja tekemään tätä tutkimuksellista työtä. Eli tutkimuksellisessa työssä näitä asioita on käännettävä, mutta työelämässä me emme kyllä kerkiä näin syvällisesti paneutua näihin asioihin ja miettimään niitä.*

Toimintojen rytmien erilaisuuden positiivisuus kyseenalaistuu kuitenkin siinä yhteydessä, kun työelämäopiskelijat tarkastelevat yliopiston ja työelämän yhteistyötä. Yliopistojen tieteenalojen yhteensopivuudesta työelämän vaatimuksien kanssa nähdään eroja. Haastateltava moittii kasvatustieteilijöitä markkinointitaitojen puuttumisesta ja kehuu taloustieteilijöitä taidoista, joita työelämä arvostaa. Taloustieteilijät yliopistolta olisivat houkuttelevampi yhteistyökumppani työelämälle.

### **Näyte (33): Opiskelijahaastattelut**

T1: *Eli teiltä [yliopisto, kasvatustieteen laitos] puuttuu tämmöinen markkinoinnillisuus kokonaan. En mää sitäkään tietysti kannata ... että tutkimus on tutkimusta ja perustutkimusta on pakko olla. Mikäänhän ei tietysti edisty, ei voi olla että aina vaan haettais sovelluksia. Pitää olla perustutkimusta, mää kyllä sitä kannatan, ja se pitää olla valtion maksamaa. Sekin on tietysti, jos tutkitaan sellasta, jonka yritykset maksaa, se voi tulla hyvin yksipuoleista, se tutkimustouhu. Mutta silti, ettei oo tämmösiä kuvia, näitä 'kammiokuvia', niin pitäis olla enemmän tuolla julkisuudessa. Selitellä mitä te täällä teette ja kertoa, minkälaisia opiskeli-*

joita teiltä täältä valmistuu ja olla yhteydessä näihin yritysmaailman henkilöstöpäälliköihin, johtajiin. Ja joka puolelle. Mutta millä te saatte yritykset mukaan tähän koulutukseen mukaan, se on teidän suuri ongelma, eli se täytyy jotenkin selvittää se alku, millä sais ne pysyyn tällasessa oppimistorukassa mukana. Ehkä tän [Kolmio-yhteistyö] pitäisi olla vähän lyhyempi ja tota hyvin tiivistetyssä muodossa, eli se aika mitä ollaan, se on tosi tiivistä, eli ... sen täytyis olla niin hyvin organisoitua myös sitten. Eli, kyllähän teillä nää olikin nää näin, missä on ... lukujärjestykset ja tietysti ne täytyy olla siinä suunnitteluporukassa, eli mitä semmonen yrittäjä täältä haluaa tai mihin se haluaa kiinnitettävän. Ja minkälaista tietoa se siellä työsään tarvii.

H: Miten esimerkiksi teidän yksiköstä oltais voitu saada mukaan suunnitteluryhmään?

T1: Joo, se on kyllä yksi hankaluus

H: Miten sää näät, miksi ei tänä vuonna ainakaan ollut?

T1: Mää en tiedä, onko se tekosyy vai onko se totta sitten, mutta se on niillä se aikapula on paha tämmösillä, jotka on tämmösissä tilanteissa olevia. En tiedä sitten, miten auttais asiaa, jos teillä olis tässä vaikka tuo taloustieteellinen tässä mukana. Eli jos teillä olis sillai, kun on tämmönen laitos kuin meillä, niin sehän hyvin paljon haluaa sieltä taloustieteiden puolelta näitä vinkkejä. Että onko sitten mitään sellasta, että jos teillä olisi sieltä joku ja teillä olisi tämä kasvatus näkökulma, eli olisiko niitä sitten yhdistettävissä sitten. Eli, kun yritystä kiinnostaa se raha aina, niin siihen tulis joku tämmönen rahanmaku mukana.

Näytteessä työelämässä johtavassa asemassa olevien arvioidaan tekevän päätöksistään taloudellisen hyödyn näkökulmasta. Pedagoginen yhteistyö yliopiston kanssa olisi työelämälle sitä hyväksyttävämpää, mitä intensiivisempää ja lyhytaikaisempaa se olisi ja mitä enemmän taloudellista hyötyä siitä olisi esitettävissä. Lukuvuoden kestävä yhteistyö yliopiston kanssa on työelämän rytmin näkökulmasta liian pitkä. Arvion tehnyt henkilö voi kuitenkin samanaikaisesti arvioida vuoden kestävä opiskelun niin lyhyeksi, että sillä ei voi olla kovin suurta merkitystä oman kasvun kannalta.

Ristiriitaisesti ehdotetaan, että pedagogista suunnittelutyötä tulisi tehdä pitkällä aikavälillä. Kyse ei siis voi olla määrällisestä ajan niukkuudesta, vaan yhteistyön luonteesta, jonka tulisi vastata työelämän aikaa niin, ettei siihen tule poikkeamia.

### **Näyte (34): Opiskelijahaastattelut**

H: Niin. Haluatko sanoa jotain ihan tämmösistä konkreettisista aikatauluista tai työskentelytavoista tai sisällöistä?

T1: No en minä tiedä mitä vois ... Ei niitä tapaamisiakaan, oisko semmonen, että ne tapaamiset, että niitä ois niinkun ... tietysti yrityksistäkään ei aina jaksa eikä kerkiä juosta täällä ... että niitä ois useammin ja ne ois lyhyempiä. Kun se on pitkän ajan päästä se tapaaminen niin sen kerkiää unohtaa. Tai no ei unohtaa mutta kuitenkin ... jos niitä ois useampia ja lyhyempiä niin sitä olis jatkuvasti niin kun siinä mukana. (...) Kieltämättä se on niin kiivasta tuo ...että kyllähän niitä kauheen on saada sillai ... jos vuoden ... ei millään varmaan vuoden saa. Puolen vuoden vois olla semmonen, mikä menis läpi hyvin tiiviinä pakettina. Siinä sitten joutuis ... en tiedä onko ne (työnantaja) nyt niin näistä opintoviikoista kiinnostuneita, että

*onko ne enemmän, että jos saa tällöisiä yhteyksiä ... siitä voisi olla kiinnostuneita.*

Tiivistetysti organisatorinen kiire ja toimintojen nopea rytmi liitetään työelämään ja hidas rytmi vuorostaan yliopistoon. Työelämän kiireeseen liitetään hyöty ja tehokkuus. Viittaukset kuvaavat kulttuurista ymmärrystä erilaisten ympäristöjen toimintojen rytmien välillä. Kolmion toiminta kuitenkin myös muutti tämänkaltaista vahvaa kahtiajaottelua, kun esimerkiksi työelämäopiskelijalle tarkentui toiminnassa yliopiston toiminnan intensiteetin luonne. Hän kiinnitti sen tutkimuksen ja tieteen tekemiseen.

Yliopistoon liitetään ymmärrys kasvua ja tutkimusta tukevista hitaista prosesseista. Yliopiston hidastempoisuuteen liittyy tiedon teoreettisuus, joka vaatii enemmän aikaa tutkimusprosesseissa kuin käytännöllinen tieto. Koulutusorganisaatioiden kiire muodostuu tutkimuksen ja opetuksen kohteena olevien asioiden, mutta myös ihmissuhteiden monikerroksellisuudesta ja syklisyydestä. Työelämän ymmärryksessä katsotaan olevan pinnallisuutta, ja samalla sen arvioidaan arvostavan enemmän nopeita ja tehokkaita tuloksia kuin hitaita prosesseja, myös tutkimuksessa ja opetuksessa. Vaikka kiirettä ei siis tunnusteta pelkästään työelämään kuuluvaksi, niin työelämän kiireen itsestäänselvyys ja hyötysidonnaisuus luo eron sen ja koulutusorganisaatioiden epämääräiseen kiireeseen.

Aineistonäytteet kertovat, että erilaisissa organisaatioissa toimivat tekevät kulttuurisesti eroa työelämän ja yliopiston sosiaalisille ajoille. Yliopistolla katsotaan olevan jotain erityistä käytettävissä olevan ajan suhteen tutkimuksen ja opetuksen alueella. Eronteko ammatilliseen opettajakorkeakouluun ei tule aineistossa selkeästi esille. Toimintojen intensiteetti ja rytmin erilaisuus yhteistyössä voi saada positiivisia merkityksiä yleisellä tasolla, mutta kun erilaiset rytmit kohtaavat toiminnassa, rytmien moninaisuus näyttäytyy ongelmana. Tilanteessa, jossa työntekijöiden katsotaan tarvitsevan lisäkoulutusta, koulutuksen ei tulisi rikkoa tai tehdä poikkeuksia työpaikan ajankäyttötapoihin. Kolmiossa työelämän kiire dominoi ja haastoi koulutusorganisaatioiden intressejä. Kiireellä perusteltiin poikkeusjärjestelyjen tarpeellisuutta pedagogisissa yhteistyösuunnitelmissa. Työelämän kiire legitimoiti poikkeuksia toimintoihin osallistumisessa. Se antoi perustan arvioida hyötynäkökohtia ja yhteistyötarvetta koulutusorganisaatioiden kanssa. Työelämän kiire muodostui kriteeriksi, johon koulutusorganisaation intressejä sovitettiin. Hyöty ja tehokkuus nousevat työelämän sosiaalisen ajan perusvireeksi.

Rytmin määrittely ainesten periodiseksi toistuvuudeksi (Viikari 1989, 88) tarkoittaa sitä, että uudenlainen toiminta voi muodostaa poikkeuksia olemassa oleviin rytmeihin ja tehdä vakiintunutta rytmiä myös näkyväksi. Kolmio-opinnot haastoiivat työpaikkoja sovittamaan omaa ajankäyttötapaansa Kolmiossa rakennettavaan tapaan. Tavoitteiden avoimuus ei sopinut hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä olleeseen kiireeseen. Hitaudella on arvo erillisenä määreenä, mutta nopeaa toimintaa vertailtaessa, sillä ei ole samaa painoarvoa toiminnan järjestämisessä. Yliopis-

ton pedagoginen toiminta ei ole vapaa tästä kamppailusta.

## 6.4 Pedagogisen toiminnan ajan järjestäminen ja ajalla järjestäminen

### 6.4.1 Järjestäminen aikatauluilla

Erilaiset organisaatioihin kiinnittyvät sosiaaliset ajat ja yksilölliset ajat kohtasivat projekteissa. Kolmiossa ja Kvintissä suunniteltiin ja järjestettiin toimintaa, mitä kommunikointiin muun muassa aikatauluin. Kolmion opettaja-tutkijat antoivat kuitenkin erilaisia merkityksiä aikatauluille, kuten opiskelijatkin.

#### *Yliopiston suunnittelija-opettajat*

Koulutuksen ja opetuksen suunnittelussa toimintoja väistämättä aikataulutetaan. Aikataulut auttavat henkilöitä olemaan haluamassaan toiminnassa ajankohtana, jolloin siihen osallistuminen on mahdollista. Aikataulut kommunikoiivat koulutukseen osallistuville ja siitä kiinnostuneille myös jotain koulutusta järjestävän organisaation sosiaalisesta ajasta. Aikatauluilla ohjataan toimijoita tietynlaiseen ajankäyttöön. Aiemmin jo osoitin, että erityisesti työelämäorganisaatiot halusivat aikataulullisia tietoja koulutuksesta jo ennen Kolmion toiminnan alkua. Koulutusorganisaatioille toimintojen aikatauluttaminen on myös tärkeää, mutta se asettuu kuitenkin erilaiseen viitekehukseen kuin työelämään kiinnittyvä tehokkuus.

Kolmion toiminnan aikana koulutusorganisaatioiden suunnittelija-opettajat eivät kyseenalaistaneet tarvetta jäsentää lähipäivätapaamisten sisältöjä. Heillä oli kuitenkin poikkeavia näkemyksiä toiminnan aikatauluttamisen tarkkuudesta ja tarpeellisuudesta. Juuri näkemysten eriytymisen ympärille rakentunut keskustelu valottaa aikatauluttamisen työelämästä poikkeavaa perustaa.

Koulutusorganisaatioiden suunnittelija-opettajat keskustelivat siitä, kuinka tarkasti lähipäiviä ja opiskelijoiden perehtymisjaksoja hankkeen kolmella toimintakentällä oli tarpeen suunnitella ja aikatauluttaa. Yliopistossa suunnittelija-opettajat ilmaisivat suurempaa halua toimintojen yksityiskohtaiseen suunnitteluun ja aikatauluttamiseen kuin ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Jälkimmäiset halusivat jättää toiminnan suunnittelun ja aikataulujen tekemisen avoimeksi. Suunnittelija-opettajat olivat myös eri mieltä siitä, millä tavoin he halusivat sitoa yksilöllisen aikansa ja oman toimintaympäristönsä sosiaalisen ajan Kolmiossa rakennettavaan yhteiseen aikaan. Seuraavassa on Kolmion suunnittelijoiden palstakeskusteluista näytteitä. Suunnittelijat-opettajat olivat tehneet suunnittelu yhteistyötä, jossa ilmenneitä erilaisia mielipiteitä yliopiston toimija ensimmäisessä näytteessä tulkitsee toimintakulttuuriseksi eroksi. Yliopiston toimija puolustaa yksityiskohtaisen suunnit-



telun tarpeellisuutta.

### **Näyte (35): Suunnittelijoiden palstakeskustelut**

*TOIMINTAKULTTUURINEN ERO, jonka ymmärsin kannanotoksi lähijakson etukäteissuunnittelun yksityiskohtaisuudesta. Minä olen ajatellut niin, että kun tässä yritetään luoda monella tapaa uudenlaista kurssia, niin silloin pohditaan mahdollisimman syvällisesti asioita ja kirjataan erilaisia havaintoja ylös (nimilaput). Eikä niiden lopullisessa tarkastelussa, mallinnuksessa, tarvitse edes näkyä. Mielestäni yksityiskohtainen suunnittelu tarjoaa yhden mahdollisuuden eri tahoilla olevien arvostusten ja painotusten esittämiseen. Se on osaltaan rakentamassa sitä yhteistä kieltä ja yhteistä tietämystä. Sitä paitsi minä kiinnitän tuollaisiin pikkuseikkoihin huomiota, kun en ole opetusalan ammattilainen, jolle on jo muodostunut automatisoituneita rutiineja.*

*Itse tulkitSEN etukäteissuunnittelun osaksi yhteistoiminnan organisoimista. Omassa tutkimuksessani sen merkitys yhteistyön toteuttamistavoille nousee tärkeään asemaan. Uusia toimintamuotoja etsivälle kurssille näen sen suorastaan välttämättömäksi – muuten toiminta toteutetaan vanhojen mallien mukaisesti. Minä en näe suunnittelussa epäluottamusta osallistujiin tai aikuisten holhoamista. Päinvastoin, näen siinä osallistujien arvostamista ja heille tavoitteiden suhteen mahdollisimman hyvän toimintaympäristön luomista. Tämä ero juontaa juurensa melko varmasti meidän erilaisesta suhtautumisestamme kokemusperäiseen tietoon ja teorian tietoon ja niiden painotuksiin koulutuksessa. Tästä erosta yritin virittää syvällistä keskustelua viime keväänä muttei se ottanut tuulta purjeisiin silloin – entä nyt? (YT4, 3.10.1999)*

Näytteessä suunnittelun ja aikatauluttamisen yksityiskohtaisuutta perustellaan ja oikeutetaan toiminnan uutuudella kuten myös vähäisellä pedagogisella kokemuksella. Yksityiskohtainen ajallinen suunnittelu on myös yhteistoiminnan edellytys, millä myös toinen yliopiston toimija perustelee aikataulujen tarpeellisuutta (Näyte 36). Seuraavassa näytteessä yliopiston toimija liittyy toimintojen aikataulullisen suunnittelun vastuullisuuteen ja sitoutumiseen, jotka pedagogisessa toiminnassa määrittävät pedagogisten suhteiden luonnetta. Toimija tarkastelee myös yleisesti suunnittelun tarvetta ja siinä yhteydessä nostaa yhdeksi perusteluksi työelämän käytännöt, jotka edellyttävät hänen mielestään aikatauluja ja tarkkoja suunnitelmia.

### **Näyte (36): Suunnittelijoiden palstakeskustelut**

*Omalta kohdalta täytyy todeta, että en ole aikaisemmin ollut mukana hankkeessa, jota olisi näin vähän suunnittelulla sidottu ja toisaalta, jossa olisi annettu näin paljon tilaa ja mahdollisuuksia ja ihan pyyntöjä esittää omia mielipiteitä ja ehdotuksia siitä, miten itse arvelisi voivan vaikuttaa siihen, miten esim. opiskelijoita ohjataan [Kolmio]-koulutuksen teemojen äärelle. Maaliskuun 25. päivä meillä oli palaveri (mukana yliopiston ja opekorkean edustus), jossa koulutuksen sisältöteemat esiteltiin. Kaikilla oli mahdollisuus niitä kommentoida, sitä oikein toivottiin. Kesäkuun palaverissa sovittiin, että jokainen taho (yliopisto, opekorkea, työpaikat) esittää elokuun puoliväliin mennessä omia ehdotuksiaan siitä, miten voisi olla muka-*

na teemojen toteuttamisessa. Jos kaikki olisivat tämän tehneet, se olisi ollut hyvä lähtökohta yhteissuunnittelulle. Sitä kautta olisi heti alusta muodostunut käsitys siitä, onko meillä vastuuhenkilöitä ja ketä. Käsittääkseni teemoja ei yksiselitteisesti ”jaettu” ainoastaan jonkun vastuulle. On kuitenkin hyvä, että on tietyt vastuuhenkilöt, jotka sitten ottavat päävastuun kustakin teemasta.

Yhteistoiminnallisuuden yksi peruspilari on ryhmän jäsenten välinen myönteinen riippuvuus. Tämä parhaimmillaan tarkoittaa sitä, että kaikki osallistujat sitoutuvat tehtävään. Sitoutumisen kautta kasvaa myös vastuu omasta osallisuudesta ja sitä kautta koko tehtävän onnistumisesta. Sitoutuminen tarkoittaa myös sitä, että yhteistoiminta on kaksisuuntaista, aktiivista ja keskustelevaa osallistumista. Se mahdollistaa sen, että kukin yksilö esittää mielipiteensä asioiden kulusta, sitä mukaa kun niitä toiminnan edetessä tulee mieleen tai jos niitä muiden jäsenten taholta esitetään.

Suunnittelu ei mielestäni ole luottamuksen puutetta eikä yliholhoamista, vaan elinehto tämän päivän organisaatioiden toiminnalle. Työelämässä ja työelämän organisaatioissa, joiksi lasken myös erilaiset oppilaitokset, täytyy toisaalta toimia ”sormi ranteella” koko ajan mukautuen ja joustuen, mutta täytyy myös tietää mistä on tulossa ja minne menossa. Minusta ei ole sellaiseen liikkeeseen, jossa liike on tärkeintä mutta ei suunta. Ja tämä on myös työelämän todellisuutta ja sitä työelämän todellisuutta me [Kolmiossa]kin yritämme koko ajan korostaa. Sitä korostivat mm. myös [nimi] ja [nimi] omissa puheenvuoroissaan eilisillä avoimen yliopiston neuvottelupäivillä.

Ja mitä aikatauluihin tulee, niin ne ovat minusta osa kaikkien yhteistoimintaan sitoutuvien kunnioittamista. Kun me kaikki olemme työtä tekeviä ihmisiä ja meistä ainoastaan YT3 taitaa olla kokopäiväinen [Kolmio]-työntekijä ja muilla on vain murto-osa työajastaan käytettävissä tähän, niin aikatauluista sopiminen on elinehto hankkeeseen sitoutumiselle ainakin omalla kohdallani. On tiedettävä, miten aikansa erilaisten sitoutumisien välillä käyttää. (YT2, 7.10.1999)

Näyte vahvistaa sitä kuvaa, että kiirettä on myös koulutusorganisaatioissa, ei pelkästään muualla työelämässä. Ajan niukkuus ja toisaalta tarve käyttää aikaa tehokkaasti tunnistetaan näytteessä ongelmaksi, johon jatkokeskusteluissa haettiin ratkaisuja. Edelliset näytteet kuvaavat yleisesti myös sitä, että opintojen suunnitteluyhteistoiminnassa oli tullut ilmi erilaisia käsityksiä suunnittelun yksityiskohtaisuudesta, joka oli tuonut jännitettä yhteistoimintaan ja jota puolustamalla ja puolustautumalla hallittiin.

Seuraavassa ensimmäisen yliopistotoimijan jännitteen ratkaisuehdotuksessa Kolmion yhteinen aika asettuu alisteiseksi yksilölliselle ja oman toimintaympäristön sosiaaliselle ajalle. Toisella toimijalla korostuu tarve erilaisten aikojen neuvotelusta.

### **Näyte (37): Suunnittelijoiden palstakeskustelut**

*Toistan osittain jo asioita, joita on edellä näkyvissä, mutta omasta näkökulmastani. Pidän toiminnan yhtenä peruslähtökohtana sitä, että yhteistoimintaa määrittää selvästi se asia, että [Kolmio] on, minua lukuun ottamatta, hanke monien muiden työtehtävien rinnalla. Ja niin kuin olen todennut, en odota, että ’sivutoimisesti’ [Kolmiossa] työskentelevät priorisoisivat*

[Kolmio]ta kaikin tavoin. Minusta se, että ehkä toteamme, että aikaa pitäisi olla enemmän käytettävissä keskusteluihin ja suunnitteluun, on viittaus jatkoa ajatellen siihen, että kukin osallistuja joutuu miettimään, voisiko [Kolmio]-toiminnan saada selvemmin esim. omaan työkuvaansa sisältyväksi organisaatiossaan. Tätä suunnitteluun ja keskusteluun käytettävissä olevan ajan puutetta voi mielestäni osittain korvata yhteisten koulutuspäivien rakenteellisilla ratkaisuilla. (YT3, 7.10.1999)

Vaikka on vaikeata prosessin käynnissä ollessa tietysti muuttaa mitään, toivon vieläkin, että me eri tahoilla voisimme sovitella [kolmiolaisten] opintoja omiin ohjelmiimme, etteivät ne olisi vain ylimääräistä. En tiedä, miten [ammattillisella opettajakorkeakoululla] ja varsinkin työpaikoilla voi tällaisista neuvotella (esim. ottaa huomioon sopivina opinto- tai harjoittelu- tai työsuorituksina), siitähän oli joskus aikanaan puhe. Me yritimme täällä yliopistolla tehdä sopimuksen opiskelijoiden kanssa siitä, miltä osin he voivat linkittää opintojaan siihen, mitä tekevät [Kolmio]ssa – osa on tietysti ihan oikeasti ylimääräistä, uskoisin sen ainakin jotenkin helpottaneen heidän orientoitumistaan ja ajankäyttöään (toiveajattelua...?). (YT1, 1.12.1999)

Yliopiston toimijat perustelevat aikatauluttamista sillä, että virallisten opinto-ohjelmien ulkopuolella olevat Kolmio-opinnot nivoutuisivat, myös aikataulullisesti, muihin opintoihin. Uusien opintojen mahdollistaminen näyttää olevan yhteydessä niiden sovittamiseen muiden opintojen rinnalla.

### ***Peili: ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettajat***

Edelliset yliopiston toimijoiden näytteet viittaavat siihen, että Kolmion toiminnassa oli erilaisia ajan järjestyksiä ja ne asettuivat keskusteluissa keskenään kilpailuasetelmaan. Toiminnan aikatauluskeskusteluissa oli kyse siitä, millainen ajan järjestys ohjaisi jatkossa pedagogista toimintaa ja kuka tai ketkä siitä päättävät. Seuraavassa näytteessä ammatillisen opettajakorkeakoulun toimija kyseenalaistaa toiminnan yksityiskohtaisen aikatauluttamisen ja suhteuttaa Kolmiota muihin työtehtäviinsä. Kirjoittaja puolustaa yksilöllisen ajan oikeutta ja toisaalta toimintaympäristönsä sosiaalisen ajan ensisijaisuutta Kolmion yhteiseen aikaan nähden. Yhteisen ajan määrittelyn väljyys ja yksilöllisen ajan arvostus ovat näytteessä väylä kasvuun ja oppimiseen. Samanaikaisesti toimija ei kaipaa lisäneuvotteluja erilaisista ajoista ja jättää ratkaisematta erilaisten aikojen yhteensovittamisen ongelman.

### ***Näyte (38): Suunnittelijoiden palstakeskustelut***

Olen lukuisia kertoja ihmetellyt miksi pitää olla niin tarkat aikataulut ja suunnitelmat ja aina on vastattu että täytyy olla. [...] Kun tehdään kolmen eri tahon yhteistyötä niin minun nähdäkseni jokainen taho kertoo odotuksensa itse: Mitä on sitoutuminen ja [Kolmio]n paikka omassa elämässä. Olemme sitä sanoneet koko ajan. Itseä ilahdutti kesällä YT3:n viesti, jossa hän sanoi ettei odota erityispalveluita [Kolmioon]. En tunne syllisyttä siitä etten tee läksyjä ajoissa. Olen työssä käyvä ihminen ja vastuuni ulottuu laajalle. en suostu – tai no

*miksei niinkin – 'pahan puolelaisten' rooliin näytelmässä, jossa vain jotkut ovat 'hyviä', ahkeria. Tai jospa minun pitää ruveta 'pahaksi', että saadaan kantoja esiin. Olen kiinnostunut pohtimaan eri tietämysten ja osaamisten antia toisilleen. Siihen päästään vain jos on tilaa niille. Uskon että vuoden mittaan jotain opimme. Se riittää minulle. (AK1, 5.10.1999)*

Kolmion lähipäivien suunnittelu tarkkuudesta ei ollut jaettua ymmärrystä yliopiston ja ammattikorkeakoulun suunnittelijoiden kesken. Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimija puuttuu myös lähipäivien aikataulujen yksityiskohtaiseen suunnitteluun. Ammatillisen opettajakorkeakoulun yleinen pedagoginen lähtökohta korostaa opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita, ja soveltaen myös yksilöllisten aikojen huomioimista. Ammatilliseen opettajakorkeakouluun liittyy kulttuurisesti pedagogisen toiminnan aikataulullinen joustavuus ja erilaisten aikataulullisten tarpeiden huomioiminen. Pitkälle viety opintojen sisältöjen ja toimintojen aikataulujen suunnittelu voisi muodostua ristiriitaiseksi ammattikorkeakouluihin kiinnittyvän konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, mitä Kolmion ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettajat pyrkivät välttämään.

### **Näyte (39): Suunnittelijoiden palstakeskustelut**

*Edellisen suunnittelukokouksen jälkeen kuulosteltuani [Kolmio]-opiskelijoiden ajatuksia ja kirjoituksia pohdiskelin X:ään suunniteltua ohjelmarunkoa. Mitä jos seuraavassa tapaamisessa X:llä jätettäisiin aluksi riittävästi aikaa ja tilaa [Kolmio]laisten kuulemiseen porukalla. Voitaisiin yhdessä tehdä jonkinlaista välikatsausta siitä esim. missä vaiheessa ja minkälaisessa prosessissa mennään, mitä opiskelijat ovat saaneet tähän mennessä irti (yliopiston/ työelämän/ opekorkean opiskelijat), mitä odotuksia heillä on jatkosta tai mitä kehittämisehdotuksia ja intressejä heillä olisi. Olemmeko suunnitteluryhmässä kuulleet heitä tarpeeksi vai olemmeko enemmänkin ulkoahjaten pitäneet kiinni omista tavoitteistamme? Olen henkilökohtaisesti havainnut opiskelijoilla jonkin verran ahdistusta ja pettymyksiä, voitaisiinko pohdinnalla kanavoida ne rakentaviksi. (...) MITÄ MIELTÄ OOTTE? (AK2, 30.11.1999)*

Ammatillisessa opettajakoulutuksessa on 1990-luvun puolenvälin jälkeen opiskelijan opintoja määrittänyt pitkälti henkilökohtainen opintosuunnitelma. Ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettaja tiivistääkin oppilaitoksensa pedagogiikkaa Kolmiosta kirjoittamassaan loppuraportissaan ja samalla ammatillisen opettajakorkeakoulun organisaatioon kiinnittyvä sosiaalinen aika tulee näytteessä ilmeiseksi. Näytteeseen sisältyy kuvaus pedagogisessa toiminnassa neuvoteltavasta yhteisestä ajasta. Arvioitu, tietyn asian oppimiseen tarvittava ajan määrä näyttäytyy marginaaliselta kysymykseltä oppimista luonnehdittaessa. Yhteisen ajan neuvottelun tarve on alisteinen yksilöllisille ajoille.

### **Näyte (40): Suunnittelijoiden loppuraportit**

*Henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta on tullut olennainen ja elävä osa opiskelua. Toinen tärkeä periaate on toisiltaan oppiminen ja verkostoituminen. Opiskelija rakentaa oman käytöteorian sitomalla havaintonsa, kokemuksensa ja tieteellisen tiedon ja opettelee itse ja yhdessä arvioimaan tätä pakettia jatkuvasti. [...] Tarkkoja suunnitelmia tai aikatauluja ei tehdä etukäteen vaan toimintaa suunnataan koko ajan prosessin hallinnan ja ohjauksen tarpeiden ymmärtämisen kautta. Kouluttaja reflektoi koko ajan opettaessaan ja ottaa opiskelijat tähän mukaan. ”Meillä ei keskustella opintoviikoista vaan oppimisesta” kirjoitin oppaaseen joka vuosi. (AK1, 31.10.2000)*

### **Yliopisto-opiskelijat**

Kolmion suunnitteluryhmän erilaiset näkemykset toimintojen ajankäytön väljyydestä ja tarkkuudesta välittyivät myös Kolmion opiskelijoille. He tarkastelevat perehtymisjaksojen ohjeistusta yliopistossa ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Seuraavassa yliopisto-opiskelija kuvaa, miksi hän arvioi Kolmion perehtymisjakson ammatillisella opettajakorkeakoululla jääneen opiskelijoille vähäiselle huomiolle.

### **Näyte (41): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Pian tämän tilaisuuden jälkeen pidimme pienen palaverin siitä, mitä meidän on mahdollista [ammatillisessa opettajakorkeakoulussa] tehdä. Suunnittelimme ohjelmaamme ja kävimme läpi erilaisia kursseja, joille voisi osallistua. Kurseissa oli myöskin itseä kiinnostavia, mutta ongelmaksi nousi aika. Omat opinnot yliopistolla vievät aikaa ja lisäksi on vielä työt – vielä pitäisi ehtiä osallistumaan muille kursseille ... Palaverista ei oikeastaan saanut mitään ideaa siitä, mitä opekorkealla olisi mahdollista tehdä. Jäimme kaipaamaan tarkkaa aikataulua tarjottavista osallistumismahdollisuuksista, vähän niin kuin yliopistolla toimittiin X:n ja Y:n (työelämästä tulleet opiskelijat) kanssa. Aikataulutus olisi selkeyttänyt huomattavasti omia osallistumismahdollisuuksia. (Y5)*

Perehtymisjaksot ammatillisella opettajakorkeakoululla eivät rakentaneet erityisesti yhteistä Kolmion sosiaalista aikaa, vaan toiminnan odotettiin ohjautuvan yksilöllisen ajan ja ammatillisen opettajakorkeakoulun sosiaalisen ajan pohjalta. Opiskelijat eivät hyödyntäneet mahdollisuuksia tutustua opettajakorkeakouluun. Opiskelijat eivät kuitenkaan selitä osallistumattomuuttaan vain organisatorisilla tai pedagogisen suunnittelun tekijöillä, vaan he osoittavat tottuneisuutta pohtia myös omaa osuuttaan oppimisessaan. Seuraavassa loppuraportin lainauksessa yliopisto-opiskelija hakee toiminnan käynnistymisen kangertelulle selitystä sekä itsestään että väljästä tai olemattomasta omasta toiminnan aikatauluttamisesta.

### **Näyte (42): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Tutustumiseni [ammattilliseen opettajakorkeakouluun] lähti hiukan laiskasti käyntiin, paljolti oman saamattomuuteni takia. Odotin ehkä ikään kuin ”kultalautasella” valmista itselleni räätälöityä pakettia, jonka avulla olisin voinut helposti ja vaivatta tutustua [ammattillisen opettajakorkeakoulun] toimintaan. Tämän takia tuhrautui monta hyvää luentoa ja kurssia, joihin näin jälkeenpäin ajatellen olisi varmasti ollut mielenkiintoista osallistua. (Y3)*

Opiskelijan pedagogiseen suunnitteluun liittyvät odotukset – pedagoginen toiminta palvelutoimintana – passivoi häntä omasta mielestään. Opiskelija oli mielestään liian vähän itseohjautuva.

### **Työelämäopiskelijat**

Aineistossa työelämäopiskelijatkin pohtivat Kolmion pedagogiseen toimintaan osallistumisen ajan ja yksilöllisen ajan yhteensopivuutta. Pohdinnoissa tulee esille erilaisten ajan järjestysten kontekstit. Työelämäopiskelija muistelee perehtymisjaksoaan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa hänen osallistumisensa oli jäänyt vähäisemmäksi kuin yliopistojaksolla. Hän kertoo kaivanneensa aikatauluja toiminnoille, joihin hän olisi opettajakorkeakoulussa voinut osallistua. Kuten yliopisto-opiskelijatkin hänkin soimaa itseään liian vähäisestä itseohjautuvuudesta. Itseohjautuvuus, johon sisältyy näytteessä hyvä itsekuri, näyttäytyy kulttuurissamme aikuisuuden yhtenä mittarina, mitä on kasvatustieteellisissä tutkimuksissa kritisoi-tukin (esim. Pasanen 2001; Welton 2001). Pedagogisessa toiminnassa ja keskustelussa siitä heijastuu ajan järjestys, jossa aikuisuus on sidottu yksilön ajan järjestämisen kykyyn. Ammattikorkeakouluissa ja sittemmin yliopistoihin tulleiden henkilökoh-taisten opetussuunnitelmien laatiminen vastaa hyvin tätä ajan järjestystä.

### **Näyte (43): Opiskelijahaastattelut**

H: *Mitä se olis edellyttänyt, että olis toiminut tää homma [perehtymisjakso ammatillisella opettajakorkeakoululla]?*

T1: *No, mun olis varmaan pitänyt olla itte aktiivinen ja mennä kättelemään ne sinne, mutta se jotenkin vaan ei vaan tullut oltua aktiivinen, se tavallaan liuku jotenkin käsistä. Mua kyllä osin harmitti se, että mun olis pitänyt käydä ne verkko-opiskeluluennot kuuntelemassa, se olisi ollut ihan hyvä. Mutta siinä vaiheessa ne oli jo menny. Ja tietysti jos mä sitä kritisoin niin, niin olisinko mä sitten jotenkin tuudittautunut, että mä odotin sellaista lukujärjestystä. ... Aikuinen ihminen ... jotenkin mää vaan ajattelin, että sieltä tulee joku, ja kyllähän se [A2] soittikin, ja ajatteli, että mihin se on unohtunut. Että ehkä niin kuin puuttu tämä. Tavallaan tää runko, mikä teillä oli näin hyvin. Ja tietysti, jos sivusta hyppää, niin eihän voi olettaa, että joku ihan omin päin olisi keksinyt nää ihan kaikki ... että saisi tämmösen aikataulun, että näin moneen asiaan pystyy osallistumaan, että ehkä hekin olisi tarvinnut suunnitella siellä tämmönen runko.*

Työelämän organisaatiot eivät Kolmiossa ilmene niinkään virtuaalista aikakuria kuin konventionaalista kuria noudattavina. Työelämäopiskelijat tarvitsivat opintojen aikatauluja työnantajaansa varten. Ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagogiikan avoin ja joustava aikataulullinen lähtökohta ei Kolmiossa vastannut niitä työelämän ajan järjestämisen käytäntöjä, joiden alaisuudessa työelämäopiskelijat toimivat ja mihin he olivat tottuneet.

#### **Näyte (44): Opiskelijahaastattelut**

H: Raportoitko töihin mitä oot tehnyt?

T1: Joo kyllä niillä on nää aikataulut ja mää annoin näistä ekana kopiot, että ne oikeesti näkikin missä mä olen ollut ja pakko oli tietysti antaakin, kun piti olla töistä pois.

Vaikka työelämäorganisaatio ei ollutkaan itse joustava ja avoin aikakuriltaan, organisaatio voi asettaa yhteistyössä koulutusorganisaatioiden aikataulujen joustavuuden yhteistoiminnan edellytykseksi. Koulutuksen aikataulujen joustavuuden tarvetta perustellaan – jälleen – kiireellä ja tehokkuusvaatimuksilla.

#### **Näyte (45): Opiskelijahaastattelut**

T2: [...] *se on se iso, että aina täytyy muistaa se, mitä me ollaan siellä tekemässä. Miten me tuotetaan, ja se koulutus tehdään sen takia, että me osattais tehdä sitä tuotetta vielä paremmin, saada parempi tuote taloudellisemmin ja myöskin ympäristöystävällisemmin, eli ympäristöä vahingoittamatta pystyttäis tekemään tehokkaammin, sitä tuotetta. Niin kuitenkin täytyy muistaa, että vaikka koulutus on kovaa, niin sen pitää meillä kuitenkin olla joustavaa, että täytyy aina muistaa se, että tuotanto on se ykkönen ja koulutuspuoli tulee kakkosena. Että se vaatii meiltä koulutuksen suunnittelussa erittäin paljon ja myöskin joustavuudessa järjestää näitä koulutuksia ja myöskin siitä pystyä vastaamaan siihen haasteeseen, että sovitut päivät ei aina käy kaikille ja sitt vielä näitä varakoulutussysteemejä siinä sivussa vielä luotava. Että kuitenkin se kenttä pystytään kouluttamaan.*

Näytteessä työelämä asettaa koulutuksen taloudellisten tekijöiden vallitsemaksi. Työelämän näkökulmasta koulutuksen aikataulujen tulisi olla joustavia taloudellisen hyödyn vuoksi. Työnantajan intressit osallistua Kolmion kaltaiseen toimintaan korostavat taloudellista, ei työntekijän ammatillisen kasvun näkökulmaa. Yksilölliset aikataulut ovat tällöin alisteisia organisaation aikataululle ja organisaatioiden keskinäisissä suhteissa työelämän ajan järjestykset asetetaan ensisijaisiksi verrattuna muunlaisiin ajan järjestyksiin. Työelämän organisaation näkökulmasta kaikkiin toimintoihin sisältyy vahva tulevaisuuteen orientoituminen, johon koulutuksenkin tulisi sopeutua.

### **Näyte (46): Opiskelijahaastattelut**

H: Mikä herätti kiinnostusta siinä alkuvaiheessa?

T1: Kai se oikeesti se ajatus siitä, että siinä on eri alojen edustajia ja sitten just se, että siinä on yliopistoa ja sitt siinä on näitä korkeakouluja tietysti toinen asia, että siinä on muitakin yrityksiä. Muakin kiinnosti ja ehkä meillä työnantajaakin kiinnosti jonkin verran se, että kouluttaminen yleensä muissa yrityksissä järjestetään. Että minkälaista, saako sieltä jotain vinkkejä ja millä tavoin on ... että ehkä nää kaikki kiinnosti minua, miksei myös työnantaja. Työnantajaa kiinnosti ehkä myös joku sellanenkin, että jos siitä sitt jotain poikii heille sellaista ... ainakin ehkä ne sitä imagoogiin miettii toisaalta että, osallistuu tällasiin ja saa nimensä johonkin tämmösiin, että on ollut mukana. ... Työnantajalla on tietysti aina tällasii, että pitäis aina olla ajan hermolla menossa. Aktiivisuutta korostetaan hirveesti.

Yliopisto on työelämälle tutumpi toimintakenttänä verrattuna ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Tutuus voi perustua kuitenkin vain epämääräiseen yliopiston arvostukseen, jossa perustana ei ole yhteistyö vaan yliopiston imago arvostettuna yhteistyökumppanina. Lisäksi yliopisto näyttäytyy sisällöiltään laaja-alaisempana kuin pelkästään opettajakoulutukseen keskittyvä koulutusorganisaatio. Työelämän ja yliopiston toimintojen mahdolliset erilaiset rytmit ja kesto eivät ole ongelmia, kun haastateltava ei huomioi yhteistoiminnan intensiivisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta.

### **Näyte (47): Opiskelijahaastattelut**

H: Mikä sai sut lähtemään yliopistojaksolle, olit aktiivinen?

T1: Niinkun mä ajattelin, että kun sain tään lukujärjestyksen ja sanoin siitä sitten töissä niin, mä sanoin, että mää käyn ne kaikki ja meillä tietysti töissä oli varmaan se että ne halus että mää käyn nää teiän jaksot. Miksei ne varmaan halunnu myös sitä opekorkeen jaksoo ... mutta tietysti kun ei meillä sellaista opettamista harjoitella kun he tekivät siellä, että enemmän varmaan niin minua kuin työnantajaakin se, että ihan tämä varsinainen asia.

#### **6.4.2 Järjestäminen virtuaalijalla**

Sekä Kolmiossa että Kvintissä käytettiin vuorovaikutuksessa tieto- ja viestintäteknikkaa, sähköpostia ja virtuaalista toimintaympäristöä. Toimintaympäristössä oli mahdollista käydä keskustelua ja tallentaa erilaisia tekstejä. Projekteissa rakennettiin virtuaalinen ympäristö tukemaan yhteydenpitoa ja mahdollistamaan erilaisten tekstien tallentuminen opinnollisiin ja tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Kolmiossa oli mahdollista järjestää lukuisiakin lähitapaamisia, mutta kansainvälisessä Kvintissä teknisiin apuvälineisiin tukeutuminen oli välttämätöntä lukuvuoden kestävässä toiminnassa.

Kolmiossa virtuaalisen ympäristön käytölle latautui odotuksia siksi, että yrityk-



sille toimitetussa esitteessä ja toimintaa esittelevissä keskusteluissa (esim. EU-Kolmion projektitapaaminen vuonna 1999) korostettiin sähköisen viestinnän roolia yhteistoiminnassa. Ympäristöä haluttiin kokeilla, mutta toisaalta sillä oli hanketta yrityksille markkinoiva ja myyvä tarkoitus.

Kolmiossa ja Kvintissä lähitapaamisessa opiskelijat ja suunnittelija-opettajat kokeilivat yhdessä toimintaympäristön käyttöä. Kolmion opiskelijat pohtivat toiminnan lopussa tehdyissä haastatteluissa keskustelupalstojen käytön vähäisyyttä. Heidän mielestään virtuaalinen ympäristö toimi ensisijaisesti vaadittujen opiskelijatöiden palautuspaikkana. Ympäristö ei toiminut yhteisen ajan rakentamisen ja rakentumisen paikkana. Kvintissä virtuaalisen toimintaympäristön käyttö ei myöskään ollut suunnitelmien mukaista, sillä keskustelu keskittyi muutamaankin viikkoon ennen opiskelijoilta vaadittujen raporttien palautuspäivää.

Virtuaalinen työskentely ei nouse opiskelijoiden loppuraporteissa oppimista ja kasvua erityisesti tukevaksi toimintatavaksi. Kun Kvintti-opiskelija kuvaa oppimisprosessiaan sanalla ”enormous”, hän sisällyttää tähän ihmisten tapaamisen, ryhmätyöskentelyn ylikansallisessa ryhmässä, kielen harjoittelun, tietokoneen kanssa työskentelyn, tiedon ja näkökulmien saamisen ammattikasvatukseen. Virtuaalinen työskentely asettuu tällöin kasvua tukevaan laajaan toimintaympäristöön.

Yhteisen ajan rakentumista virtuaalisessa ympäristössä haittasi Kvintti-opiskelijoiden loppuraporttien mukaan keskustelumuodon uutuus. Opiskelija jäi kaipaamaan teknisten välineiden käytöstä emotionaalisia ja motivoivia elementtejä, joita hänen mielestään vuorovaikutuksellinen responsiivisuus melko lyhyellä aikavälillä ei mahdollista. Opiskelija kuvaa keskustelupalstoja epäpersoonallisiksi, joka vaikeuttaa niiden käyttöä. Vieraan kielen käyttökin haittasi keskinäistä ymmärtämistä.

### **Näyte (48): Opiskelijoiden loppuraportit**

*You don't have a direct partner. I knew the persons who will read these words. I wrote, but when will they read these words? And when they answer me, my thoughts will be far away .... It is not motivating to sit alone in front of my PC and take part on a very long discussion. [...]*  
*The point is that the foreign language doesn't give me the possibility to say exactly what I want to say.*

Vuonna 1999 virtuaalisten toimintaympäristöjen käyttö opetuksessa ei ollut vielä kovin yleistä. Kvintti oli harjoittelupaikka virtuaalisen toimintaympäristön käytölle. Opiskelijoilla ei ollut kotitietokoneita siinä määrin kuin noin kymmenen vuotta myöhemmin. Partnerimaiden yliopistojen varustuksissa tarjota opiskelijoiden käyttöön tietokoneita oli myös eroja. Suomalaisilla Kvintin opiskelijoilla oli hyvät puitteet yliopistossa tämän suhteen.

### **Näyte (49): Opiskelijoiden loppuraportit**

*There was not much working process in our group. Several reasons are responsible for this but they are not meant to be excuses. We never got into a real exchange and discussion except for the face-to-face seminars but even at these meetings it was difficult to work together because not all of us could take part. We had the most difficulties communicating via the [työskentelyympäristön] site. It was not easy for us to find regular access to the Internet and, this is probably the main reason, we are not yet used to work with it on a daily basis looking at it as a media like ordinary mail or telephone.*

### **Näyte (50): Opiskelijoiden loppuraportit**

*... concepts of virtual learning are new and demand new structures and strategies of learning in general. This culture of autonomous learning with new media hasn't developed yet and therefore our expectations concerning the web-based trans-national discussions probably have been too high.*

Näytteessä kyseenalaistetaan pedagogiikkaa, joka perustuu yksilölliseen aikaan ja uskoo sen voimaan ohjata kasvuprosessia. Opintojen suunnitelmat virtuaalisen oppimisympäristön käytöstä osoittautuivat toiminnassa haasteellisiksi. Kvintin opiskelijan kriittinen näkemys virtuaalisten kommunikointivälineiden käytöstä opiskelussa on suhteutettava kymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen.

Opiskelijat arvioivat virtuaalisen ympäristön käyttöongelmien liittyneen koko opintojakson ongelmiin. Syyt ympäristön vähäiseen hyödyntämiseen tiivistyvät yhden opiskelijan kaikkien opiskelijoiden palautteesta laatimassa yhteenvedossa. Virtuaalisenkin ympäristön käyttämisen vähyyttä selitetään ajan niukkuudella, kiireellä.

### **Näyte (51): Opiskelijoiden loppuraportit**

- lack of Internet/e-mail-access at home and/or at the university*
- problems with the computer or insufficient technical equipment*
- no time for a regular e-mail contact or contact with the help of the home-page, if the student did not have an Internet access at home*
- lack of experiences and lack of fundamental skills concerning this new media, which caused an insecurity in handling the Internet and which, in turn, necessitates the urgent availability of time to get used to this new media*
- insecure feelings regarding the writing on the home page, probably because of the perceived lack of privacy of the home page (see language problems, problems of admitting difficulties etc.).*

Yhteenveto viittaa toiminnan ja työskentelyvälineiden persoonattomuuteen, jota vähensi toisiinsa tutustuminen prosessin edetessä. Opiskelijoiden arvioiden mukaan

tilanne, jossa henkilöt tuntevat entuudestaan toisensa, tukee yhteistoimintaa. Toiminta on persoonallisempaa ja toimijoilla on jo yhteisen sosiaalisen ajan rakentamisesta kokemusta.

Kvintin yliopisto-opiskelijat tarkastelevat loppuraporteissaan myös opettajien virtuaalisen ympäristön käyttöaktiivisuutta ja sitoutumista Kvintti-opintojen ohjaukseen sähköpostitse tai keskustelupalstoilla. Opiskelijat olivat kaivanneet opettajien ohjaavaa osallistumista palstakeskusteluihin ja sähköpostiviesteihin vastaamista. Ohjaajien passiivisuus tuotti ongelmia erityisesti silloin, kun pienryhmät tarvitsivat tietyn maan asiantuntijan ohjausta ja kommentteja. Ohjaajilla ei ollut vahvaa jaettavaa käsitystä opintojen ohjaamiseen käytettävästä ajasta ja toisaalta ainakin osa heistä oli haluttomia käyttämään aikaa yhteisen ajan rakentamiseen Kvintti-opiskelijoiden kanssa. Virtuaalisen työskentely-ympäristön uutuus ja kokemattomuus sen mahdollisuuksista pedagogisessa toiminnassa selittää osaksi haluttomuutta, mutta jo Kvintin suunnittelun alkuvaiheen työtehtävien ja työpaikkojen vaihdot haittasivat ohjaajien keskittymistä Kvintin opintojen ohjaamiseen.

### 6.4.3 Ajan järjestämistä tiedonmuodolla

#### *Yliopisto-opiskelijat*

Kolmion opiskelijoiden kirjoituksissa ja haastatteluissa näkyy, millaista eroa he tekevät erilaisten toimintakenttien tietojen, sen käytön ja tiedonmuodon aikasidonaisuuden välille. Yliopisto-opiskelijat erottelevat tiedon laatua ja luonnetta sen mukaan, onko se peräisin yliopisto-opiskelusta vai työelämästä. Yliopisto-opiskelijoiden totunnaiset opiskelutoiminnat tulivat esille Kolmion perehtymisjaksoilla ammatilliseen opettajakorkeakouluun ja työelämään. Työelämän tieto näyttäytyy monipuolisemmalta kuin luokkahuone-opetuksen tarjoama tieto, joka kuuluu yliopiston perinteisiin. Työelämän tieto kiinnittyy kontekstiin, jossa sitä myös käytetään. Tiedon arvo kiinnittyy tällöin sen käytön toimintaympäristön aikaan.

#### *Näyte (53): Opiskelijoiden loppuraportit*

*’Yrityksessä’ pääsimme tutustumaan ”kalvotiedon” lisäksi myös varsinaiseen tehdastoimintaan, joskaan se ei välttämättä anna suoraa kuvaa aikuiskasvattajan/ henkilöstönkehittäjän työstä, mutta ainakin jonkinlaisen kuvan siitä ympäristöstä, jossa tuon alan aikuiskasvatuksen moniosaaja työskentelee. (Y3)*

Tutustuessaan ammatilliseen opettajakorkeakouluun yliopisto-opiskelijat tarkensivat käsityksiään yliopisto-opintojen kirjallisten töiden vaatimuksista, muodosta ja ominaispiirteistä. Yliopisto-opiskelija tuli tietoisemmaksi itselleen tutuista yliopis-

to-opiskelukäytännöistä osallistuessaan toisen koulutusorganisaation opetukseen. Yliopisto-opiskelun tuotokset eivät opiskelijan mukaan ole niin vapaasti itse muo- toiltavissa kuin ammatillisen opettajakorkeakoulun tuotokset. Näyte heijastaa sitä, että ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on yliopistoa hyväksyttävämpää tietoa, joka kiinnittyy yksilöllisiin intresseihin.

### ***Näyte (54): Opiskelijoiden loppuraportit***

*Lähinnä omaksi ilokseni ja silkasta uteliaisuudesta olin kuuntelemassa myös päättötyö – in-foa [ammatillisessa opettajakorkeakoulussa]. Melko lailla tutuista asioista siellä puhuttiin, koska yliopiston proseminaari ja pro gradu -työt noudattavat pitkälti samaa linjaa. Laa-juudeltaan [opettajakorkeakoulun] lopputyö ehkä sijoittuu näiden välimaastoon. Se, missä opettajakorkeakoulun lopputyö voi erota yliopiston opinnäytetöistä, on työn muoto. Kun yliopisto-opiskelijat joutuvat laatimaan tuotoksensa hyvin kaavamaisella ja ennalta sovitulla tavalla (jopa fonttityyli, riviväli ja sivun asetelut määräten), niin opettajakorkeakouluopis- kelijat saavat käyttää paljon enemmän mielikuvitusta. Työ itsessään voi olla esim. video, näy- telmä, patsas, painokangas, kulttuuritapahtuma tms., joskin jonkinlainen kirjallinen osuus tuotoksiin yleensä liittyy. Kuitenkaan kirjallisen tuotoksen muotoa ei ole kirjasimen muodon tarkkuudella määrätty, vaan se voi olla esimerkiksi runo- tai dialogimuotoon rakennettu. (Y3)*

Kuvauksessa yliopiston pedagogiikka näyttäytyy opettajakeskeisemmältä kuin am- matillisen opettajakorkeakoulun. Kuvaus vastaa ammatillisen opettajakorkeakou- lun suunnittelija-opettajan kuvausta pedagogiikasta yksilölähtöisenä ja yksilöllistä aikaa arvostavana. Yliopisto-opiskelija jatkaa yliopiston ja ammatillisen opettaja- korkeakoulun käytäntöjen vertailua, missä yliopisto näyttää sitoutuneemmalta kel- lon aikaan kuin ammatillinen opettajakorkeakoulu.

### ***Näyte (55): Opiskelijoiden loppuraportit***

*Sellainenkin opettajakorkeakoululle ominainen piirre tuli tutustumisjakson myötä hyvin tu- tuksi, että luennot eivät välttämättä aina kestä minuutilleen kaksi kertaa 45 minuuttia, jon- ka jälkeen mahdollisesti kiiruhdetaan jo aivan toisenlaisen aiheen pariin, vaan jostain teema saatetaan opiskella päivä tai kaksi hyvin intensiivisesti, ja se on sitten siinä. (Y3)*

Ammatillisen opettajakorkeakoulun ajankäyttö on näytteessä löyhemmin säädel- tyä kuin yliopiston. Oppilaitoksia yhdistää kuitenkin seuraavassa näytteessä yleinen opetustoimintaan sisältyvä kurillisuus, joka muunlaisista organisaatioista ja työteh- tävistä puuttuu. Kuri on toimintamahdollisuuksia rajoittava.

### **Näyte (56): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Kouluissa, peruskoulussa, ammattioppilaitoksissa, aikuiskoulutusinstituutioissa, opettajat/kouluttajat joutuvat enemmän kulkemaan opetussuunnitelmien ja muiden lakien mukaan, kuin työpaikkakouluttajat tai tutkijatkin. Rahoitus on aina tietysti heilläkin huolena, mutta heitä eivät sido aivan yhtä monet instituutiot kuin opettajia. (Y1)*

Yliopisto-opiskelijat pitävät yliopiston tapaa hallita tiedon muodostusta ajalla osittain kurina kurin itsensä vuoksi. Kurin perusta ei ole opiskelijoille selvä. Jos se on esimerkiksi tieteen tekemisen luonteessa, se ei tule opiskelijoiden kuvauksissa näkyvästi esille.

### **Peili: ammatilliset opettajaopiskelijat ja työelämäopiskelijat**

Ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijalle Kolmion toiminta tarjosi mahdollisuuden muokata käsityksiä nykyisistä yliopisto-opetuksen muodoista ja siihen sisältyvästä tiedon käsityksestä.

### **Näyte (57): Opiskelijoiden loppuraportit**

*Näyttää siltä, että myös yliopisto-opiskelussa ei luennoitsija pelkästään siirrä tietoa vaan myös opiskelijat tuottavat tietoa. Sama linja oli myös aikuiskasvatuksen opinnoissa, jonka tutor-ryhmissä valmistelimme aina yhden opintojaksoon sisältyvän suorituksen ryhmänä. (A2)*

Yliopisto-opiskelijan työskentelyyn kuuluu perinteisesti lukeminen ja erilaisten raporttien ja opinnäytetöiden kirjoittaminen, mikä edellyttää yksilöllistä toimintaa. Sekä Kolmiossa että Kvintissä opiskelumuotojen tavoitteissa painottui yhdessä opiskelu. Ajan käyttöä hallittiin ja ohjattiin ohjeistamalla opiskelijoita lukemaan ja kirjoittamaan yhteistoiminnallisesti. Yhteinen aika pienryhmätoiminnassa rakentui kuitenkin opiskelijoiden kuvausten mukaan minimoimalla yhteiseen työskentelyyn käytettävä aika. Työelämäopiskelija oli Kolmion pienryhmätoiminnassa tunnistanut erilaisista toimintaympäristöistä tulevien toimijoiden erilaiset osaamiset ja tiedon rakentamistavat. Yliopisto-opiskelija identifioituu seuraavissa näytteissä kirjoittamisen taitajaksi ja asioiden kyseenalaistajaksi. Aikaa kuluu tehtävien tekemiseen vähemmän, kun päätyön tekee se, joka on tottunein työskentelyyn. Käytäntö säästää aikaa.

### **Näyte (58): Opiskelijahaastattelut**

H: Millaista yhteistyö oli [Kolmiossa]? Onko pienryhmässä syntynyt yhteistä tietämystä?

T1: No, joo, voi sanoa, että sellaisilla isoilla linjoilla, jos ajatellaan, niin yleensä oppimisesta, niin kyllähän se käsitys varmaan sama, ja etiikasta ja moraalista. Ihan niin kuin yleensä

ajatellen. Enemmänkin voi sitten olla se, että tavat, että miten asioita tehdään, niin se voi olla erilaista. Liittyy siihen, miten asioita on tehty. [Y2]:lta heti lähtee tämmönen, että se alkaa ... kun tekee lauseita se tekee heti kauheen pitkiä. Kun taas minä tekstiin niitä ranskalaisia viivoja. Ja [A1] on ehkä sitten väliltä. Niin tota sellanen, että mää aina hakisin sen viimeisen pisteen, sen totuuden, tää opettajaporukka on sellasta, että ne hakee pisteen ympäriltä niitä eri paikkoja, semmosia eri näkemyskantoja. Kun musta taas niin kuin yksi muka [nauraa] on oikee, ei voi olla monta totuutta. Mutta se liittyy siihen työelämään. Meillä on niinkun, että se on aina niin, tai sitten se ei ole niin, niin siinä ei oikeen vois olla, tai tietysti joissain asioissa voi olla, mutta jos haetaan, että tehdäänkö jokin asia näin vai ei, niin siinä on aina se yksi totuus. Se liittyy siihen, että mä en hae sellasia eri vaihtoehtoja helposti. Minun suurin hankaluuteni on ollut tässä tämä vaihtoehtojen hakeminen, samalle asialle eri nimiä ja samalle asialle niin kuin monta eri selitystä ... se on ollut suurin vaikeus melkein tässä.

H: Sä oot tunnistanut kuitenkin sen?

T1: Joo, ei haeta sitä, vaan haetaan montaa...se tuli silloin jo alussa, se oli hankalaa, ja se on vieläkin, että mun pitäisi kirjoittaa ... Vaikka mää on kamalan kova puhumaan ja vuolasananen, niin en mä sitten, kun ruvetaan jotain asiaa oikein paperille tekemään ... sitten on sen [Y2]:n myötä tullut näitä pitempiä lauseita

Pedagogisia päämääriä sisältäneellä tiedon rakentamisen ohjeistuksella ei yrityksistä huolimatta saatu opiskelijoita käyttämään aikaa keskusteluihin ja yhdessä kirjoittamiseen. Akateeminen kirjoitustapa saa näytteessä määreitä, jotka ovat ulkopäin ohjatun ja teknisen suorituksen tekemistä sekä ajan säästämistä.

### Näyte (59): Opiskelijahaastattelut

H: Millaista pienryhmän työskentely oli?

T1: Se melkein rajoittu sinne syksyyn, että sillon tota alkujutuissa hyvinkin tehtiin ja soitettiin, mutta sitten oikeesti nää lähijaksot on ollu niitä, milloin me ollaan näitä yhteistöitä tehty. [Y2] on melkein se joka kirjoittaa ne, eli me ollaan tuon [A1]:n kanssa pantu semmosia ajatuksia ilmaan, joista on sitten valittu se, jota on ruvettu sitten niin kuin pistämään ja [Y2] on lisännyt korulauseet väliin. Ja taas on aherrettu ... Eli enemmän on ollu sillai, että kun hän osaa tän tyylin mikä teillä on, hyvin, niin tuota, ja tietysti hän on hyvin aktiivinen, niin tuota on hyvästi voi sanoa, että hän ollut tässä ryhmässä sellainen kantava voima, tän [Y2]:n olo. Sitten hänellä on tämmönen hyvä moraali, että hän kantaa vastuun siitä tekemisestä... On huolehtinut, että ollaan saatu nää ryhmätyöt tehtyä, on ollut hyvin [Y2:n] kautta lähtöisin olevaa, että hän patistellut meitä muita sitten osallistumaan.

Yliopisto-opiskelussa on perinteisesti arvioitu kirjallisia tuotoksia. Kirjoittamista harjaannutetaan koko yliopisto-opiskelun ajan<sup>1</sup>. Yliopisto-opintojen kriteerit dominoivat Kolmio opiskelijoidenkin tehtävien arviointia, kun kirjalliset tehtävät laskeettiin osaksi yliopistollisia aikuiskasvatuksen opintoja. Opiskelutilanteessa, jossa

<sup>1</sup> Käsitys kirjallisten valmiuksien hankkimisen pitkäkestoisuudesta verrattuna muihin valmiuksiin on yliopisto-opintojen historiassa tunnistettavissa. Suomalaisen yliopistojen opetusohjelmissa opintojakson suorittamismuodoksi on tavallisesti määriteltä tentti tai kirjallinen työ.

osa opiskelijoista on harjaantunut jo tutkimuskirjallisuuden lukemiseen ja esseiden, tutkielmien ym. kirjoittamiseen, ja osalle toiminta on melko uutta, pedagoginen tehtävänanto ja ohjeistus ei korvannut pitkäkestoisessa opiskelussa rakentunutta kirjoittamistaitoa tai kokemuksia opiskeltavien sisältöjen ymmärtämiseen edellyttävästä ajasta. Kolmiossa ollut tietämys ammattikasvatuksesta ei välttämättä siirtynyt pienryhmissä tehtyihin kirjallisiin oppimistehtäviin, mikä problematisoi heterogeenisten yliopisto-opiskeluryhmien toiminnan ajallista suunnittelua ja ohjeistamista.

## 7 AJAN JÄRJESTYSTEN KOHTAAMISET JA TÖRMÄYKSET

Erilaiset ajan järjestykset ja järjestämiset esiintyvät toiminnassa rinnakkain, samanaikaisesti ja vuorotellen. Tarkastelen tässä luvussa ajan erilaisten järjestyksien kohtaamisia ja törmäyksiä pedagogisen toiminnan rakentajina. Tällä kahtiajotte- lulla tiivistän ymmärrystä pedagogisen toiminnan aikakulttuurista, kun kyseessä on erilaisten organisaatioiden ja toimijoiden projektimainen yhteistyö. Tutkimuk- sen kohteena olevissa yhteistyöhankkeissa yhteistä aikaa ei toiminnan alussa ollut vielä olemassa: tilanne oli uusi kaikille osapuolille.

### 7.1 Kohtaaminen

#### 7.1.1 Ymmärrys kasvun ja oppimisen prosessimaisuudesta

##### *Terminologia*

Kolmiossa ja Kvintissä yhteisen ajan rakentumisen keskeisenä perustana oli ope- tuksen ja koulutuksen terminologian käyttö. Kolmion toiminta osoitti, että koulu- tusorganisaatiossa toimivilla oli tämä terminologia helposti käytettävissään. Kyse ei siis ole vain koulutusorganisaatioiden samantapaisista käytännöistä vaan käy- täntöjen rakentamisessa käytetystä samantapaisesta terminologiasta. Suunnittelija- opettajien oli jo toiminnan suunnitteluvaiheessa luontevaa keskustella pedagogi- sen toiminnan tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä. Koulutusorganisaatioiden suunnittelija-opettajat osallistuivat aktiivisesti suunnittelupalaveri- hin ja heillä oli enemmän keskustelua suunnittelupalstoilla verrattuna työelämätoimijoihin. Kou- lutuskäytännöissä on vahvasti arviointidiskursseja, jotka myös opiskelijat omaksu- vat. Kolmion toiminnan lopussa tekemissäni opiskelijahaastatteluissa olikin luon- tevaa keskustella toiminnan tavoitteista, työskentelytavoista ja sisällöistä oppimisen ja kasvun näkökulmasta. Opiskelijoilla oli käytössään teemaan liittyvää terminolo- giaa.

##### *Prosessit ja hitaus*

Heterogeenisissä ryhmissä on luonnostaan useanlaisia toiminnan tavoitteita. Vaik- ka pedagogisen toiminnan tavoitteisiin pyrkimisessä ja sen suunnittelussa tulee esille erilaisten yksilöllisten (opettajat, opiskelijat) ja organisaatioiden aikojen huo-



mioimista ja yhteensovittamista, niiden merkitys ja yhteistoimintaa määrittävä luonne on yhteydessä erityisesti siihen, missä määrin toimijoilla on jaettua ymmärrystä pedagogisesta perustasta.

Kasvatustieteilijälle, jonka lähtökohtana on ihmisen 'hyvän' pohtiminen, oppimisen ja kasvun prosessimaisuus on luonteva näkökulma lähestyä ilmiötä. Kolmiossa ja Kvintissä sekä opiskelijat että opintojen suunnittelijat ja toteuttajat käsittivät ihmisen oppimisen ja kasvun sekä sen ohjaamisen prosessiksi ja aikaa vieväksi toiminnaksi. Projektien jäljissä kasvun ja oppimisen hitaus ei liity vain koulutusorganisaatioissa tapahtuvaan oppimiseen, vaan ymmärrys oppimisen hitaudesta ja sen merkityksestä ulottuu myös niiden ulkopuolelle. Kasvun ja oppimisen ilmiötä kuvataan kontekstista riippumattomasti prosessina. Kolmion työelämäopiskelijat jakoivat tämän ymmärryksen muiden toimijoiden kanssa. Toimijat kohtasivat toisensa ymmärryksessä ajasta, joka luonnehtii kasvua hitaana, kasvua prosessimaisena ja yhteistoimintaa syklisenä.

### *Yksilöllisten aikojen tärkeys*

Kasvua ja oppimista koskevaa yhteistä ymmärrystä kuvaa Kolmiossa myös ymmärrys yksilöllisten tavoitteiden tärkeydestä ja niiden esille tuomisen oikeudesta. Opiskelijoiden intressit olivat yksilöllisiä siten, että niissä kasvua ei ehdollistettu yhteisön kasvulla. Kolmion yliopisto-opiskelijat heijastivat kontekstualisoimatonta pyrkimystä oppia ja tehdä yhteistyötä. Yhteistyö nähtiin väylänä oppia, mutta se oli alisteinen yksilöllisille tavoitteille. Työelämäopiskelijoiden odotukset olivat selkeästi yksilökeskeisiä, mutta niillä oli taustakehyksenä työelämän tarpeet. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden odotukset liittyivät omaan ammatilliseen kasvuun ja ammatikasvatukseen ymmärrykseen. Kasvun mahdollisuudet eivät näissä näkemyksissä ehdollistuneet yhteisten tavoitteiden puutteeseen, vaan tavoitteiden moninaisuus ja tarkentumattomuus oli pikemminkin mahdollisuus yksilölliselle kasvulle ja oppimiselle. Kiinnostus yhdessä tekemiseen ja toimimiseen oli opiskelijoiden odotuksissa riittävä ja tarpeellinen yhteistoiminnan ehto. Opiskelijat kohtasivat toisensa sellaisen ajan ymmärryksessä, jossa huomioidaan yksilölliset tavoitteet ja samalla yksilölliset ajat.

### *Kiireen konteksti*

Pedagogiseen terminologiaan perustuvan jaetun ymmärryksen rinnalla Kolmion jäljissä on useita ilmaisuja, joissa aika ja toimintojen rytmi näyttäytyivät nopeana. Kiireen paikaksi nousee erityisesti työelämä. Kolmion työelämäopiskelijat osoittivat toiminnallaan ja puheissaan sitä, että työelämä korostaa tunnistettavissa olevaa toiminnan hyötyä. Nopea aika on tehokasta. Samanlainen käsitys asiasta oli muilla opiskelijoilla ja opettaja-suunnittelijoilla. Tutkimuksen aineistossa työelämäopiskelija totesi, että hänen työpaikallaan päätöksiä täytyy tehdä nopeasti, eikä heillä ole

mahdollisutta käyttää aikaa asioiden sellaiseen perusteelliseen tarkasteluun kuin yliopistolla. Toimijat jakoivat kulttuurisen ymmärryksen siitä, että työelämä on erityisen kiireinen ja se eriytyy tällä piirteellään koulutusorganisaatioista.

### *Moniaikaisuus pedagogisessa toiminnassa*

Kolmiossa koulutusorganisaatioiden suunnittelija-opettajat ja opiskelijat olettivat jo heti toiminnan alussa opiskelijaryhmän sisällä olevan yksilöllisten aikojen useanlaisuutta, vaikkakaan keskustelua ei käyty ajan termein. Koulutusorganisaatioiden toimijoilla oli erityisesti yhteinen ymmärrys työelämän ja sen toimijoiden erityisyydestä. Erottelullaan koulutusorganisaatioiden toimijat asettivat omat organisaationensa samankaltaisimmiksi verrattuna työelämän organisaatioihin.

Toimijoiden yksilölliset ajat kohtasivat projektiyhteistyössä perustalla, jossa jaettiin ymmärrys toimijoiden erilaisista intresseistä. Tälle perustalle toiminnassa muodostettiin yhteistä aikaa. Heterogeenisuus opiskelijaryhmissä on tavallista, esimerkiksi avoimessa yliopistossa (esim. Kallioniemi & Mäkinen 1996). Avoimessa yliopistossa opiskelijajoukkoa ei kuitenkaan pyritä tarkoituksellisesti muodostamaan erilaisia toimintakenttiä edustavaksi kuten Kolmiossa, jossa opiskelijaryhmän heterogeenisuus oli toimintatapojen ja tavoitteiden saavuttamisen yksi ehto. Lähtökohtana oli, että Kolmiossa erilaisia kasvupolkuja kulkevat kohtaavat toisensa ja kohtaaminen on sekä pedagogisen toiminnan tavoite että menetelmä. Implisiittisesti toiminta sisälsi tavoitteen, että aikojen moninaisuus voisi tulla näkyviin ja neuvottelussa voisi rakentaa yhteistä sosiaalista aikaa. Aikojen useanlaisuus näyttäytyy Kolmiossa kuitenkin kulttuurisena kohtaamisena vain toiminnan alussa. Toiminnassa useanlaisuus ilmenee ennemminkin törmäyksenä. Senkaltaista yhteistä aikaa ei rakentunut, jossa eri toimijoiden ja toimintaympäristöjen yhteneväisyydet ja eriytyvyydet opintojen sisältöjen näkökulmasta olisivat olleet helposti tunnistettavissa ja neuvoteltavissa.

#### 7.1.2 Kohtaamisen viiveet

Samankaltainen ymmärrys asioista ei tule heti tai nopeasti esille erilaisten toimijoiden ensikertaisessa yhteistyössä. Kvintin ja Kolmion toiminta vahvistaa kuvaa yhteistyön prosessimaisuutta. Samankaltaisesta ymmärryksestä ja toimintatavoista, jotka tulivat esille vasta toiminnon edetessä ja lopussa, on Kvintistä esimerkkinä vieraalla kielellä kommunikoinnille ja virtuaalisen ympäristön käytölle annetut merkitykset.

Kvintin kansainvälisessä yhteistyössä kommunikoitiin englanninkielellä, joka oli mukana olleille opiskelijoille ja opintojen tutoreille vieras kieli. Se teki opiskelijat varovaisiksi ilmaisemaan itseään ja tuotti myös kokemusta siitä, etteivät he osaa il-

maista itseään selkeästi. Vieraalla kielellä kirjoittaminen vei opiskelijoilta enemmän aikaa kuin äidinkielellä kirjoittaminen. Vieraan kielen merkitys yhteistoiminnan ja yhteisen ajan rakentamiselle jäi Kvintin toiminnan aikana melko piiloiseksi, kun vasta toiminnan lopussa tuli esille, että opiskelijoilla oli samankaltaisia merkityksen antoja vieraan kielen käytön ajanvievyydestä opiskelussa.

Erityisesti Kvintissä kyseenalaistui virtuaaliseen kurikäsitykseen liitetty luottamuksen nopean muodostumisen odotus (Lee & Liebenau 2002, 137). Leen ja Liebenau'n positiivissävytteinen näkemys 'uudenlaisesta' kurista, jota teknisten välineiden käyttö tuottaa ja sisältää, on problemaattinen. Yliopisto-opiskelijat eivät heittäytyneet nopeaa luottamusta edellyttävään yhteistyöhön, vaan he rakensivat yhteistyötä prosessissa ja ajan kuluessa. Virtuaalisen työskentelyn jatkuvuus ja sen pedagoginen koordinointi oli siihen osallistumishalukkuuden ehto. Vasta kun yhteistyökumppaneihin muodostui persoonallinen suhde, toimijat vapautuivat ilmaisemaan erilaisia näkemyksiään ja käsityksiään. Tällöin toimijoille selkeytyi ajan järjestys, jota he toivoisivat uudenlaiseen pedagogiseen toimintaan, eli hidasta ja prosesseille tilaa antavaa aikaa. Viive kertoo siitä, että pedagogisesti mielekkääksi koetulla ajalla oli toiminnassa kilpailevia aikoja, jotka ohjasivat aikoja toisenlaiseen järjestykseen.

## 7.2 Törmäykset

Kulttuurisia törmäyksiä tapahtui Kolmion ja Kvintin toiminnassa eri vaiheissa. Kuten edellä tulkitsin kulttuuriset kohtaamiset erilaisten ajan järjestysten ja järjestämisen kohtaamisina, tulkitsen myös törmäämiset näiden termien avulla. Erilaiset yksilölliset ajat ja organisaatioihin kiinnittyvät ajat olivat toiminnassa paljolti piiloisia ja moniselitteisiä. Kulttuurisia törmäyksiä selittää toisaalta erilaisten käytäntöjen, odotusten ja tavoitteiden näkymättömyys, mutta toisaalta myös toimintaan kuuluneet hierarkkiset valtasuhteet, mikä ohjasi aikoja toisenlaiseen järjestykseen.

### 7.2.1 Yksilölliset ajat yhteisen ajan haastajana

Yksilöllisten aikojen ja toisaalta yhteisen ajan rakentamisen kohtaamattomuutta kuvaavat Kolmiossa opiskelijoiden odotukset toiminnalle ja heidän arvionsa toiminnasta sen loputtua. Opetus- ja koulutustoiminnassa on melko tavallista, että opiskelijoilla on tarkentumattomia, yleisiä odotuksia opintojen alussa. Kolmiossa odotukset suuntautuivat yhteistoimintaan, mm. tavoitteiden odotettiin määrittävän ja tarkentuvan yhteistoiminnallisesti. Tämä vastaa oppimisdiskurssia, jonka mukaan yhteistyössä jokainen voi oppia jotain. Yhteistoiminnallisuuden odotus on kuitenkin ristiriidassa opiskelijoiden loppuraporttien kritiikin kanssa, joka kohdis-

tui tavoitteiden epämääräisyyttä kohtaan. Toisaalta toimijat jakoivat odotuksen ja toiveen yhteisestä ajasta, toisaalta vahvat odotukset yksilöllisten aikojen huomioimisesta murensivat yhteisen ajan rakentumisen edellytyksiä.

Toiminnan aikana oli ilmeistä, että tavoitteiden avoimuus vaivasi toimijoiden mieltä. Toiminnan jäljistä näkyy se, että selkeät tavoitteet hyväksytään, epämääräiset tai avoimet herättävät epäilystä. Yhteistoimintaan asettumista kyseenalaisti opintojen edetessä opiskelijoiden muu opiskelutoiminta ja elämäalueet (esim. perhe, työssäkäynti). Opiskelijat kuvasivat vaikeuksiaan aikatauluttaa toimintaansa, mikä haittasi heidän osallistumistaan opintojen erilaisiin yhteisiin tai pienryhmän tapaamisiin. He jättäytyivät pois joistakin järjestetyistä tapaamisista, joissa yhdessä oppimista olisi voinut tavoitella.

Työelämäopiskelijoiden odotuksissa ilmeni vain niukasti tarvetta sovittaa opinnoissa erilaisia yksilöllisiä ja organisaatioihin kiinnittyviä aikoja toisiinsa. Toiminnan aikana toinen työelämäopiskelija neuvotteli työpaikallaan opinnoista saamiensa aikatulutietojen pohjalta ne ajat, jolloin hän voi olla pois työpaikalta opinnoissa. Erilaisten organisaatioiden aikoja sovitettiin toisiinsa siis tiedossa olevien aikataulujen perusteella. Toinen työelämäopiskelija ei tätä tehnyt. Yhteistä työelämäopiskelijoille oli kuitenkin se, että he kuvasivat osallistumismahdollisuuksiaan työpaikkansa aikataulujen näkökulmasta, eivät muilla elämäalueiden kiireillä tms.

Kolmiossa yksilöllisten aikojen korostus oli näkyvissä jo alkuvaiheessa, kun yksilöllisten oppimis- ja kasvutavoitteiden asettamista tuettiin pedagogisesti eri tavoin. Toiminnan edetessä yksilöllisten aikojen pedagogisesta merkityksestä rakentui kuitenkin suunnittelija-opettaja ryhmää kahtiajakava tekijä.

## 7.2.2 Nopeuden ja hitauden kohtaamattomuus

Nopea aika kosketti kaikkia Kolmion ja Kvintin toimijoita tavalla tai toisella. Samanaikaisesti toiminnassa kaivattiin hitaampaa tempoa joillekin pedagogisille toiminnoille, esimerkiksi pienryhmätyöskentelylle. Nopean ja hitaan ajan paikat ymmärretään yhteistyössä selkeästi kahdenlaisena. Kiire kontekstoituu työelämään. Kiire näyttäytyy ketjuna, jossa eletään ilman, että sitä tietoisesti rakennetaan ja ymmärretään. Sitä on myös vaikea vastustaa. Kiire tulee jostain ulkoahjatusti (Willman 2001, 144–146). Työelämän kiire, ja sen myötä sen aika, on arvostetumpaa kuin koulutusorganisaation kiire. Koulutusorganisaatioihin liitetty hitaampi aika on nopean ajan puuttuessa vertailun kohteena arvostettua. Hankkeen jäljissä näkemykset yliopiston erilaisesta ajan käytöstä ja suhteesta aikaan rakentavat yliopistosta kuvaava muusta työelämästä erottuvana. Ajan rakentuminen ei ole niin voimakkaasti riippuvainen joistakin ulkoisista tekijöistä, vaan se rakentuu sisältäohjautuvasti

(Willman<sup>1</sup> 2001, 154). Ulkoa tulevat paineet, esimerkiksi kiire, eivät sitä hallitse. Yksiselitteinen hitaan ajan liittäminen yliopistoon, jolloin kohdetta on katseltu kokonaisuutta pirstaloivasti (Ådahl 2004, 85), on kuitenkin vain yliopistoa ulkoapäin katselevan näkemys, s.o. Kolmiossa työelämäopiskelijoiden näkemys.

Nopean ja hitaan ajan rinnakkaisuus tulee esille projektien jäljissä myös pedagogisissa menetelmissä, esimerkiksi virtuaalisen ympäristön käytössä. Tekniset välineet ja virtuaalinen työskentely-ympäristö oppimisen ja kasvun tukena mahdollistavat nopean reagoimisen toisen kysymyksiin ja tarpeisiin. Mahdollisuudet nopeaan ja intensiiviseen vuorovaikutukseen eivät kuitenkaan saa aikaan sen toteutumista. Yleinen varovaisuus heittäytyä kommunikointiin tuli hankkeissa esille erityisesti virtuaalisen kommunikoinnin niukkuudessa. Tekniset laitteet mahdollistivat pedagogisen ohjauksen pitkittämisen tai eväämisen verrattuna kasvokkain tapahtuneeseen ohjaukseen, joka Kvintissä rajoittui kahteen intensiiviseminaaritapaamiseen. Osa Kvintin opiskelijoiden tyytymättömyydestä kohdistui siihen, että toiset opiskelijat ja opettajat eivät vastanneet sähköpostiviesteihin. Toimijat tarjosivat niukasti aineksia yhteisen ajan rakentumiselle. Opiskelijat ilmaisivat epävarmuutta toimintojen jatkuvuudesta sähköisen kommunikoinnin vähäisyyden vuoksi. Lineaarisesti eteneviksi tehdyt suunnitelmat muuttuivat yhteistyön aikana. Kvintin kansainvälinen yhteistyö, jonka virtuaaliset toimintaympäristöt juuri mahdollistivat, oli vaikeasti ennustettavissa. Hassanin (Ylijoki 2006b, 3) kuvaus verkostoitumisajan (network time) ennustamattomuudesta on kohdallinen Kvintin toimintaa kuvattaessa. Sähköpostia edistyneemmät reaaliaikaiset vuorovaikutusmuodot (esim. nettikonferenssit, blogit) ovat kyllä yleistyneet vuosien 1999–2000 jälkeen, mutta intensiiviset kommunikointimahdollisuudet eivät hankkeiden kokemusten valossa takaa jaetun yhteisen ajan rakentumista tavoitteellisessa toiminnassa.

Pedagogisessa toiminnassa aikataulujen jättäminen avoimeksi sisältää oletuksen 'nopean luottamuksen' (ks. Lee & Liebenau 2002, 137) muodostumisesta. Näkemysten mukaan toimijat voisivat nopeasti ja spontaanisti rakentaa yhteistä aikaa yksilölliset ajat huomioon ottaen. Toiminta vaatii itsekuria, kun yhteistä aikaa ei erikseen koordinoida vaan se jätetään yhteistoiminnan varaan. Kolmiossa prosessin jälkeen opiskelijat kaipasivat toimintaan ajan koordinoitua. Toive siitä, että yhteistoiminnassa voisi oppia toisilta, jäi avoimuutta korostavassa toiminnassa kiinnittymättä selkeästi tiettyyn yhteisöön ja tätä suurempaan kasvatuksen ja koulutuksen kenttään. Se heijastui opiskelijoiden vaikeutena tehdä opintosuunnitelmia itselleen.

Hidas aika kiinnittyi erityisesti kasvun ja oppimisen prosesseihin ja nopeus vuorostaan työelämän organisaatioihin. Nämä kulttuuriset käsitykset eivät varsinaisesti törmänneet toiminnassa, koska ne otettiin ikään kuin itsestään selvyytenä, eikä niitä käsitelty avoimesti. Ne jäivät hyväksytyiksi ja toisistaan erillisiksi käsityksiksi.

<sup>1</sup> Arto Willman (2001) määrittää tutkimuksessaan opettajan yhteistyötä rakentavia tulkinnallisia repertuaareja. Kiirerepertuaari oli näistä yksi. Kiireen dynamiikkaa ohjaa tutkimuksen mukaan toisaalta ulkoahjautuvat ja toisaalta sisältöohjautuvat tekijät.

Lisäksi, suunniteltu nopea mahdollisuus edetä toiminnassa, jota virtuaalisen ympäristön oli tarkoitus tukea, ja toisaalta toimintoja hidastuttava toiminnan syklisyys, törmäsivät vain hiljaa yksilötasolla toisiinsa, kun ne tulivat yhteisen keskustelun kohteeksi vasta toiminnan lopussa.

Kokoan hankkeiden pedagogisessa toiminnassa nopeaan ja hitaaseen aikaan liitettyjä merkityksiä seuraavasti.

#### TAULUKKO 5. Pedagogisen toiminnan intensiteetti

Nopea rytmi	Hidas rytmi
tehokasta	huomioi toimintojen toistoa
hyöty näkyvää	hyöty kiinnittyy tutkimustietoon
ulkoapäin hallinnoitavissa	haasteellista hallinnoida ulkoapäin
hyödyn arviointi taloudellisilla kriteereillä	hyödyn arviointi muilla kuin taloudellisilla kriteereillä
mahdollisuus reagoida tarpeisiin nopeasti	huomioi ihmissuhteiden monimuotoisuutta
vertailukohteenä muun työelämän rytmi	osin läpinäkymätöntä toimintaa
näkyvää ja kuuluvaa toimintaa	hiljaista toimintaa

### 7.2.3 Pedagogisen toiminnan erilaiset ajan järjestykset

Vaikka Kolmiossa oli yhteinen ymmärrys kasvun ja oppimisen prosessimaisuudesta ja aikaa vievyydestä, kulttuurista jaettua ymmärrystä ei ollut sen ohjaamisen ajallisesta perustasta. Kolmiosta on tunnistettavissa kaksi erilaista pedagogisen toiminnan ohjaamisen perustaa, jotka liittyvät yksilöllisen ja yhteisen ajan jännitteeseen. Eriytyminen tulee esille aineistossa erityisesti yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun erilaisten pedagogisen toiminnan ohjaamistapojen törmäämisenä. Yhteisen kasvatustieteellisen käsitteistön saamat erilaiset sisällöt ja arvottamiset tiivistyivät yhteisen ja opiskelijoiden yksilöllisen ajan aikatauluttamisessa.

Yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettajien käsitykset aikatauluista ja niiden vertailu ilmentävät sitä, miten eri tavoin yhteistä aikaa ajateltiin rakennettavan. Ammatillisen opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettajien näkemykset painottivat yksilöllisiä aikoja. Opettajakorkeakoulun suunnittelija-opettajilla oli vähän tarvetta aikatauluttaa toiminnan yksityiskohtia ja he korostivat yksilöllisten opintosuunnitelmien tärkeyttä oppimisprosesseissa. Lisäksi Kolmion muut opiskelijat kuvasivat ammatillisen opettajakorkeakoulun työskentelytapoja joustavimmiksi, esimerkiksi opiskelutehtävien muodot, verrattuna yliopistoon. Kun yksilölliset ajat voivat olla monokronisia tai polykronisia, yksilöllisten aikojen heterogeenisuudesta muodostuu yksi keskeinen pedagogisen toiminnan suunnittelun ajallinen perusta. Toiminta edellyttää ennemmin polykronista kuin monokro-

nista tapaa organisoida aikaa. Aiemmissä tutkimuksissa polykronisen kulttuurin tapaa organisoida aikaa on luonnehdittu nopeaksi reagoinniksi; toimijat reagoivat asioihin sen mukaan kuin ne tulevat esille. Reagointia tehdään ja joudutaan tekemään samanaikaisesti moniin asioihin (ks. Conte & Jacobs 2003, 109). Tältä osin ammatillisen opettajakorkeakoulun opettaja-suunnittelijat ja Kolmion opiskelijat heijastivat ammatillisen opettajakorkeakoulun omaa aikaa polykronisena. Se vastaa hyvin kuvaa työelämän tarpeisiin nopeastikin reagoivasta koulutusorganisaatiosta.

Kolmiossa yliopiston opettaja-suunnittelijat toteuttivat sillä tavoin konventionaalisempaa ja tiukempaa aikakuria, että he halusivat koordinoida toimintoja aikatauluissa yksityiskohtaisemmin. Koordinoinnin intressinä oli ainakin se, että toimintaa aikatauluttamalla taataan yhteisen ajan mahdollisuus. Koordinoinnissa yliopistotoimijat asettivat itsensä asemaan, joka samalla teki vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa epäsymmetrisen. Yliopiston suunnittelija-opettajat olivat läpinäkyvästi kehittämässä opintojen yhteistä aikaa, mitä muiden toimintaympäristöjen toimijat tulkitisivat myös negatiivisena vallan osoituksena ja toimintojen koordinoituvuuden puuttamisena.

Kiire sai kulttuurisesti myös eri merkityksiä, mikä muodostui yhteisen ajan rakentamista hankaloittavaksi. Toimintojen aikatauluttamisessa koulutusorganisaatioidenkin toimijat käyttivät argumenttinaan kiirettä, mutta eri tavoin. Yliopiston suunnittelija-opettajat ilmaisivat Kolmiossa tarvetta tehdä tarkempaa aikataulusuunnitelmaa osittain sen vuoksi, että se vähentäisi kiirettä. Toinen syy oli, että ajan käytön suunnittelulla saataisiin toimijoille yhteistä aikaa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettaja-suunnittelijat halusivat vuorostaan pitää suunnitelmat avoinna, jotta ne eivät lisäisi olemassa olevaa kiirettä. He eivät lähteneet takaamaan yhteistä aikaa aikatauluttamalla toimintoja, vaan yhteisen ajan rakentamisen he jättivät yksilöllisten aikojen yhteensopivuuden ja samankaltaisuuden varaan. Kvintissä niin opiskelijat kuin opettajat selittivät kiireellä vähäistä osallistumattomuuttaan ja panostaan yhteistyöhön.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimijoiden ja yliopistotoimijoiden erilainen aikataulutus törmäsivät Kolmiossa. Keskusteluissa aikataulut ja asioiden hallintaintressi korostuivat sisältöjen sijaan, mikä kuvaa kasvun ja oppimisen ohjaamista koskevan ajan hajaannusta. Toiminnassa ei saatu rakennettua pedagogista toimintaa ohjaavaa yhteistä aikaa. Törmäyksen ymmärtämisessä on huomioitava se, että kaikilla koulutusorganisaatioiden toimijoilla oli paljon teoreettista tietoa kasvatustodellisuuden jäsentämiseksi. Kaikkien näkemykset olisivat voineet asettua toisten arvioitaviksi ja neuvottelun kohteeksi, mutta hankkeen jälkien mukaan kokemuksellisesti ei kuitenkaan ollut kysymys tasavertaisesta toimintoihin vaikuttamisesta.

#### 7.2.4 Ajan järjestys kurittajana

Pedagogisen toiminnan ajallinen koordinointi on kaaoksen välttämistä, mutta sillä on myös pedagogisia tavoitteita. Ajan koordinointi, jossa on kyse toisaalta yksilöiden vapaudesta tehdä valintoja ja toisaalta valintojen rajoittamisesta kasvun tukemistarkoituksessa, on moni-ilmeinen. Kolmiossa ja Kvintissä opintojen aikaa koordinoitiin tavalla, joka korosti toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuutta ja prosessuaalista yhteisen ajan rakentamista. Jos opettaja-suunnittelijat tai opiskelijat toimivat tavoitteista poiketen, käytössä ei ollut erityisiä suunnitelmiin sitouttavia kurinpitovälineitä. Yksilöllinen aika ja organisaatioiden ajat olivat opiskelijoiden kuvaamien kokemuksen mukaan ensisijaisempia kuin Kolmioon rakentuva yhteinen aika.

Yliopisto-opiskelijoilla voi olla pinnallinen ymmärrys itseohjautuvuudesta, vaikka se kasvatustieteellisissä opinnoissa olisikin käsitteenä tullut hyvin tutuksi. Oma-aloitteisuus ja vastuullisuus tunnetaan käsitteinä, mutta niiden merkityksen ymmärtäminen toiminnassa on puutteellista. (Törmä 1999, 25.) Yhteistyön vapaaehtoisuus ja pakollisuus on dilemma. Kolmio-opiskelijat kuvaavat, kuinka vapaaehtoisena ja aikatauluttomana toiminnan edelle helposti asettuivat tiukasti aikataulutetut toiminnat. Lisäksi opintojen kuluessa opiskelijat kaipasivat annettuna aikatauluja opiskelutoimintaansa. Toiminnan ja arvostusten ristiriitaisuudesta kertoo se, että aineistossa erityisesti yliopisto-opiskelijat arvottavat positiivisesti pedagogisen toiminnan, jossa on vapautta aikataulujen ja työskentelymuotojen suhteen. Samanaikaisesti he arvioivat, etteivät he ole niin itseohjautuvia kuin teorioissa aikuisia kuvataan.

Aikakuri, jonka piirteinä on säännöllisyys ja yksiaikaisuus, toteutuu aineistossa yliopiston toimijoiden suunnittelemissa Kolmion perehtymisjaksoilla. Virtuaalinen käsitys kurista (kuri on moniaikaista, epäsäännöllistä ja eriytynyttä; ks. Leen ja Liebenaun jaottelu konventionaalisesta ja virtuaalisesta kurista, taulukko 1, s. 49) vuorostaan liittyy perehtymisjaksoon ammatillisella opettajakorkeakoululla. Ammatillinen opettajakorkeakoulu näyttäytyi Kolmiossa tällöin yksilön vapautta enemmän korostavana. Ammatillisella opettajakorkeakoululla pedagogista toimintaa on ohjannut 1990-luvulla kokemuksellinen ja konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Pedagoginen toiminta ammatillisessa opettajankoulutuksessa painottaa opiskelijoiden kokemuksia ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekemistä. Opettajien, suunnittelijoiden tms. laatimat aikataulut ovat tästä näkökulmasta kurinpittoa ja opiskelijoiden ajan kontrolloivaa hallintaa, joka on ristiriidassa pedagogisen toimintaperiaatteen kanssa. Vaikka ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagoginen tehtävä kohdistuu opettajuuteen ja sen kasvun tukemiseen, tutkimustoiminta yleensä ammattikorkeakouluissa on melko runsasta ja sitä myös vahvistetaan ammattikorkeakoulujen tutkimusta tarkastelevilla julkaisuilla ja tutkijoiden verkostoitumisella (esim. Kotila & Mutanen 2004). Ilman tarkempaa lisätutkimusta



on kuitenkin vaikea arvioida, kuinka lisääntynyt tutkimustoiminta on muokannut pedagogisen toiminnan ajan järjestämistä.

Tämän päivän oppimiskurssissa oppijaa tarkasteltaessa itsensä ja tulevaisuutensa rakentajana 'kuri'-käsitettä ei käytetä. Pedagogisen toiminnan järjestäminen siten, että siihen kuuluu kurin ulottuminen kehoon (esimerkiksi kuinka istut, pidät käsiä, liikkumattomuus arestina), ulkoisen mallikelpoisuuden kouluminen tai opiskelijoiden päivän runsaalla ohjelmalla täyttäminen pelkästään toimettomuuden ehkäisemiseksi (Hyyrö 2006, 255; Ojakangas 1998, 38–46) ei kuvaa korkeakouluopiskelua. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kuria ei olisi kontekstuaalisissa rakenteissa. Ajallinen kuri korkeakouluopiskelussa, jonka hyväksyttävä näkyvä muoto on erityisesti itsekuri, voi olla jopa tiukempaa verrattuna avoimeen kuriin, jota on esiintynyt esimerkiksi opettajankoulutusseminaareissa 100 vuotta sitten. Itsekuriin perustuva pedagoginen ajattelu ei tue avointa kuria, jossa pedagogisessa suhteessa valtaa käytävällä on mahdollisuus säädellä pitkälti toisen toimijan ajankäyttöä.

Kuri-käsitteen sijaan kasvatustieteellisessä oppimiskeskustelussa puhutaankin toimintaan sitoutumisesta ja sitouttamisesta, jota opiskelijat tarkastelevat loppuraporteissaan. Sitoutuminen ja ajankäytön kuri ilmeni Kolmiossa ja Kvintissä virtuaalisen toimintaympäristön käytössä ja opiskelijoiden kehittämishdotuksissa toimijoiden sitouttamistavoista ja -vaateista. Pedagogit eivät hankkeissa säädelleet kurinpidollisin keinoin ajankäyttöä opiskelijoiden virtuaalisessa ympäristössä työskentelyssä. Toiminnassa ei muodostunut ulkoapäin tai itseohjautuvasti kuria, joka olisi saanut opiskelijat ja opettaja-suunnittelijat hyödyntämään yhteistyössään keskustelupalstoja<sup>2</sup>.

### 7.3 Yhteenveto: Ajan järjestysten suhteet

Kulttuurien kohtaamattomuus ja törmäykset tapahtuivat Kolmiossa toisaalta yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun suhteessa työelämään, ja toisaalta yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun keskinäisessä suhteessa.

Kolmion koulutusorganisaatioiden ja työelämän yhteistoiminnassa työelämä asettui odotuksia vahvasti määräävään asemaan. Työelämäkeskeisyys teki työelämästä päämäärän, johon keskustelut helposti kiinnittyivät. Muunlaiset päämäärät jäivät tilanteessa huomiotta ja keskustelematta. Hankkeen jäljissä työelämä mielletään yhtenäisenä kokonaisuutena, vaikka tutkimusten mukaan esimerkiksi ajan käyttö ja toimintojen aikatauluttaminen onkin ala- ja työpaikkakohtaista. Tutkimuksessani toimijat jakoivat ymmärryksen kasvun ja oppimisen prosessuaalisuudesta, pitkäkestoisuudesta ja ainakin osittaisesta hitaudesta. Tämä ymmärrys ei kuitenkaan ollut pedagogista toimintaa ensisijaisesti tai pelkästään määrittävä. Sen

<sup>2</sup> Mahdollisuuksina olisivat nykyään nettikonferenssit ja ns. blogit, mutta Kvintissä keskustelupalstatkin olivat uusia toimintatapoja kaikille toimijoille.

rinnalla eli ymmärrys nopeasti ja lineaarisesti etenevästä toiminnasta, joka liitettiin erityisesti työelämään. Kolmiossa pedagogisen toiminnan päämäärä tuli ehdolliseksi suhteessa työelämään. Nopean ajan järjestys oli organisaatioon kiinnittyvää, persoonatonta ja taloudellisesti hyödyllistä. Peilinä tälle tulokselle on yliopistojen keskinäistä kansainvälistä yhteistyötä tehnyt Kvintti-hanke, jossa työelämä oli vain keskustelujen ja opintojen kohde, ei yhteistyökumppani. Työelämä ei tullut samalla tavalla keskustelujen keskiöön.

Kun yliopisto ja ammattikorkeakoulu (Kolmiossa ammatillinen opettajakorkeakoulu) tekevät projektiyhteistyötä työelämän kanssa, yhteistyössä on luonnollisesti useanlaisia käsityksiä ja odotuksia projektimaisen toiminnan etenemisestä ja tavoitteista. Tilanne, jossa yhteistä aikaa ruvetaan rakentamaan, on moniaineksinen ja sisältää useita mahdollisuuksia. Jos ajan järjestysten heterogeenisuutta ei huomioida, ajan hajaannus on helposti läsnä ja kello alkaa dominoida (Adam et al. 2002, 5). Kolmion yhteistoiminnallisuuden perustuvassa tavoitteiden määrittämisessä ja niihin pyrkimisessä yhteisen ajan rakentamisen merkitys vielä korostui. Toiminnan pilotoivaan luonteeseen sisältynyt piirre siitä, että organisaatioihin liittyvät erilaiset toimintojen ajalliset järjestämiset jäivät toiminnan alussa piiloisiksi, tuki sitä, että yhteisesti rakennettava aika muodostui epämääräiseksi ja persoonattomasta kellon ajasta tuli hallitseva.

Yliopistotoimijoiden halu aikatauluttaa toimintaa tiukemmin verrattuna ammatillisen opettajakorkeakoulun opettaja-suunnittelijoihin heijastaa erilaista ymmärrystä yksilöllisen ajan ja yhteisen ajan suhteesta pedagogisessa toiminnassa. Törmäys kertoo koulutusorganisaatioiden erilaisista organisaatioiden ajan järjestyksistä, jotka ovat muokkaantuneet ajan kuluessa. Yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun tehtävät eriytyvät, mikä heijastui yhteistoimintaan. Ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopistoa kapea-alaisempi tehtävä opettajuuteen kouluttamisesta mahdollistaa yksilöllisten aikojen painottamisen pedagogisessa toiminnassaan. Lisäksi ammatillisen opettajakorkeakoulu on opinto-ohjelmissaan yliopistoa enemmän sitoutunut oppimiskäsitykseen, joka tukee yksilöllisten aikojen huomioimista.

Kolmiossa oli jännitteisiä tilanteita, joissa toimijat asettuivat ja toisaalta heidät asetettiin hierarkkisiin positioihin. Tilanteet eivät olleet yksiselitteisiä, kun hankkeen jäljien mukaan esimerkiksi yliopistotoimija toimintojen aikataulutustoiveen ohella toivoo tapaamisista ja toiminnasta sovittavan yhteistoiminnallisesti. Ammatillisen opettajakorkeakoulun toimija ei lähtenyt neuvotteluun esitetyllä tavalla vaan kyseenalaisti tarpeen tehdä aikataulua. Yliopiston toimijoiden esittämä aikakuri tuli tilanteessa keskeiseksi, mikä osittain johtui siitä, että yliopisto oli antamassa opinnoista todistusta tietyn opintoviikkomäärän suuruusina yliopistollisina opintoina. Pedagogisen toiminnan hyväksyttäminen ja näkyväksi tekeminen ajallisessa muodossa opintotodistuksessa toi valta-aseman yliopiston ajan järjestyksille suhteessa toiseen koulutusorganisaatioon.

Kun pedagogisen toiminnan yhteistä perustaa, johon sisältyy implisiittisesti yk-

silöllisten ja yhteisen ajan suhde, ei Kolmion toiminnassa selkeytetty, yhteinen aika näyttäytyy hajanaiselta ja 'kello' nousee toimintaa dominoivaksi ajan muodoksi. Kolmiossa ja Kvintissä oli 'yhdessä kellon soittamisen' ongelmallisuutta ja kommunikoinnin puutteellisuutta. Opiskelijoiden odotuksissa esille tulleet oletukset ja odotukset yhdessä oppimisesta eivät toteutuneet ihanteellisella tavalla, mitä osittain voi selittää suunnittelija-opettajien keskinäisen pedagogisen perustan puutteella. Monikerroksellia yksilöihin ja organisaatioihin kiinnittyviä ajan järjestyksiä, jotka jäljittyvät eriytyviin pedagogisiin taustaoletuksiin, ei osattu pedagogisesti rakentaa prosessissa kasvun tukijaksi. Kolmion yhteinen aika alkoi toiminnan edetessä näyttäytyä kellon mukaan, ei yhteisen ajan muodostamisprosessina. Puutteellisella vuorovaikutuksella voi selittää osaa yhteistoiminnan ongelmista, mutta sen ohella on selvää, että osa yhteistoiminnan haasteellisuudesta on tulkittavissa yhteiskunnallisina ongelmina – ei niinkään sosiologisina, kulttuurisina tai ideologisina – vaan taloudellisina (ks. Barnett 1992, 173–175). Toimintaa määritteli olennaisesti sen rahoitus.


Tutkimuksessa kuvattujen EU-projektien toimintoja ohjasi toiminnan päärahoittajan, EU:n ajan järjestyksen säätely. Toimintojen läpiviemistä hankaloitti toiminnan pilotointiluonteen ohella rahoituksen niukkuus, joka käytännössä merkitsi sitä, että suunnittelija-opettajat tekivät projekteja osittain virkatyönsä lisäksi. Pedagogisesta näkökulmasta toimintaan osallistujat eivät voineet päättää toiminnan kestosta vaan heidän tuli noudattaa projektin rahoituspäätöksessä hyväksytyä toiminnan aikataulua. Sekä Kolmion että Kvintin toiminta kertoo siitä, että yhteistoiminnalle rakentuvia pedagogisia suunnitelmia on vaikea muuttaa lyhyellä aikavälillä, vaikka rahoituksen niukkuus osoittautuisi yhteistoimintaa nakertavaksi. EU-projektien hallinnoinnissa kellon aika näyttäytyy selkeänä ja asioiden kehittymistä eteenpäin vievänä. Kellon aika on myös ns. virallinen elinkeinoelämän ajan malli ja siksi myös hyväksytympää kuin muunlainen ajan osoittaminen (Adam et al. 2002, 5). Kvintissä ja Kolmiossa oli projektien rahoitushakemusten teossa, toiminnassa ja sen raportoinnissa luonnollisesti tarve seurata 'virallista' aikaa, mutta sen rinnalla toiminnassa tuli esille kysymyksiä siitä, kuinka hyväksytyä EU:n näkökulmasta on virallisesta ajasta poikkeamiset.

Pedagogisen toiminnan järjestäminen ajalla tiivistyy aineistosta dimensioon kontrolloidusta ja joustavasta ajan kurista. Dimensio nousee aineistosta, joka koskee koulutusorganisaatioita. Kontrolloitu aika kiinnittyy erityisesti yliopistoon ja joustava vuorostaan ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Jälkimmäinen kysyy toimijoilta itsekuria, jonka Kolmion ja Kvintin opiskelijat myös tunnistavat. Koulutusorganisaation ajalla järjestämisen ollessa joustavaa oppijalla itsellään on suuri ja näkyvä vastuu. Jos aikataulun tekeminen jää yksilölliseksi, aikataulullisten ratkaisujen moninaisuus lisääntyy. Kontrolloidussa ajassa itsekurin vaatimus ja edellytys jää näkymättömämmäksi, kun toimijoita ohjataan ulkoapäin tulevilla aikatauluilla ja toimintojen suunnittelulla. Kontrollointia tekevät koulutusorganisaation pedagogit

ja toiminnasta vastaavat suunnittelijat ja muu hallintohenkilökunta. Kummankinlaisen ajalla järjestämisen perustana on aineistossa pedagogista ainesta: joustavaa ajalla järjestämistä perustellaan yksilöllisten oppimistavoitteiden huomioimisen tarpeellisuudella ja kontrolloitua ajan hallintaa mielekkään oppimisprosessin takaamispyrkimyksillä.

Ajan järjestysten kahtiajaotteluun tuo särmän aiemmin tarkastelemani ajan rytmi, jonka selkeä ilmentymä oli nopeus ja jonka Kolmion toimijat liittivät erityisesti työelämään, koulutusorganisaatioiden ulkopuolelle. Kiireen määreet kuvaavat nopean ajan järjestyksen olevan valjastettu tehokkuuden ja taloudellisen hyödyn alle. Ajalla järjestäminen on persoonatonta ja myös hallitsematonta. Aineiston kuvaus työelämän kiireestä ei vastaa kuvaa joustavasta tai kontrolloidusta ajan hallinnasta. Näkemykset koulutusorganisaatioista kiinnittivät vastuun ajan järjestyksistä henkilöihin, mutta kuva kiireestä jättää vastuun anonymiksi ja määrittelemättömäksi. Kolmion pedagogisen toiminnan ajan järjestyksille voi hankkeen jäljistä osoittaa kolmenlaista ajallista perustaa: ensimmäisessä korostuu yhteisen ajan ensisijaisuus suhteessa yksilölliseen aikaan, toisessa yksilöllinen aika ja kolmannessa nopea aika.

**TAULUKKO 6.** Pedagogisperustaisen toiminnan ajan järjestykset (A,B) ja muu perustaisen toiminnan ajan järjestys (C)

A: Yhteisen ajan korostus	B: Yksilöllisen ajan korostus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• aikataulu koordinoitu, näkyvä</li> <li>• toimintojen järjestys koordinoitu</li> <li>• pedagogiset tavoitteet näkyviä</li> <li>• kellon aika</li> <li>• nopea luottamus tai luottamuksen rakentuminen ohjattua</li> <li>• pedagogit ja opiskelijat erottuvat toisistaan, pedagogit valvovat ajan käyttöä</li> <li>• pedagoginen vastuu näkyvää</li> <li>• itsekuri näkymättömämpää muille</li> <li>• tiedon hyväksyty muoto on määritelty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aikataulut väljiä, mahdollisuus yksilöllisiin toimintojen ajan erilaistumisiin</li> <li>• epäsäännöllisyys</li> <li>• pedagogiset tavoitteet yleisiä</li> <li>• luottamuksen uskotaan rakentuvan ajan kanssa</li> <li>• pedagogien ja opiskelijoiden yhteistoiminnassa paljon vapaaehtoisuutta</li> <li>• vastuu samankaltainen kaikilla toimijoilla</li> <li>• yksilöllistä moniaikaisuutta</li> <li>• itsekuri</li> <li>• tiedon muoto jatkuvassa neuvottelutilassa</li> </ul>
	
C: Nopean ajan korostus	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ajalla järjestäminen persoonatonta</li> <li>• ajan järjestäminen näyttäytyy itsekurina</li> <li>• tavoitteet ensisijaisesti taloudellisia</li> <li>• toimintojen rytmi nopea</li> <li>• aika äänekästä</li> </ul>	

Pedagogisen toiminnan aikakulttuuri



## 8 KULTTUURISET AJAN MALLIT

Pedagogisessa toiminnassa on kyse kasvun ja oppimisen tavoitteiden asettamisesta ja niihin tavoittelemisen toimintatavoista. Pedagoginen toiminta on aina kulttuurista. Tutkimuksessani olen lähestynyt pedagogisen toiminnan kulttuuria aikateeman näkökulmasta. Tutkimukseni osoittaa, että projektiperustaisessa yliopiston pedagogisessa toiminnassa, jossa on toimijoita erilaisista organisaatioista, ei ole jaettava ymmärrystä tavoitteisiin tähtäävien toimintojen ajallisesta järjestämisestä ja tärkeydestä. Kun tulevaisuudessa yliopisto vahvistaa yhteistoimintaa erilaisten organisaatioiden ja osapuolten kanssa, tutkimus nostaa kysymyksiä siitä, millaista aikakulttuuria yhteistoiminnassa tavoitellaan. Millaisessa aikakulttuurissa opiskelijoiden halutaan kasvavan ja oppivan ja mihin suuntaan aikakulttuuri heidän kasvuaan ohjaa?

Tässä luvussa tiivistän *löydökseni ajan järjestyksistä* kahdesta projektiperustaisesta pedagogisesta hankkeesta *kulttuuriseksi ajan malleiksi*, jotka heijastavat pedagogisen toiminnan *aikakulttuuria*. Aikakulttuurin ainekset ovat rakentuneet näiden kahden projektin empiiristen jälkien ja niiden tunnistamiseksi etsimieni teoreettisten näkökulmien vuoropuhelusta (dialogi teorian ja aineiston välillä). Tutkimuksen alussa kuvasin yliopistoa koskevaa mielikuvaa paikasta, josta katsellaan erilaisin kiikarein kohteita. Oma tutkimustani liikkeellepanevana voimana on ollut mahdollisuus katsella yliopiston toimintaa sisältäpäin. Aivan kuten luonnonmaisemasta voi ottaa useanlaisia valokuvia, myös aikaa kuvaavasta maisemasta voi rakentaa metaforisesti monenlaisia kuvia näkökulmasta riippuen. Maisemaan tiivistyy aikakulttuuri, jota tutkimuksessani olen pyrkinyt käsitteellistämään<sup>1</sup>. Maisemassa jotkut kohteet näkyvät selvemmin, toiset epäselvemmin. Jotta tarkennetut kohteet voisi ymmärtää, kuvaan tarvitaan myös tarkentumattomia kohteita. Tutkimuksessani maiseman yliopistomaisuuden korostus muodostuu erityisesti siitä, että hankkeissa suunnitellut opinnot olivat yliopiston EU-rahoitteista kehittämistoimintaa. Tärkeitä aikakulttuurin rakentumisessa olivat ammatillista opettajakorkeakoulua ja kahta työelämän organisaatiota koskevat kokoaavat kuvaukset, jotka osin ovat tarkentumattomia. Eurooppalaisten yliopistojen yhteistyöhön kohdistuneen Kvintti-hankkeen analyysia olen käyttänyt vahvistamaan ja kyseenalaistamaan tulkintoja erilaisista ajoista projektiperustaisessa pedagogisessa toiminnassa.

Seuraavassa tiivistän edellisten lukujen (luvut 5–7) ajan järjestykset kulttuuri-

<sup>1</sup> Adam, Whipp ja Sabelis (2002, 25) tiivistivät aikaa kuvaavan ja jäsentävän terminologian käsitteen 'timescape' – ajan maisemaksi.

siksi ajan malleiksi, joissa annan ajan järjestyksille merkityksiä kasvatustieteellisestä merkityskehikosta käsin.

## 8.1 Pedagoginen praxis ja tehokkuuden praxis

Pedagogisen projektitoiminnan ajan järjestysten perustan voi aineistoni perusteella selkeästi jakaa dikotomisesti. Tutkimusaineistossa yliopiston, ammatillisen opettajakorkeakoulun ja työelämäorganisaatioiden toimijoiden puheenvuoroissa tuli esille jaettu ymmärrys ajasta, jolla on pedagogiseen toimintaan kiinnittyvä sisältö. Se on *omanlainen* (*'Eigenzeit'*) *aika*, joka perustuu *ymmärrykselle ihmisen kasvusta ja oppimisesta*. Toisenlaisen aineistosta tunnistettavan ajan perusta on *hyödyn ja tehokkuuden terminologiassa*.

Kun pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa otetaan kantaa *toisen ihmisen* (kasvattaja, opettaja, oppimisen ohjaaja, ym.) *asemaan* sivistysprosessissa, *tavoitteiden määrittämisprosessiin* (kuka, ketkä ja mikä määrittelevät) sekä *tavoitteiden ja toimintatapojen keskinäiseen suhteeseen* (esim. Siljander 1987, 178–183), jäsenän löydökset ajan järjestyksistä kolmen pedagogisen teeman alle: 1) tavoitteiden määrittely, 2) tavoitteiden ja toiminnan suhde, ja 3) toiminnan hallinta.

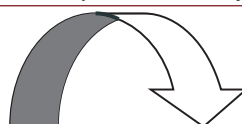
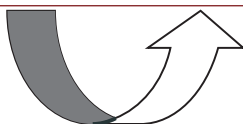
**Ensimmäisen** ajan kulttuurisen mallin perustan nimeän *pedagogiseksi praksikseksi*. Toiminnan keskiössä on ihmisen kasvun päämäärä. **Toisen** ajan mallin perustan nimeän *tehokkuuden ja hyödyn praksikseksi*. Keskiössä on toiminnan nopeus ja näkyvyys. Aineistossa kasvun ja oppimisen termein ymmärrettävissä oleva ajan järjestys sisälsi moninaisuutta etenkin siinä suhteessa, miten ajalla järjestetään pedagogista toimintaa ja toisaalta millaisessa suhteessa yhteinen aika ja yksilöllinen aika ovat keskenään. Koska ajan järjestykset eriytyivät, jaan **pedagogisen praksiksen kulttuurisen ajan mallin vielä kahtia**. Pedagogisessa praksiksen toisen ajan mallin perusta on yhteisessä ajassa ja toisen yksilöllisissä ajoissa. Avaan mallien keskinäisiä eroja ja jännitteitä aineistosta nousseiden *yhteisöllisyys–persoonattomuus*-dimension ja *kiire–levollisuus*-dimension avulla.



TAULUKKO 7. Kulttuuriset ajan mallit pedagogisessa toiminnassa

Pedagoginen praxis: Yhteisen ajan kulttuuri	Pedagoginen praxis: Yksilöllisen ajan kulttuuri
<p><b>Tavoitteet neuvotellaan vuorovaikutuksessa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– syklinen aika</li> <li>– yksilöllinen aika tarvitsee sosiaalista aikaa</li> <li>– vuorovaikutus edellyttää hidasta aikaa</li> <li>– aika on joko äänekestä tai hiljaista</li> </ul> <p><b>Toiminta on kiinteässä yhteydessä kontekstuaalisiin tavoitteisiin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tavoitteilla on aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva jatkuvuus</li> <li>– aikataulut noudattavat sovittuja yhteisiä sisältöjä</li> <li>– ajan järjestäminen tukevat tavoitteiden sisällöllistä jäsenystä toiminnassa</li> </ul> <p><b>Toiminnan hallinta pedagogeilla ja pedagogisella yhteisöllä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–pedagogit ja pedagoginen yhteisö toiminnan 'kellona'</li> <li>– ajalla järjestäminen ei ole pelkästään kuria ja itsekuria</li> <li>– kellon aika ei ole keskiössä</li> </ul>	<p><b>Tavoitteet neuvotellaan vuorovaikutuksessa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– syklinen aika</li> <li>– erilaiset yksilölliset ajat yhteisen sosiaalisen ajan perustana</li> <li>– yksilöllinen aika ensisijainen sosiaaliseen aikaan nähden</li> <li>– luottamus ”nopean luottamuksen” rakentumiseen</li> <li>– aika on joko äänekestä tai hiljaista</li> </ul> <p><b>Toiminta on kiinteässä yhteydessä yksityisiin tavoitteisiin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– aikataulutus ennakkoon vaikeaa; aikataulut nopeasti responsiivisia</li> <li>– ajan järjestäminen tukevat yksilöllisten tavoitteiden sisällöllistä jäsenystä toiminnassa</li> </ul> <p><b>Toiminnan hallinta avoin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– yksilöllisten aikojen kohtaamisajat toiminnan kellona</li> <li>– ajalla järjestäminen itsekuria</li> <li>– kellon aika ei ole keskiössä, mutta asettuu keskiöön yksilöllisten aikojen erilaisuuden vuoksi</li> </ul>

yhteisöllisyys  
levollisuus



persoonattomuus  
kiire

Tehokkuuden ja hyödyn praxis
<p><b>Tavoitteet on määritelty mahdollisimman tarkasti ennen toimintaa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– lineaarinen aika ajan järjestyksenä</li> <li>– ei erilaisten aikojen huomioimista</li> <li>– aika on äänekestä</li> </ul> <p><b>Toimintaa tarkastellaan erillään tavoitteista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ajan muotoutuminen ei tarvitse sisältöjä tai yhteisöllisyyttä</li> <li>– sopeutuminen aikatauluihin tärkeää</li> <li>– poikkeukset aikataulusuunnitelmista ovat ongelmia</li> <li>– toiminnasta karsitaan 'löysä' aika</li> </ul> <p><b>Toiminnan hallinta persoonatonta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kello toiminnan kontrolloijana ja tehokkuuden mittarina</li> <li>– ajan järjestykset edellyttävät erityisesti itsekuria</li> <li>– oikeus 'kellon soittamiseen' erityisesti talouselämällä</li> </ul>

## 8.2 Pedagoginen toiminta yhteisen ajan ja levollisuuden kulttuureissa

Yhteisen ajan kulttuurissa tavoitteiden, toimintatapojen ja toiminnan hallinta perustuu neuvotteluille ja kiinteälle vuorovaikutukselle. Yhteinen aika rakentuu neuvottelussa, jossa erilaiset yksilölliset ja sosiaaliset ajat muovautuvat tavoitteiden suuntaisesti. Yksilöllinen kasvu- ja oppimisprosessi toteutuu kulttuurisena uusintamisena ja uudistamisena, jossa sosiaalista ja yksilöllistä aikaa ei voi täysin erottaa toisistaan. Yhteisen ajan rakentaminen tukee tavoitteiden sisällöllistä jäsentämistä ja sopivien toimintatapojen löytymistä. Kun yhteisöllisyys on vahvaa, aika uppoutuu toimintaan, eikä kellon aika hallitse toiminnasta erillisenä. Aikataulujen sijaan sisällölliset kysymykset ovat keskusteluissa 'äänekkäitä'. Toiminnan aika voi olla 'äänekästä', mutta silloinkin se on keskusteluissa vahvasti kiinnittyneenä sisältöihin.

Uudessa sosiaalisessa tilanteessa, josta tutkimuksen kohteena olleet projektit ovat esimerkkejä, ei ole olemassa tunnettua ja yhteistä sosiaalista aikaa. Yhteisen ajan kulttuurissa yksi keskeinen kysymys on toimintaa ja tavoitteita koskeva päätöksenteko. Mallin ideassa päätökset tavoitteista ja toimintatavoista syntyvät yhteistoiminnassa, jolloin pedagoginen yhteisö toimii omana kellonaan. Ajan järjestämistä ja toiminnan järjestämistä ajalla ei voi palauttaa kuriin tai itsekuriin, kun pedagoginen yhteisö toimii kellona. Aikataulut perustuvat yhteiseen sopimiseen, jolloin yksilöllinen aika nivoutuu yhteiseen aikaan. Viime kädessä vastuu ja myös vallankäytön oikeus on pedagogeilla, joilla olisi perspektiiviä ohjata toiminnan aikatauluttamista ja ajan käyttöä ristiriitaisissa tilanteissa tavoitteiden suuntaisesti. Valta perustuu heidän pedagogisen toiminnan sisältöjen tuntemiseen.

Mallille voi hakea viitekehystä sivistysyliopistoideasta, joka kommunikoi aikaa, johon kuuluu ajatus yhteistoiminnasta tieteen kehittämiseksi sekä vanhemman ja nuoremman tutkijan kiinteästä vuorovaikutuksesta<sup>2</sup>. Sivistyksen määrittelyssä yksilöllinen ja kulttuurinen kehittyminen ja kasvu nivoutuvat toisiinsa, kun sivistysprosessissa kasvattajaksi nähdään sekä toinen ihminen että kulttuuri. Sivistysprosessiin on jo sisäänrakennettuna tavoitteiden ja toimintatapojen vahva keskinäisyhteys. Toiminnan alussa ei aseteta lukkoon lyötyjä tavoitteita vaan niitä muokataan yhteistoiminnallisesti toiminnan kuluessa (Siljander 2002, 75–79). Tavoitteita on tällöin vaikea määritellä mitattaviksi tuotoksiksi.

Lähtökohtaisesti mallissa erilaiset ajat voivat määrittää toimintaa. Olennaista on se, että aika perustuu yhteistoiminnallisuuteen ja samanaikaisesti perusta on pedagogisessa ymmärryksessä ja sen tavoitteissa. Tutkimukseni tuo näkyväksi erilaisten toimijoiden näkemyksiä yksilön kasvun ja oppimisen sekä niiden tukemisen syklistä ja hitaudesta. Hidas aika kiinnittyy kasvatustieteelliseen ymmärrykseen

<sup>2</sup> Sivistysyliopistoidean sovellukset eivät kuitenkaan ole olleet kaikin osin kovin yhteisöllisiä, vaan ne ovat johtaneet myös autoritäärisiin opetuskäytäntöihin (Huttunen 2003, 156). Aikakurin valvojina pedagogit ovat korostaneet kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta.

yksilön kasvusta, jossa huomioidaan yksilön kokemusten ja merkitysten jatkuvuus ja yksilön kuulumisen johonkin. Käsitys oppimisen hitaudesta tulee ajoittain esille myös kasvatustieteellisissä tutkimuksissa: ”Syvälliset oppimisen muutokset tapahtuvat hitaammin kuin yleensä oletetaan. Käsitteellinen muutos vaatii aikaa: se on hidas ja syklinen prosessi ...” (Ruohotie 2004, 37.) Opiskelijat tunnistavat esimerkiksi kriittisen reflektion ja sen ohjaamisen prosessiksi, joka edellyttää aikaa (Olstedt 2005). Annalan (2007) ammattikorkeakouluopiskelijoita koskevassa väitöstudiumuksessa opettajan opiskelijalle varaama aika oli huomion ja kunnioituksen ohella keskeinen tekijä merkityksellisen ohjaussuhteen muodostumisessa. Yliopisto-opettajat näyttävät kaipaavan hitaan ajan kokemusta omassa työssään. Eläytymiskertomuksella kerätyssä aineistossa yksi yliopisto-opettajien keskeisiä toiveita oli saada tehdä työtään rauhassa, pitkäjänteisesti ja hyvin (Mäntylä & Päiviö 2006, 62). Ohjausprosesseja on kuvattu näkymättömiksi (esim. Onnismaa 2007, 133), mikä vaikeuttaa ohjauksen ajallisten ehtojen määrittämistä. Ylipäänsä muutosten aikaansaaminen koetaan usein hitaaksi prosessiksi. Yliopisto-opettajat arvioivat oman työn ja opetuksen kehittämistoiminnan käynnistämisen hitaaksi prosessiksi (Murto, Kaunisto-Laine & Korhonen 2007). Myös Annala (2007) tiivistää yhtenä johtopäätöksensä sen, että uudet pedagogiset linjaukset, kuten henkilökohtaisten opintosuunnitelmien muovautuminen ja ohjaaminen, vievät aikaa. Ryhmäohjautuva oppiminen vuorostaan edellyttää pitkäaikaisia prosesseja, koska vasta silloin on mahdollista kohdata konflikteja ja oppia niiden ratkaisutapoja (Häkämies 2007, 157). Käsitykset yksilöllisen kasvun ja pedagogisen toiminnan kehittämisen hitaudesta eivät siis ole vain kulttuurisia merkityksiä vaan elettyä hidasta aikaa.

Tutkimukset ovat kuvanneet kasvuprosesseja hitauden ohella myös hiljaisiksi. Hiljaisuus voi saada monenlaisia merkityksiä, mutta tässä yhteydessä kutsun hiljaisia prosesseja myös eräänlaisiksi kulttuurisiksi tauoiksi. Katkokset äänekissä prosesseissa, joita ohjaavat nopeuden ja tehokkuuden vaatimukset, eivät taukoina ole tyhjiä tai merkityksettömiä vaan toisenlaisten prosessien heijastumia.

Levollisuuden kulttuuri, joka tässä tarkoittaa kiireen kulttuurin vastakohtaa, näyttäytyi aineistossa muun muassa yhteistyön alkuvaiheessa. Aika ilmeni määrittelemättömänä. Tulevaisuus sisälsi mahdollisuuksia ja toi niitä myös nykyisyyteen toisin kuin kiireen kulttuurissa, jossa tulevaisuuteen liittyi välttämättömyyksiä. Levollisuus näyttäytyi aineistossa myös tilanteissa, joissa opiskelijat tapasivat toisiaan henkilökohtaisesti. Ihannetapauksessa yhteisöllisyys luo turvallisuutta ja levollisuutta. Levollisuuden kulttuurissa luottamus rakentuu ajan kanssa.

Virtuaalisen kurin luonnehdinnat esim. toiminnan joustavuudesta sopivat malliin osittain. Malli ei vastaa kuitenkaan ’nopean luottamuksen’ ideaa, koska yhteistä aikaa rakennetaan toiminnan edetessä tavoitteiden suuntaisesti, ja viime kädessä pedagogeilla on vastuu sosiaalisen ajan toimivuudesta tavoitteiden suhteen. Yhteisen ajan kulttuurisuus tukee toiminnan jatkuvuutta, jossa opiskelijat ja opettajat oppivat tuntemaan toistensa osaamista. Se tuo työskentelyyn turvallisuuden ja

selkeyden tunnetta. Häkämiehen (2007, 158) tutkimuksessa luova yhteisöllisyys tieteessä ja taiteessa liittyy pitkäaikaiseen ja tiiviiseen opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhön. Vaikka tämän tutkimuksen aineistossa näkyvää opiskelijoiden pienryhmätyöskentelyä ei voi pitää erityisen luovana, tulos on samansuuntainen Häkämiehen tutkimuksen kanssa kun ajatellaan pitkäaikaisen yhteistyön mahdollisuuksia kasvun tukijana. Yhteisöllisyys tukee toimijoiden oman kasvun ja oppimisen pohdintoja laajemmin, ei vain tarkasti rajatussa opinnollisessa kehyksessä.

Yhteisen ajan kulttuurin kuvaus vastaa myös uudempaa (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 14), dikotomisesti jaoteltua kulttuurista agenda aikuisopiskelijan ohjauksesta. Keskiössä ovat yhteisöjen ja yksilöiden oma toimijuus ja merkityksenannot. Ohjauksen kulttuurisessa tulkinnassa huomio on oppimisen suhteessa yhteisöjen kulttuuriin sekä yksilöiden elämäntilanteeseen ja kokemukseen. Ohjauksessa huomioidaan, että taloudelliset ja poliittiset tekijät määrittävät yksilöllisiä ja yhteisöllisiä merkityksenantoja. (Mt.)

Yhteisöllisyyden keskeisyys yhteisen ajan mallissa nostaa esille kysymyksen yliopiston ainelaitosten kulttuurisen luonteen kytköksistä opiskelijoiden sosiaalistumiseen omaan tieteenalaansa<sup>3</sup>. Levollisuuden kulttuurissa erilaiset, yhteen tiedealaan sisältyvät näkemykset ja koulukunnat eivät ole ongelma, kun tiedeyhteisön toiminta rakentuu jatkuvalla neuvottelulla ja yhteistoiminnalla. Tutkittavien projektien yhteisöllisyyteen sisältyi hajanaisuutta, mihin hankkeissa ei pedagogisesti osattu vastata. Suunnittelija-opettajien erilaisten pedagogisten taustaoletuksien selkeyttämisen puuttuminen ilmeni opiskelijoiden näkemyksissä pedagogien yhteisymmärryksestä tavoitteiden ja toimintatapojen suhteen. Toimijoilla oli kuitenkin toimintaympäristöittäin tarkasteluna keskenään samankaltaisia näkemyksiä. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijat jakoivat samankaltaisia näkemyksiä yliopiston opetuksen suhteesta käytäntöön.

Erilaisten organisaatioiden ja toimijoiden projektitoiminta tuo näkyviin toimintaympäristöihin, esimerkiksi tiedealaan, kiinnittyvää yhteisöllisyyttä tai sen puuttumista. Se osoittautuu haasteelliseksi levollisuuden kulttuurin rakentamisen näkökulmasta. Levollisuuden kulttuurin rakentumista haastaa myös erilaisten organisaatioiden pedagogisessa yhteistoiminnassa usean pedagogin yhteistyö. Kun yhteisiä tavoitteita ja niihin pääsemisen toimintatapoja ei saavuteta tietynajan kuluessa, uhkana on, että yhteistyön käytännöt alkavat korostaa aikatauluja ja kellon aikaa. Pedagogisten tavoitteiden ja toimintatapojen suunnittelu ja niistä päättämisen keskittyvät yhdelle tai muutamalle pedagogille yhteistoiminnallisuuden sijaan.

Levollisuuden kulttuurin aineksia kuten sisältökeskeistä työskentelyä ja pedagogisesti kaikille mielekkäiden toimintatapojen etsimistä, tunnistaa nykyisen yliopiston pedagogiikan kehittämisessä, joka huomioi opiskelijoiden tarpeet aiempaa paremmin. Yliopisto-opiskelijoiden lisääntyvä heterogeenisuus on yksi perustelu

<sup>3</sup> Tiedeyhteisöjen kiinteys on tunnistettu tutkimusalueeksi, joka lisää ymmärrystä tieteenalakulttuureista (Välimaa 1995, 82–83).

tälle kehityssuunnalle. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä kuvaavan tutkimuksen (Väisänen & Rautapuro 2004) mukaan opiskelijat tulisi nähdä ennen muuta yksilöinä<sup>4</sup>. Tutkimukseni nostaa kuitenkin pedagogisen kehittämistavoitteen rinnalle tärkeän kysymyksen: Miten tukea sitä, että yliopisto- ja korkeakouluopiskelijat ja opettajat rakentaisivat pedagogisessa toiminnassa yhteistä aikaa, jossa henkilökohtaista priorisointia ajan käytöstä ja ymmärryksestä joutuu tarkistamaan? Kasvuprosessin ohjaamisen näkökulmasta yhteistoimintaan osallistuminen ei ole vain opiskelijan yksilöllinen päätös. Sivistysyliopistoidean mukaisesti yliopiston sosiaalista aikaa rakentaa paitsi opetuksen ja tutkimuksen kiinteä yhteys, mutta myös pedagoginen suhde, johon kuuluu symmetrisyyteen pyrkivä vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä. Pedagoginen toiminta tulisi tämän mukaan järjestää niin, että toiminta sinällään tukisi opiskelijan yksilöllisen ajan integroitumista yliopiston yhteiseen sosiaaliseen aikaan.

### 8.3 Pedagoginen toiminta yksilöllisen ajan kulttuureissa

Yksilöllisen ajan kulttuurissa pedagoginen toiminta korostaa yksilöiden toiveita ja tarpeita. Kuten edellisessäkin mallissa, neuvottelut ja vuorovaikutus opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa kanssa on keskeistä toimintaa. Neuvottelutavoite sopii hyvin yhteen myös projektiyhteiskunnasta esitettyjen luonnehdintojen kanssa. Sulkusen (2006, 17) mukaan projektiyhteiskunnan organisaatiomuodon keskiössä on sopimus. Se korostaa toimijoiden itsenäisyyttä, kumppanuutta ja kumppaneiden vapaaehtoista ja molemminpuolista sitoutumista. Sopimus edellyttää myös luottamusta. Tähän organisaatiomuotoon eivät kuulu käskyvaltaiset suhteet. (Mt. 17–18.) Ero yhteisen ajan kulttuuriin on juuri siinä, että yksilöllinen aika on viime kädessä ensisijainen yhteiseen aikaan nähden. Yksilöllisten aikojen korostus tuo suhteeseen vapaaehtoisuutta ja itsenäisyyttä, vaikkakin toimijoilta odotetaan sitoutumista toimintaan. Toiminta perustuu pitkälti yksilöllisten aikojen kohtaamiseen, jossa peda-

<sup>4</sup> Väisänen ja Rautapuro (2004) ovat kartoittaneet kyselylomaketutkimuksella aikuisten opiskelijoiden (yli 25-vuotiaat) tavoiteorientaatiota, oppimiskokemuksia, opintomenestystä ja – stressiä. Aikuisopiskelijoita verrattiin nuorempiin opiskelijoihin. Aikuisopiskelijat olivat opintojensa alussa nuoria opiskelijoita akateemisemmin suuntautuneita. Neljän tieteenalan (kasvatustieteet, humanistit, yhteiskuntatieteet, luonnontieteet) opiskelijoista etenkin kasvatustieteiden ja humanististen tieteiden aikuisopiskelijat olivat teoreettisesti kiinnostuneita opinnoista. Luonnontieteilijöiden teoreettinen kiinnostus alkuvaiheessa näytti pienentävän keskeyttämisriskiä, mutta kasvatustieteilijöiden riski näytti suurimmalta juuri vanhimmilla opiskelijoilla, vaikka he olivatkin teoreettisesti kiinnostuneita. Väisänen ja Rautapuron mukaan monissa tutkimuksissa on todettu, että keskeyttämisriski ei kasva aikuisena opintonsa alkaneilla verrattuna nuoriin opiskelijoihin. Tulokset ovat kuitenkin ristiriitaisia eikä keskeyttämisen ja opiskelun aloitustien välillä ole yksiselitteistä yhteyttä. Kirjoittajat tulevatkin siihen johtopäätökseen, että aikuisopiskelijat tulisi nähdä yksilöllisesti, ei niinkään yhtenä ryhmänä, koska heidän joukossaan on monenlaista vaihtelua opiskelumenestymisessä ja oppimiskokemuksissa. (Väisänen & Rautapuro 2004.)

gogien vastuu kellon soittamisesta ei korostu.

Henkilökohtaisista opintosuunnitelmista on tullut 2000-luvun suomalaisissa yliopistoissa oppimisen ja opiskelun tukikäytäntöjä (ks. Nummenmaa, Lairio, Korhonen & Eerola 2005). Opetus- ja opiskelukäytännöissä tunnustetaan opiskelijoiden yksilölliset ajat. Tältä osin kehityssuunta on tukenut yksilöllisen ajan kulttuurin vahvistumista. Ajatus yksilöllisestä ajasta täysin yksityisenä on teoreettisesti ongelmallinen. Puolimatka (1996, 127) tiivistää ongelman seuraavasti: ”Täysin yksityisen merkityksen idea on hankalasti mielletävissä. Jos asialla on aito merkitys yksilölle itselleen, tämän merkityksen pitäisi olla viestittävässä myös muille. Tällä tavalla kommunikoituna se myös tulee alttiiksi arvioinnille.” Jos yliopiston sosiaalinen aika on hajanainen, niin yksilöllisyyttä korostavan pedagogiikan tuloksena ei välttämättä ole vahva yksilöllinen aika, vaan sellainen sosiaalisen ja yksilöllisten aikojen kombinaatio, joka muodostuu tilanteittain ja on verkkomaista. Hassan (2003) kuvaa verkostoitumisaikaa ennustamattomaksi ja kaoottiseksi. Jos ajan heterogeenisuutta ei osata huomioida, läsnä on ajan hajaannus ja kellon aika dominoi (Adam et al. 2002, 136–137).

Näyttää siltä, että yliopiston pedagogisen toiminnan kehittäminen 2000-luvulla on muuttumassa entistä yksilöllisemmän ohjauksen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen suuntaan. Ohjaus voi perustua monenlaiselle teoreettiselle kasvatustieteelliselle ymmärrykselle. Joissakin korostetaan kasvatuksellisen suhteen epäsymmetrisyyttä ja pedagogin vastuuta ja joidenkin keskiössä on oppija ja hänen oppimisprosessinsa. Ensin mainitun mukaan rakentuvassa yliopiston pedagogisessa toiminnassa sosiaalisen ajan rakentumisesta vastaavat yliopiston opettaja-tutkijat. Jälkimmäisessä tapauksessa, oppijakeskeisessä pedagogisessa toiminnassa, yliopiston sosiaalisen ajan rakentumisessa on huomioitava monenlaiset yksilölliset ajat, mikä toisaalta edellyttää yliopiston opettajilta joustavuutta ja neuvotteluhallukkuutta. Käytäntö vie paljon aikaa. Toisaalta yksilöllisten aikojen huomioiminen edellyttää opintojen vahvaa aikataulullista koordinoitua jo ennen opintojen alkua, jotta opiskelija voi laatia itselleen opintosuunnitelman. Pedagogien sijaan pedagogisen toiminnan ’kellon soittajaksi’ voi muodostua verkko, jota kukaan ei hallitse ja joka on vain välillisesti yhteydessä pedagogisen toiminnan sisältöihin, toimintatapoihin ja opiskelijoihin.

Aineistoni toimijat totesivat aikataulutetun ajan sekä vähentävän että lisäävän kiireen tuntua. Yksilöllisen ajan kulttuuri pitää sisällään levollisen toiminnan mahdollisuuden, kun jokainen voi hoitaa toiminnan ajalla järjestämisen pitkälti itse. Joustavana ja sujuvasti erilaisiin prosesseihin kykenevänä (Knights & Odih 2002, 146) yksilö ei kaipaa ymmärrystä jostakin yhteisestä, jaetusta sosiaalisesta ajasta, kun hän on osallinen useanlaisessa verkossa, joissa on erilaisia aikoja. Verkostoitumista säätelevät yksilölliset intressit, ja siihen sopii polykroninen aika monokronista paremmin. Yksilöllisen ajan kulttuurisessa ilmapiirissä henkilöt neuvottelevat jatkuvasti erilaisissa verkostoissa ’kellon soittamisajasta’. Kiire tutkija-opettajaver-

kostoissa on sisältöperusteista ja ainakin osittain itse rakennettua, mutta verkostoitumisessa muodostuvat ajan järjestykset ovat kuitenkin ennustamattomia (ks. Hassan 2003). Vaikka arjen näkyvä ajan järjestys korostaa yksilöllistä ajan järjestämisen mahdollisuutta, kiire voi jäljittyä vahvasti ulkoapäin tulevaksi erityisesti siksi, että yksilöllisyys on sidoksissa persoonattomuuteen.

Yksilöllisyys ja persoonaton rakenne tarvitsevat toisiaan (Pohjanen 2003). Giddens (2001) kuvaa toiminnan persoonattomuutta<sup>5</sup>, jonka mahdollistavat mm. nykyiset tekniset apuvälineet. Ihmisten välinen vuorovaikutus toteutuu ilman välttämättömyyttä tavata. Pelkästään virtuaalista opetusta tarjoavat yliopistot ovat esimerkkejä pedagogisesta toiminnasta, jossa yhteisöllisyyden rakentaminen on rajallista<sup>6</sup>. Virtuaalinen ympäristö mahdollistaa interaktiivisen opiskelun, mutta opiskelija voi myös opiskella oman aikataulunsa mukaan. Opiskelija ei joudu tarkistamaan yksilöllisen aikansa kytköksiä yliopiston sosiaaliseen aikaan, koska yliopiston ajan perusta on pitkälti opiskelijoiden yksilöllisissä ajoissa ja niiden monimuotoisuudessa. Aikakulttuuri kasvattaa itsekuriin, jossa yksilöllinen aika voi olla eriytynyttä verrattuna muiden vastaavaan ja myös epäsäännöllistä. Virtuaalinen ympäristö sisältää mahdollisuuksia ja samalla vaatimuksia toimia nopeasti. Virtuaalista aikakuria kuvanneiden Leen ja Liebenaun (2002, 137) mukaan virtuaalisen ympäristön edellyttämä nopea luottamus syntyy silloin, kun joukko ihmisiä "heitetään" yhteen ja he tuottavat yhdessä jotakin siitä huolimatta, että eivät ole rakentaneet luottamusta ajan kuluessa. Luottamuksen ei kuitenkaan ensisijaisesti tarvitse kohdistua toisiin ihmisiin, vaan siihen pedagogiseen järjestelmään, jossa erilaisia opiskelutehtäviä tuotetaan ja arvioidaan. Virtuaalinen pedagogiikka voi vahvistaa yksilöllisen ajan kulttuuria, mutta on huomattava, että virtuaalisuus sinänsä ei estä yhteisen ajan vahvistumista. Kuten aineisto osoitti, virtuaalisen pedagogiikan ongelmat ovat yhteydessä laajaan viitekehukseen, jossa pedagoginen toiminta toteutuu.

Opetuksen kehittämisen ohella myös muitakin yliopiston käytäntöjä voidaan tulkita yksilöllisen ajan kulttuurin rakentajina, esimerkiksi opettajien neuvotellessa työtehtävistään ja niihin käytettävästä ajasta. Kolmion ja Kvintin jälkeen yliopistoissa on otettu käyttöön UPJ-neuvottelut, jotka ovat henkilökohtaisia. Samanaikaisesti yliopisto-opettajalla on käytettävissään tukimuotoja (mentorointi, työnohjaus, opetus- ja teknologiakeskusten palvelut, yms.), joiden tarkoituksena on tukea työtehtävien hoitamista ja paikantamista osana laajaa yliopistokontekstia. Tutkimukset

<sup>5</sup> Yliopiston työkulttuurissakin on persoonattomuutta. Välimaa (2006, 148–153) kuvaa osallistumistaan opetus- ja tutkimushenkilökunnan ajankäyttötutkimukseen ja toteaa, että lasketut tunnit eivät kuvaa yliopistotyön luonnetta kovinkaan hyvin, vaikka niillä tehdäänkin yliopistotyöstä vertailukelpoista muunlaisten töiden kanssa. Mittaaminen voi vain vahvistaa työn persoonattomuutta.

<sup>6</sup> Esimerkiksi Touro University International -yliopisto USA:ssa (<http://www.tuiu.edu/>) antaa pelkästään virtuaalista opetusta. Yliopistossa voi suorittaa alemman korkea-asteen tutkintoja sekä maisteri- ja tohtoritutkintoja. Yliopisto on perustettu virtuaalisen opetuksen antamista varten, eli se ei ole kehittynyt vanhasta yliopistosta eikä sillä silloin ole traditionaalisten opetuskäytäntöjen historiaa.

osoittavat, että tukitoimet eivät vain tue yksilön työtehtävien hoitamista, vaan myös sopeuttavat muutoksiin, esimerkiksi aikataulutetun ajan lisääntymiseen (ks. Ylijoki & Mäntylä 2003a, 138). Mentorointi tukitoimena on vahvistanut yliopisto-opettajien ”jatkuvasti neuvottelevan identiteetin” rakentamista (Devos, Farwell & Seddon 2006). Neuvoteltu ajan järjestys ei välttämättä perustu tieteenalan sisältöperusteiseen yhteiseen aikaan, mikä kyseenalaistaa sopeuttamisen.

Virtuaaliajan kurin mallin (Lee & Liebenau 2002, 137) mukaisesti yksilöllisen ajan kulttuuri mahdollistaa sen, että pedagogisessa toiminnassa voidaan operoida ajalla monipuolisesti. Kun yksilölliset tavoitteet ovat pedagogisessa kulttuurissa ensisijaisia suhteessa yhteisiin tavoitteisiin, sopiminen yhteisistä tavoitteista ja niihin tavoittelemisen käytännöistä muuttuvat kuitenkin haasteelliseksi. Kun neuvottelu- resursseja ei ole, puhe aikatauluista ja ajan niukkuudesta muuttuu keskusteluissa sisältöjä määrittäviksi tekijöiksi. Aika ja erityisesti kellon aika tulee ’äännekkääksi’ yhtenä kulttuurin pääresurssina. Kiire ajan niukkuutena ja ajan rytmin selkeänä muotona saa valta-aseman suhteessa muunlaisiin ajan muotoihin. Kiire on nopeutta, tehokkuutta ja hyödyn jatkuvaa arviointia, jota yksilö ei välttämättä halua mutta jota yksilöllinen kulttuuri *piiloisesti* rakentaa pedagogiseen toimintaan.

#### 8.4 Tehokkuuden ja persoonattomuuden kulttuurit

Tässä kolmannen mallin kulttuurissa pedagogisen toiminnan ohjaaminen ja hallinta asettaa yksilölle ja yhteisölle *avoimesti* kysymyksiä tehokkaasta ajan käytöstä ja mahdollisuuksista muuttaa toimintaa niin, että tavoitteisiin voitaisiin pyrkiä entistä lyhyemmässä ajassa. Tehokkuutta mitataan mm. toimintaan käytetyllä ajan määrällä. Nopeudesta tulee hyve. Kysymyksillä toiminnan hyödystä ja pyrkimyksillä vastata niihin oikeutetaan tai estetään toiminnan aloittamista. Myös toiminnan toistaminen, esimerkiksi opintojaksojen uusiminen opetusohjelmissa, on sidoksissa ilmeisen hyödyn tai sen taloudellisen riskin arviointiin.

Eriksenin (2002, 90–91) mukaan nopean ajan luonnehdintoja ovat epävarmuus, liikkuvuus ja sykliisyys. Nopeus aiheuttaa uudenlaista riippuvuutta mm. teknisistä välineistä ja täyttää ajan ”aukkopaikat”. Kun aiemmin opiskelija odotti seuraava luento tai opettajan vastaanottoa esittääkseen kysymyksensä, oli luonnollista, että vastauksen saamista joutui odottamaan joitakin päiviä. (Mt.) Nopea ja hidas aika ohjaavat ihmisiä toimimaan eri tavoin ja kysymään erilaisia kysymyksiä itsestään ja suhteestaan maailmaan. Nopean ajan ohjaama pedagogiikka edellyttää toimijalta joustavuutta, tarvetta tarkentaa jatkuvasti sitä, mitä häneltä odotetaan tässä kontekstissa sekä tehokkuutta (ajan täyttäminen hyödyllisesti, merkittävästi ym.). Yksilöllinen aika korostuu, jos toimijalla ei ole yhteisöä, jonka sosiaaliseen aikaan hän suhteuttaa omaa aikaansa. Kolmiossa tulivat esille toimintaympäristöjen erilaiset ajat erityisesti yhteisen ajan rakentamisen ongelmissa. Pedagoginen tavoite siitä,



että toimijat olisivat rakentaneet ymmärrystä toimintaorganisaatioidensa historiallisesti kehittyneistä rakenteista ja käytännöistä, toteutui vain osittain. Viittaaminen kiireeseen selityksenä sille, miksi opiskelijat eivät olleet mielestään esimerkiksi oppineet niin paljon kuin toivoivat, kuvaa sitä, että hitaampi rytmi pedagogisessa toiminnassa olisi heidän mielestään auttanut tunnistamaan eri toimintaympäristöjen tehtäviä ja niiden taustoja. Hidasta aikaa kuvataan tutkimuskirjallisuudessakin (esim. Eriksen 2002) turvallisuutena, ennustettavuutena, johonkin kuulumisena sekä kumulatiivisena ja lineaarisena kasvuna (kehitys).

Kulttuurissa, jossa nopea aika määrittää pedagogista toimintaa, kellon ajasta tulee 'äänekäs'. Kellon aika on kiinnike, johon toimijat suhteuttavat toimintaansa. Kellon äänekyyden mahdollistavat toimijoiden hajanaiset ja keskenään ristiriitaiset sisällölliset tavoitteet ja toimintatavat niihin pääsemisessä. Nopea aika ei jätä toimijoille mahdollisuuksia etsiä toiminnan rytmiin muutosta tilanteissa, jotka vaatisivat hitaampaa asioiden tarkastelua. Tavoitteista ja toiminnasta neuvotellaan yhteistoiminnassa lineaarista aikaa seuraavan suunnitelman mukaisesti.

Yliopisto-opettajan mahdollisuudet ohjata kasvuprosesseja ihanteellisen ajan käytön näkökulmasta ovat rajalliset, kun otetaan huomioon luonnehdinnat omasta aikakaudestamme. Tutkimukset (Neary & Rikowski 2002,53; Rosa 2002; Eriksen 2002) kuvaavat elämän rytmin kiihtymistä, akseleraatiota, sosiaalisissa prosesseissa. Oma tutkimukseni vahvistaa Rosan (2002) tutkimuksen tuloksia, joissa ajan kiihtyminen selitetään taloudellisella hyötyajattelulla. Opintojen tuottama hyöty työelämälle, jonka 'ääntä' toimijat erityisesti kuuntelivat, oli tärkeä kriteeri opintoja suunniteltaessa ja opiskelijoiden arvioidessa opintoja. Tulokset vahvistavat myös toista akseleraation selitystä; toimintojen eriytyminen ja pirstaloituminen vaatii yksilöiltä lisää aikaa niiden hallintaan. Tutkimukseni opiskelijat ja opettaja-suunnittelijat valittivat, että aika ei riitä kaikkien tehtävien tekemiseen. Monet opiskelijat kävivät töissä opintojensa ohella. Kolmas Rosan esittämä kulttuurinen selitys ajan kiihtymiselle – tulevaisuusperspektiivin lyheneminen ikuisuudesta rajatumpaan perspektiiviin – tuli esille siinä, että hankkeiden toimijat eivät tehneet pitkälle tulevaisuuteen ulottuvia suunnitelmia. Nopeassa ajassa nykyhetki saa erityistä valtaa, kun toimintaa ohjaa kiire, joka hankkeissa nousi toiminnan keskeiseksi määreeksi.

Onko projekteissakin korostunut työelämän kiire ja siitä puhuminen heijastusta aikakokemusten paniikinomaisuudesta, jota Wallgren (1989, 51) pitää jälkimoderniin liittyvänä kokemuksena ajasta? Paniikissa tulevaisuus nähdään ennalta arvaamattomana ja uhkana, jolta voi odottaa melkein mitä vain. Kiire ketjuuntuu (erilaiset velvollisuudet liittyvät toisiinsa), ja kiireeseen vain ajaudutaan ilman, että sitä tietoisesti rakennetaan ja ymmärretään. Kiire on ulkoa ohjattua (ks. Willman 2001, 144–146), ja kiireen tuntua voi selittää teknologisella determinismillä<sup>7</sup>. Kiirettä tuottaa yleinen ja jaettu käsitys siitä, että tulevaisuuteen suuntautuva yhteiskun-

<sup>7</sup> Hosio-Paloposki (2004, 96) määrittelee Smithiin ja Marxiin viitaten teknologisen determinismin itsenäiseksi voimaksi, joka ohjaa yhteiskunnallista kehitystä. Determinismi näyttäytyy mm. tavassa

nallinen kehitys on sillä tavoin pakottavaa, että sitä ei voi tai on vaikea vastustaa. Vaikka Kolmion ja Kvintin opiskelijat kuvasivat elämäänsä ylipäätään kiireiseksi, erityisesti työelämästä muodostuu aineistossa kuva, jossa kiire syntyy persoonattomasti ja väistämättä. Aineistossani työelämän nopean ajan järjestyksestä eriytyvät yliopiston ajan järjestykset rakentavat yliopistosta kuvaa tutkimusta tekevänä ja muusta työelämästä erottuvana instituutiona. Kulttuurisesti aika rakentuisi näin ollen sisältä ohjautuvasti (Willman<sup>8</sup> 2001, 154).

Tehokkuuden ja hyödyn praksiksen mukainen toiminta voi olla pedagogiseksi toiminnaksi tarkoitettua. Tavoitteena voi olla tukea yksilön kasvua ja samalla tuottaa innovaatioita, jotka uudistavat käytäntöjä. Nopean ajan mukainen toiminta muokkaa pedagogisen toiminnan kulttuuria kuitenkin suuntaan, jossa yksilö kysyy toiminnan hyötyä. Kysymykset toiminnan taustoista ja kauaskantoisesta merkityksestä eivät saa tämänkaltaisessa kulttuurissa tukea. Ulkoapäin tuleva pakko toimia nopeasti ja siihen liittyvä tehokkuus vie tilaa sellaiselta kasvulta, johon sisältyy syvälle luotaavaa asioiden tarkastelua ja perustelua. 'Löysän' ja 'turhan' ajan poiskittaminen lisää tehokkuutta, johon kuuluu toimintatapojen ja tulosten mittaamaan. Nopea aika painostaa kehittämään toimintoja yhteismitallisiksi. Yleismitalliset mittarit ovat ajan käytön suhteen tehokkaita kuvaamaan yliopiston yleistä pedagogiikkaa, mutta ne eivät huomioi tieteenalakohtaisia erityispiirteitä. Ne eivät tue läpinäkyvästi sellaisen tutkimusperustaisen pedagogiikan kehittämistä ja vahvistamista, jossa kasvuprosessit voivat olla erikestoisia ja erirytmisiä tieteenaloittain<sup>9</sup>.

Tämänkaltaisen kulttuurin ympäristö vastaa pitkälti aikuisopiskelijan ohjauksesta esitettyä ”maksimaalista agendaa” (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 12–13). Agenda painottaa tehokkuutta ja hyötyä, kun sekä oppijoista että oppimisympäristöistä pyritään saamaan mahdollisimman paljon irti oppimisen ja työelämän tehokkuuden näkökulmasta (mt.). Hyödyn ja tehokkuuden kulttuurissa toimintaa ohjaavia yksittäisiä ihmisiä on vaikea nimetä, koska hallinta on persoonattonta ja ulkoapäin tulevaa. Jos oppimisessa ja kasvussa painotetaan vuorovaikutuksellisuutta, tehokkuuden vaatimus on persoonattomassa hallinnassa ristiriidassa oppimisen ja kasvun edellytyksien kanssa. Persoonattomuus ehkäisee 'yhteistä kellon soittamista' ja jättää tilaa kellon ajan dominoimalle ajan hallinnalle. Toimintojen organisoimiseksi tarvitaan vahvaa 'kellon' aikaa, joka on tunnistettu

---

puhua, ”ennen ja jälkeen” -tyyppisissä kuvauksissa, joissa muutoksen aikaansaaja on jokin teknologinen uudistus tai innovaatio.

<sup>8</sup> Arto Willman (2001) tutki opettajan yhteistyötä rakentavia tulkinnallisia repertuaareja. Kiirerepertuaari oli näistä yksi. Kiireen dynamiikkaa ohjaavat Willmanin mukaan sekä ulkoiset että sisäiset tekijät.

<sup>9</sup> Akateemisen työn tuloksellisuuden mittaaminen on nähty myös ongelmallisena. Välimaa (2006, 166) tiivistää ongelmallisuuden siihen, että akateemisessa toiminnassa tärkein kriteeri on tutkimuksen korkea laatu. Kun laatu on yhteydessä tieteenalakohtaisiin kriteereihin (esim. kuinka tutkimusta tehdään, miten tulokset raportoidaan ja kenelle), yksiselitteinen akateemisen työn tehokkuuden mittaaminen kyseenalaistuu (mt.).

teollisuuden ajan muodoksi. Kun tässä kulttuurissa ei neuvotella ajan hallinnasta, siitä seuraavat ristiriidat jäävät yksilön ratkaistavaksi. Yhteisesti neuvotellun sosiaalisen ajan puuttuminen edellyttää yksilöltä vahvaa itsekuria. Yhteisten sisältöjen etsiminen pakottaa yksilöä verkostoitumaan, missä edelleen vaaditaan itsekuria. Hallinta tukee itsekurin muovautumista kellon ajan mukaiseksi.

Persoonaton ajan hallinta ilmentää managerialismia. Sen piirteitä ovat mm. tulosten mittaaminen, kilpailun korostaminen ja vahva usko ulkoapäin tuleviin säädöksiin (Kantola 2002). Persoonattoman hallinnan ilmapiirissä toiminnan tehokkuudesta tulee kaikkien jakama, yhdistävä kysymys, johon on pakko vastata. Kun Giddens (2001, 100–101) esittää retorisen kysymyksen, onko yhteiskunnasta tullut persoonattomuuden vuoksi äänetön, 'de-voiced', tulkitsen sen tarkoittavan yhteisöllisyyden ja henkilökohtaisen (persoonallisen) äänettömyyttä ja hiljaisuutta. Myös pedagogisen toiminnan perustana oleva vuorovaikutus ja siinä rakentuva kasvuprosessi muovautuvat tässä kulttuurissa äänettömiksi ja hiljaisiksi, kun prosessin luonne ei vastaa näkyviä ja nopeasti tunnistettavia prosesseja. Persoonattomuus kulttuurissa tekee ajasta 'huutavan'.

Nopeuden maksimoinnissa löysä aika poistetaan tehokkaalla ajan käytöllä. Tehokkuuden ja hyödyn kulttuurinen ajan malli vastaa pitkälti managerialistiseksi kutsuttua toimintakulttuuria (Välimaa, Aittola, Jalkanen, Liljander, Määttä & Piesanen 1997, 150), jossa toimintaa ohjaa budjetin aikataulu. Jos yliopistosta tulee korporatiivinen yritys tiedon teollisuudessa, yliopiston arvioidaan korostavan tehokkuutta peruslähtökohtanaan ja keskittyvän kuluttajien tarpeisiin. Prosessia ohjaa voimakas hallinnollinen kerrostuma. Tässä tulevaisuudenkuvassa yliopiston koulutustehtävät moninaistuisivat. Yliopisto kehittyy tällöin yhdessä tehokkaamman johtamisen myötä, mihin kuuluu standardisoituja legitimointi- ja päätöksentekuelimiä, arviointi-indikaattoreita ja niiden lisääntymistä. (Wasser 2001.) Tulos tavoitteisuus vahvistaa jatko-opiskelijoiden kasvua tutkijoiksi, jotka tarkastelevat kapea-alaista tutkimuskysymystä osana tutkimusryhmää, mutta rajoittaa kasvua itsenäisiksi tutkijoiksi (Hakala 2005, 114).

Visiot yliopiston tulevaisuudesta eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Yliopiston kompleksisuutta kuvaavat muun muassa tutkimukset, joiden mukaan markkinaorientoituminen läpäisee eri tieteenalat eri tavoin. Markkinaorientaatio on vahvaa teknisillä tieteenaloilla, mutta heikkoa muun muassa humanistisissa tieteissä, joiden orientaatiota voi luonnehtia akateemiseksi. (Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki 2003, 195.) Tehokkuuden ja hyödyn ajan kulttuurinen malli on vain osa yliopiston aikakulttuuria, kun esimerkiksi Ylijoen (2002b) tutkimuksen mukaan yliopiston tutkijoiden puheessa elää niin humboldtilainen sivistysyliopistoihanne kuin managerialismiin uskova kehittämistavoite. Yliopiston projektiperustaisesta aikakulttuurista tunnistettavien ajan mallien keskinäiset suhteet ja jännitteet muodostuvat pedagogisen toiminnan aikakulttuurin kulmakiveksi. Samanaikaisesti jännitteet nostavat pedagogisesta näkökulmasta kysymyksen, millaista kasvua ja oppimista

aikakulttuurisesti moniaineksinen toiminta tukee ja millä ehdoilla aikakulttuuri mahdollistaa yliopiston pedagogisen tehtävän toteuttamista.

## 8.5 Aikakulttuuri kasvattajana

### 8.5.1 Kulttuuriset ajan mallit ja yliopiston jännitteet

Tutkimus osoittaa, että yliopiston pedagoginen projektitoiminta sisältää erilaisia keskenään kilpailevia kulttuureja, jotka sisältävät erilaisia käytäntöjä pedagogisiin tavoitteisiin pyrkimisessä. Erilaiset kulttuurit ohjaavat yliopiston toimijoita tekemään ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tietynlaisia kysymyksiä (ks. Koski 2002, 45) sekä rakentamaan näiden pohjalta tietynlaisia käytäntöjä. Erilaiset kulttuurit ilmenevät muun muassa siinä, miten yliopistotoimijat järjestävät aikaansa ja miten he järjestävät ajalla toimintoja. Korkeakoulututkimus valottaa yliopiston pedagogisen projektitoiminnan kulttuurista monimuotoisuutta viittaamalla yliopiston yleiseen kulttuuriseen jännitteisyyteen. Yliopisto ei ole vain 'yksi', vaan sen erilaiset tiedekulttuurit ylläpitävät kulttuurista monimuotoisuutta yliopistossa (Ylijoki 1998b).

Yliopiston kulttuurinen jännitteisyys tulee esille mm. perinteisten yliopiston arvojen, joihin humboldtilaisen sivistysyliopiston ideat kuuluvat, ja tuloksellisuuden sekä uudenlaisten (sivistystehtävä yhdessä työelämäpainotteisuuden kanssa; ks. Tirronen 2006<sup>10</sup>) arvojen välillä. Kahtiajaotteluni pedagogiseen praksikseen ja tehokkuuden praksikseen kiinnittävistä ajan malleista muistuttaa Aittolan (1990, 107) esittämää jaottelua rationaalisuuden tyypeistä. Hän erottelee tieteellisen ja hallinnollisen toiminnan rationaalisuuden ideaalityypit. Hallinnollista rationaalisuutta luonnehtii muodollisuus, mahdottomuus asettaa kyseenalaiseksi säädöksiä ja lakeja, juridinen ja taloudellinen vastuu, toiminnan läpinäkymättömyys ja määrällistämisen tarve sekä turvautuminen yhdenlaiseen toimintaa ohjaavaan paradigmaan. Toimintaa kontrolloi erityisesti hallinto. Tieteellinen rationaalisuus puolestaan tarkoittaa asioiden problematisointia, tieteellisten normien ja ohjeiden uudelleenluomista, vaihtoehtoisten paradigmojen etsimistä, toiminnan sisältökeskeisyyttä ja läpinäkyvyyttä sekä asiantuntijan vastuuta. Tieteen tekijöillä on myös vastuu toiminnan kontrolloinnista. (Aittola 1990, 10.) Aittolan jaottelu ei sisällä koulutuksellista rationaliteettia, joka sijoittuu tutkimuksen ja hallinnollisen rationaliteetin välille, kuitenkin lähemmäksi tutkimuksen rationaliteettia (Ketonen & Nyysölä 1996, 18). Tässä tutkimuksessa rakennetuista kulttuurisista ajan malleista pedago-

<sup>10</sup> Tirronen (2005, 120) esittää modernin yliopistokoulutuksen haasteeksi sivistävän koulutuksen ja työelämälähtöisen koulutuksen suhteiden ja käytäntöjen perusteellisen tarkastelun. Hän nostaa esiin tarpeen purkaa tämä dikotominen jaottelu ja nähdä moderni yliopisto sekä sivistävänä että työelämälähtöisenä.

giseen praksikseen liittyvät ajan mallit ovat lähempänä tutkimuksen rationaliteettia. Hallinnollisen rationaliteetin piirteet ovat vuorostaan lähellä tehokkuuden ja hyödyn praksikseen liittyvää ajan mallia.

Pedagogisesta toiminnasta muodostettuja kulttuurisia malleja voi suhteuttaa esimerkiksi Huuskon ja Muhosen (2003) tekemään tutkimukseen yliopiston arvoista, joka tuo esille kolme arvoperustaa: yliopiston perinteiset arvot, perinteisten ja tuloksellisuuden arvojen kamppailu sekä nyky-yliopiston uudet arvot. Perinteiset arvot sisältävät humboldtilaiseen sivistysyliopistoon jäljitettäviä näkemyksiä tieteen ja opetuksen autonomiasta sekä sivistystavoitteesta. Tavoitteiden kontekstuaalisuutta ja yhteistä aikaa korostava kulttuurinen ajan malli on sisällöllisesti samansuuntainen humboldtilaisen yliopistoidean kanssa, koska se kiinnittää huomiota tavoitteiden muodostamisessa toimintaympäristöön ja sen historiallisuuden ja kulttuurisuuden kehittymiseen. Pedagogisen praksiksen yksilöllisyyttä korostavan ajan mallin yhdistän nyky-yliopiston uusiin arvoihin, jotka ovat aikakulttuurisesti polykronisia ja yliopiston palvelutehtävää korostavia. Tehokkuuden ja hyödyn praksis vastaa tuloksellisuuden arvoja. Arvojen erilaisuus luo jännitteisyyttä, mikä samanaikaisesti haastaa arvoja (mt.).

Vaikka yliopisto on tunnustettu kulttuurisesti jännitteiseksi, yliopistolla on edelleen haastetta siinä, miten se käyttää näitä jännitteitä resursseinaan opetuksen ja tutkimuksen kehittämisessä. Englantilainen kasvatustieteilijä Barnett (2000) on paneutunut yliopiston muutoksiin ja korostaa yliopistoa kompleksisena kokonaisuutena. Hän tarkastelee yliopistoa osana yhteiskuntaa, jonka monimutkaisuus tai yksinkertaisuus heijastuu yliopistoon ja muodostuu sen osaksi. Barnett arvostelee yliopistoja siitä, että niistä on tullut organisaatioita, jotka keskittyvät talous- ja henkilöstöresurssiensa hallintaan. Yliopiston kehitys on eriyttänyt toiset hallinnoimaan ja toiset tekemään tutkimusta tai opettamaan. Organisoitu yliopisto on vahvasti hallinnoitu ja yliopistotoimijat eivät ole kovin aktiivisesti vastustaneet tätä kehityssuuntaa. Barnettin mukaan yliopisto on edistänyt superkompleksisuuden muodostumista maailmassa. Samalla yliopiston epistemologiseksi haasteeksi on muodostunut se, että sen tulisi tehdä itsestään ympäristö, jossa uudenlaiset ymmärryksen tavat laajenevat ja auttavat toimijoita ymmärtämään maailmaa ja elämään siinä. Uudet ymmärtämisen tavat tulisi myös arvioida kriittisesti. Yliopistot ovat historiansa aikana olleet ensisijaisesti yhteisöjä, joissa eri oppimis- ja kasvuvaiheissa olevat henkilöt pyrkivät edistämään tutkimusta. (Mt. 128.)

Projektitoiminta on esimerkki yliopiston toiminnasta, joka on vahvasti hallinnoitua nimenomaan ulkopuolisen rahoituksensa vuoksi. Toimintaa ei kuitenkaan tarvitsisi tarkastella vain organisatorisesti. Kun Barnett (2000) asettaa yliopiston perustaksi yhteisöllisyyden, ei instituution, tämän mukaan yliopisto voisi projektitoiminnassakin pyrkiä luomaan käsitteellistä ymmärrystä sille, miten yliopiston kompleksinen paikka ja tehtävä monimutkaisessa maailmassa ja sen hallinto voivat toimia luontevassa suhteessa toisiinsa tilanteessa, jossa hallinto tavoittelee pysy-

vyyttä ja yliopiston muu toiminta toimii sen vastaisesti. (Mt. 128–131.) Yliopistopiskelijoiden kasvun kontekstina ja siten myös kulttuurisena kasvattajana on projektitoiminnan kulttuurinen monimuotoisuus, jonka merkityksellisyys lisääntyy tulevaisuudessa yliopiston laajentaessa yhteistyötoimintaansa. Yhteistoiminnan käsitteellisen ymmärryksen rakentamisessa yliopiston opettajat ovat keskeisessä asemassa. Miten pedagogista toimintaa voi kehittää siten, että kulttuurinen monimuotoisuus tulisi pedagogiseksi resurssiksi?

### 8.5.2 Tehokkuus pedagogiikan ehdollistajana ja levollisuus pedagogisena mahdollistajana

Kun yliopistotoimijat tekevät pedagogista yhteistyötä muunlaisten toimintaympäristöjen toimijoiden kanssa, kyse on erilaisten kulttuurien kohtaamisesta. Tutkimukseni teoreettinen lähtökohta – ajan teema – ja empiirinen lähtökohta – yliopiston pedagoginen toiminta erilaisten organisaatioiden yhteistyönä – nostavat pedagogiseksi haasteeksi erilaisten ajan järjestysten tunnistamisen ja niiden jännitteissä toimimisen. Projekteihin osallistujat tekivät eroa yliopiston ja muun työelämän välille eri tavoin. Vaikka projektitoiminnassa tehokkuuden ja hyödyn tavoitteet liitettiin erityisesti muunlaisiin työelämäorganisaatioihin kuin koulutusorganisaatioihin, mutta nämä samat tavoitteet ovat myös osa yliopiston kulttuuria, jota yliopisto itse tuottaa.

Vastaan päätutkimuskysymykseeni siitä, millainen aikakulttuuri ehdollistaa ja mahdollistaa yliopiston pedagogisen tehtävän toteutumista, kahden tutkimuslöydöksen muodossa. Ensiksikin, pedagoginen toiminta sisältää erilaisia kilpailevia ajan järjestyksiä. *Kulttuurisen jännitteisyyden merkityksestä pedagogisena resurssina* ei toistaiseksi ole juurikaan keskusteltu yliopiston pedagogiikassa. Toiseksi, koska levollisuuden kulttuuri osoittautui tutkimuksessani erityisesti kasvu- ja oppimisprosesseihin kiinnittyväksi, tutkimus nostaa *levollisuuden kulttuurin merkittäväksi yliopiston pedagogisen tehtävän mahdollistajaksi*.

Kilpailevat ajan järjestykset ja levollisuuden kulttuuri ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa: levollisuutta ja hidasta aikaa ei voi ymmärtää ilman kiirettä ja nopeaa aikaa ja päinvastoin. Yhtäältä kilpailevien ajan järjestysten ja levollisuuden kulttuurin toisiinsa kietoutumisen huomiotta jättäminen tuo mukanaan uhkia pedagogiseen toimintaan, joita seuraavassa ensimmäiseksi tiivistän. Toisaalta ajan järjestysten huomioiminen tarjoaa pedagogisia mahdollisuuksia, joita tiivistän uhkakuvan jälkeen.

#### *Piiloiset ja kilpailevat ajan järjestykset*

Erilaisille ajan järjestyksille rakentuva aikakulttuuri sisältää kulttuurista jännitteisyyttä, jonka perustan ja taustaolettamusten huomiotta jättäminen lisää pyrkimyk-

siä hallinnoida toimintaa tehokkaasti. Tehokas hallinnointi hämärtää toimijoiden mahdollisuuksia päättää ja vaikuttaa asioihin. Samanaikaisesti toiminnan aikakuri edellyttää itsekuria. Tämä tarkoittaa sitä, että toimijoiden on sovittava yksilöllisiä ja erilaisten toimintaympäristöjensä ajan järjestyksiä toisiinsa, mikä on haasteellista yhteisen sosiaalisen ajan rakentamisen kannalta. Toimijoiden väliset hierarkkiset suhteet häiritsevät ideaalia yhteisesti rakennettavasta ajasta ja sen yhteisestä koordinoinnista. Tilanteissa, joissa toiminnan pedagoginen luonne orientoi toimijoita hakemaan itselleen oppimisen kohteita ja toimimaan niiden suuntaisesti, kellon aika ilman yhteistä näkemystä prosessin aikataulullisesta etenemisestä kyseenalaistaa tätä orientaatiota. Myös toimijoiden ristiriitaiset odotukset tekevät tilanteesta kompleksisen. Toimijat voivat vahvojen yhteistoiminnallisten toimintatapaodotusten ohella odottaa yhteistoiminnasta itselleen selkeän lineaarisesti etenevää oppimisprosessia.

Polykronisen ajan järjestysten mukaan muotoutuvassa toiminnassa orientoidutaan reagoimaan asioihin nopeasti sitä mukaan kuin niitä tulee esille. Tällaiseen toimintaan on sisäänrakennettuna oletus nopeasta luottamuksesta, jota toiveet ja käytännöt pitempikestoisestä toimijoiden välisestä tutustumisesta ja vuorovaikutuksesta häiritsevät. Yhteistoiminnan ongelmat näkyvät tällaisessa ajan järjestyksessä kiire-puheen, joka hämärtää ongelma-kohtien tunnistamista ja niiden ymmärtämistä. Kiireen kulttuurissa toimijat pyrkivät tehostamaan itsekuriaan voidakseen näyttää jotain toiminnan tavoitteiden suuntaista tuotosta, mikä edelleen tukee kellon ajan rakentumista näkyväksi toimintojen koordinoijaksi. Vaikka yksilöllistä aikaa korostavassa toiminnassa kaikkien toimijoiden kiire on lähtökohtaisesti yhtä arvokasta, taloudelliseen hyvinvointiin kiinnittyvä kiire nousee toiminnassa näkyvimmäksi ja kuuluvimmaksi kiireen muodoksi. Kiirettä tulkitaan osoituksena ammattilaisuudesta ja henkilön tarpeellisuudesta toimintaympäristössään ja kiirepuhetta myös käytetään tässä tarkoituksessa.

Kun erilaisten ajan järjestysten olemassaoloa ei tunnusteta eikä yhteistä ymmärrystä toiminnan erilaisten ajan järjestysten prioriteeteista osata rakentaa, pedagogisen toiminnan koordinointi kulminoituu kellolla mitattavaan aikaan ja aika tiukentuu aiempaa standardoidummaksi. Ajan ymmärtäminen kellon ajan mukaan on kiinteässä yhteydessä nopeaan aikaan, joka vuorostaan kiinnittyy yhteiskunnan taloudellisiin arvoihin. Pedagogisen toiminnan tarkastelu ja arvioiminen kellon ajan näkökulmasta lisää hitaan ajan ja siihen liittyvien prosessien huomaamattomuutta. Vaikka hitaita prosesseja arvostetaan kasvun ja oppimisen mahdollistajana, niiden ei sallita häiritsevän tehokkuutta ja nopeutta edellyttäviä toimintoja. Nopean ja hitaan ajan järjestysten prosessit jäävät siten toisistaan erilleen ja ne asetetaan helposti kilpailusuhteeseen keskenään. Ajan järjestysten kohtaamattomuus edesauttaa tehokkuuden rakentumista toiminnan määreeksi, jota kaikki toimijat ymmärtävät, vaikka he eivät haluaisikaan sen mukaisesti toimia.

### *Ajan järjestykset mahdollisuutena*

Samalla kun erilaisten yksilöllisten ja sosiaalisten aikojen kohtaaminen on pedagogisen suunnittelun näkökulmasta tilanteena kompleksinen, se on aikakulttuurisena kontekstina mielenkiintoinen kasvun ja oppimisen prosessien ympäristö – merkityksellinen kasvattaja. Ajan järjestysten kilpailu tuo pedagogiseen toimintaan sisältöä, mikä sinällään on jo yksi vastaus vaateeseen huomioida työelämää aiempaa enemmän yliopiston pedagogiikassa. Yliopiston kolmas tehtävä, vuorovaikutus ympäristönsä kanssa, on mahdollisuus yliopiston pedagogisen tehtävän toteuttamisessa. Tämä yhteistyö avaa mahdollisuuksia toimijoille lisätä erilaisten osapuolten ymmärrystä toistensa toimintatavoista, joihin sisältyy erilaista rytmisyyttä ja ajan kuria. Pedagogisesti tarkasteltuna tämä yhteistyö antaa opiskelijalle mahdollisuuden integroitua työelämän sosiaalisen ajan käytäntöihin ja samalla mahdollisuuden hänelle tarkentaa toimintaympäristönsä, yliopiston, sosiaalista aikaa ja sen merkitystä omalle kasvulleen. Tarkastelemissani projekteissa taloudellista hyötyä edellyttävät prosessit näyttäytyivät eri tavoin nopeammilta kuin oppimisprosessit. Kun aika ymmärretään osana yksilön identiteetin kasvun perustaa (Jyrkämä 2001, 122–123; Sajama 2000, 80), yliopiston pedagogiikka antaa toimijoiden identiteetin rakentumiselle ajallisia kokemuksia esimerkiksi siitä, minkä kestoisia tietyn asian oppiminen ja tutkimustoiminta ovat. Erityisesti kasvatustieteellisessä opetuksessa, jossa tarkastellaan oppimis- ja kasvuprosesseja, pedagogisen toiminnan yhtenä tavoitteena tulisi olla niiden yhteistoiminnassa rakentuvien jännitteiden ymmärtäminen ja reflektointi, joita erilaiset prosessit tuottavat kestollaan, rytmillään ja ajan järjestämisen muodoillaan.

Yliopiston opetussuunnitelman kehittämisprosessit ja niihin käytettävä aika vaihtelevat laitoksittain. Suunnitteluun varattava aika on merkityksellinen siitä näkökulmasta, että pedagogiseen suunnittelutoimintaan käytettävän ajan tehostettu organisointi voi paradoksaalisesti vain kiihdyttää pedagogisen toiminnan rytmiä, jota ei tavoitella (ks. Ylijoki 2006b, 43). Sen sijaan levollisuuden kulttuurin piirteiden tunnistaminen ja huomion antaminen niille jo suunnitteluvaiheessa voisi suunnata pedagogista prosessia siten, että toimijoilla on mahdollisuus tunnistaa erilaisten toimintaympäristöjen toiminnan luonnetta, erityispiirteitä, tavoitteita ja toimintatapoja. Tämä lähtökohta haastaa toimijoita tunnistamaan myös niitä prosesseja, joiden ajalliset toteutumisen ehdot ovat erilaisia.

Yliopiston opettajat voivat yhdessä yliopisto-opiskelijoiden kanssa pyrkiä tunnistamaan ja huomioimaan kasvu- ja oppimiskontekstinsa erityispiirteitä, sillä omasta yliopistokulttuuristaan toimijat eivät ole välttämättä kovin tietoisia. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna avaintekijöiksi yliopiston yhteistyössä erilaisten organisaatioiden ja osapuolten kanssa nousevat yliopisto-opettajan ymmärrys yliopiston tehtävästä, pedagogisten prosessien hitaudesta tai nopeudesta ja se, miten hän toiminnan ohjauksessa pystyy huomioimaan prosessin ajallisuuden.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että pedagoginen yhteistyö voisi



olla nykyistä näkyvämpi resurssi tarkennettaessa yliopiston opettajille ja opiskelijoille yliopiston ja työelämän jännitteisiä suhteita ja etsittäessä ymmärrystä niiden historiallisista kehitysehdoista. Nämä pohdinnat ovat luontevia kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opetus- ja tutkimustoiminnassa. Koska myös muilla tieteenaloilla (kuten teknisillä aloilla) yhteistyö yliopiston ja työelämän välillä on todettu kulttuurisesti jännitteiseksi, niidenkin pedagogiseen kehittämiseen voisi sisällyttää erilaisten prosessien ja toimintakulttuurien tunnistamista tukevia pedagogisia tavoitteita ja toimintatapoja. Kulttuurista samankaltaisuutta ja erilaisuutta tulisi lähestyä myös erilaisten kansalais- ja vapaaehtoisjärjestöjen kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Kasvatustiede on avainasemassa siinä, miten tutkimuksellisesti esimerkiksi lisätään ymmärrystä kasvatuksen poliittisuudesta<sup>11</sup> (Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004). Monien järjestöjen ja vastaavien yhteenliittymien toimintaperiaatteet eivät perustu yksinomaan taloudellisen hyödyn tavoitteluun, joten erilaisten ajan järjestysten kohtaamiset tai törmäykset voivat toteutua yllättävilläkin tavoilla.

### *Ajan järjestysten arvottaminen*

Sivistystavoite ja työelämälähtöisyys määrittävät molemmat yliopiston kulttuurisuutta (Ursin 2005, 130). Vaikka esimerkiksi Tirronen (2005, 120) nostaa esiin tarpeen purkaa tämä dikotominen jaottelu koulutuksen lähtökohtien tarkasteluna ja sen sijaan tarkastella yliopistoa sekä sivistävänä että työelämälähtöisenä, tutkimustulokseni kyseenalaistavat näiden kahden lähtökohdan rinnakkain asettelun. Tutkimusaineistossa tehokkuuskysymykset nousivat tärkeiksi työelämän organisaatioiden näkökulmasta ja näillä kysymyksillä oli selkeä taipumus ohjata toimintaa tehokkaampaan ajan käyttöön ja mahdollisimman vähän työpaikan prosesseja häiritseviin pedagogisten prosessien läpiviemiseen. Työelämän prosessit esitetään paljolti kellon ajan mukaisesti. Kasvu- ja oppimisprosessit ovat kuitenkin osin hiltajaisia, hitaita ja monesti näkymättömiä. Tämä tutkimus osoittaa, että sivistyksen ja kasvun yllätyksellisyyden, prosessimaisuuden ja kasvun rytmien epätahtisuuden näkyvyyttä ja kuuluvuutta vaimentaa projekteissa tehokkuuden ja hyödyn kulttuuri. Erilaisiin tavoitteisiin pyrkivät prosessit sisältävät erilaisia mahdollisuuksia tulla kuulluksi yhteiskunnassa, jossa taloudelliset arvot ovat vahvoja. Managerialistisessa kulttuurissa sivistyksen ja työelämälähtöisyyden tarkasteleminen lähtökohtaisesti rinnakkaisina ja samanarvoisina yliopiston pedagogisen toiminnan perusteena (vrt. Tirronen 2005; 2006) tukee kasvuprosessienkin ymmärtämistä tehokkuuden näkökulmasta.

Nykyiseen yliopiston pedagogiikan kehittämiseen (verkko-opetus, opintojaksojen kirjallisten töiden monimuotoistuminen) on sisäänrakennettu itsekurin ja itseohjautuvuuden oletuksia ja odotuksia, joihin opiskelijat kasvavat. Yksilöllistä aikaa

<sup>11</sup> Viime vuosina keskustelu koulutuksen poliittisuudesta on lisääntynyt esimerkiksi kriittisen pedagogiikan tutkimusalueella (esim. Aittola, Eskola & Suoranta 2007).

painottavan kulttuurisen ajan mallin sisällöt voivat vastata tehokkuuden ja hyödyn kulttuurin sisältöjä, vaikka niitä ei pedagogisessa suunnittelussa ja toteutuksessa sellaisiksi ole tarkoitettukaan. Ongelmaksi nousee kasvu- ja oppimisprosessien yksilöllistymiseen liittyvä persoonattomuus, joka ilmenee toimintojen ohjautumisena sisällöistä ja toimijoista irrallaan olevan kellon ajan mukaan. Sosiologien kuvaama yksilöllisyyden ja persoonattomuuden sidos rakentaa mahdollisuuksia tehokkuuden ja hyödyn praksiksen mukaiseen pedagogiseen suunnitteluun ja toimintaan. Itsekurin korostuminen jaetun koordinoitun aikakurin sijaan yliopiston pedagogisessa toiminnassa vahvistaa yksilöllistymisprosesseja. Tärkeä pedagogisen suunnittelun sisältökysymys on siten se, millä perusteella esimerkiksi opiskelijan kasvun tukemista tavoittelevat yksilölliset HOPS-käytännöt voivat olla elinvoimaisia sekoittumatta kulttuurisesti tehokkuuden ja hyödyn tavoitteisiin ja toimintatapoihin, jotka ovat pedagogisesti kyseenalaistettavia.

Toistaiseksi kasvu- ja oppimisprosessien syklisyys ja hitaus eivät näyttäyty hyveenä yleisissä kehittämis- ja tuloksellisuuskeskusteluissa, joissa arvioidaan toimintojen hyötyä ja tehokkuutta. Kun elämä on hetkellistynyt (Saukkonen 2005, 50) ja polykronisesti reagoidaan nopeasti vain eteen tuleviin asioihin, levollisuuden kulttuuri on kulttuurinen vastavoima, jota pedagogisessa toiminnassa voisi tietoisesti pyrkiä vahvistamaan. Yhteistoiminnassa erilaisten prosessien ajallinen ehdollisuus voisi olla avoimesti neuvottelun ja keskustelun kohteena sellaisissa yhteistyöhankkeissa, joissa yliopisto on yhtenä kumppanina. Hiljaiset ja hitaasti etenevät prosessit tulisi olla tehokkuuden ja hyödyn kulttuurisessa ilmapiirissä kohteita, jotka huomioitaisiin yhteisessä pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Näiden prosessien merkityksiä yksilöille ja yhteisöille tulisi avata tutkimuksellisesti lisää<sup>12</sup>.

### *Yliopiston aikakulttuurin perusta*

Levollisuuden kulttuurin luonnehdinnat sopivat sivistysyliopistoideaan, johon on kuulunut mahdollisuus tarkastella tutkimuskohdetta ilman välitöntä kysymystä hyödystä. Tieteen tekeminen ja siihen kasvaminen on nähty vapaina taloudellisen hyödyn maksimoinnista. Idean mukaisesti yliopistossa toteutuva sivistysprosessi edellyttää kiinteää, mutta aikaa vievää vuorovaikutusta kokeneiden ja vasta tieteen tekemisen alussa olevien tieteen tekijöiden kesken. Sivistysyliopistoideassa pedagoginen toiminta ja tutkimustoiminta integroituvat toisiinsa. Tämän mukaan pedagogiikka asettuu ristiriitaan, jos yliopiston tutkimus- ja opetustehtävän yhteys hämärtyy toimijoiden tavoitteissa. Ajan termin, jos opetuksen ja tutkimuksen ajan järjestykset eriytyvät toisistaan, ne ennemmin hajottavat kuin rakentavat yliopiston yhteistä sosiaalista aikaa. Levollisuuden kulttuuri, johon sisältyy konventionaalisen aikakurin mukaista toimijoiden keskinäisen luottamuksen rakentamista ajan ku-

<sup>12</sup> Vikman (2007) kuvaa väitöskirjassaan äänimaisemaa italialaisessa kylässä. Hän arvioi, että kaikenlainen hiljaisuuden tutkimus on yhteydessä kulttuuristen taukojen tunnistamisen mahdollisuuksiin.

luessa, haastaa pedagogiset toimintatavat, jotka hajaannuttavat yhteistä sosiaalista aikaa.

Pedagogista toimintaa suunnittelevat ja toteuttavat yliopistotoimijat (erityisesti tutkijat ja opettajat) ovat monitieteisessä yliopistossa heterogeeninen ryhmä (Ylijoki 1998a). Heidän käsityksensä yhteisöllisyydestä ja sen perustasta voivat vaihdella paljonkin, vaikka erilaisten toimintaympäristöjen kanssa toteutettavassa yhteistoiminnassa akateeminen yhteisö näyttää enemmän 'yhtenä'. Yliopiston opettajien perusajatukset tutkimuksen ammattimaisuudesta tiedon julkisuudesta ja tiedon yleistämisen mahdollisuudesta välittyvät pedagogiseen toimintaan. Elinkeinoelämän yhteisöissä tietoon liitetään puolestaan määreitä tiedon yksityisyydestä, hyötytavoitteista, voitosta ja kilpailusta. (Valéentin 2000.)<sup>13</sup> Yhteistyö sisältää tällöin kysymyksiä siitä, millaiset ajan järjestykset hyödyttävät ketäkin, miksi ja miten hyötyä arvioidaan.

Erilaisten osapuolten yhteistoiminnan kompleksisuus ja sen ennakoimattomuus on haaste suunnittelutoiminnalle aikatauluttamisen näkökulmasta. Kompleksisuutta on vaikea sitoa lineaaristen toimintojen koordinaatiomalliin, jota projektimaisen toiminnan hakemuksissa ja raportoinnissa usein edellytetään. Mutta Barnettia (2000) soveltaen yhteistoiminnassa toteutettavan yliopiston pedagogiikan kehittelyn ei tulisi niinkään suuntautua etsimään entistä parempaa mallia, jolla yhteistyön kompleksisuutta voisi hallinnoida ja organisoida. Keskeisenä tehtävänä yliopiston pedagogisessa toiminnassa muunlaisten organisaatioiden ja osapuolten kanssa näyttäisi siten olevan erilaisten käytäntöjen kulttuuristen taustojen ja pedagogisten perustojen selkeyttäminen.

### *Yliopiston opettajat levollisuuden kulttuurin vahvistajina*

Yliopiston pedagoginen toiminta voitaisiin nähdä aiempaa selkeämmin kulttuurisena ympäristönä, joka kasvattaa toimijoita vastaamaan yhteiskunnassa esiintyviin äänekkäisiin kysymyksiin toiminnan tehokkuudesta ja hyödyistä. Toiminnan aikakulttuuriset jännitteet ovat osa tätä kulttuurisen ympäristön kompleksisuutta. Tutkimukseni tuloksena hahmottamani pedagogisen praksiksen mallin kahtiajako nostaa esille tarpeen keskustella yliopistotoimijoiden kesken yliopiston pedagogiikan kulttuurin perustasta ja lähtökohdista. Tehokkuuden ja levollisuuden kulttuu-

<sup>13</sup> Yliopiston ja elinkeinoelämän yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa esitetyt yhteistyön ongelmat viittaavat erityisesti teknisiin ja luonnontieteellisiin aloihin. Tietojen julkaisemista koskevat ongelmat – tiedelaitos haluaisi julkaista uusia tutkimustuloksia mahdollisimman nopeasti, elinkeinoelämä myöhemmin tuotteiden kilpailukyvyä säilyttämiseksi – ovat tästä yksi esimerkki. Valéentin (2000) analysoimien tutkimusten perusteella yhteistyö lisääntyy, kun 1) yliopisto–elinkeinoelämä-tutkimusyksiköitä perustetaan jatkuvasti, 2) lisääntyvä kilpailu vaatii tuote- ja prosessi-innovaatioita ja samanaikaisesti valtio vähentää tukeaan tutkimukselle, 3) monet tämänhetkiset yliopiston ja elinkeinoelämä yhteishankkeet ovat valmistautumista aiempaa vaativampaan yhteistyöhön, ja 4) edellyttää myös kansallinen tutkimus- ja kehittämisspolitiikka edellyttää yliopiston ja elinkeinoelämän yhteistyötä. (Mt.)

rit esittävät toisiinsa verrattuna toimijoille erilaisia kysymyksiä pedagogisesta toiminnassa ja sen tavoitteista. Yleisestä yliopiston pedagogiikasta on tehty paljonkin tutkimusta, mutta eri tieteenalojen pedagogisista kysymyksistä toistaiseksi vähän. Millaisia kulttuurisia vivahteita levollisuus ja toisaalta tehokkuus saavat eri tieteenalojen pedagogisessa toiminnassa? Eri tieteenalojen asiantuntijaksi kasvamisen prosessien tunteminen on alue, johon pedagogiikan kehittämistä voisi suunnata ja joka auttaisi tunnistamaan kontekstisidonnaisten tavoitteiden merkitystä yhteisen sosiaalisen ajan rakentamisessa.

Yliopiston kolmannen tehtävän hoitamisessa tieteenalan sisällöllinen ja tutkimusmenetelmällinen kehittäminen on osa pedagogista toimintaa. Yhteistoiminnallisuus ei kuitenkaan toteudu ideaalisti ja itsestäänselvyytensä. Kun pedagogisia yhteistyöhankkeita tarkastellaan kulttuuristen ajan mallien näkökulmasta, yliopiston opettajien on ensinnäkin tärkeää harjoittaa itsetutkiskelua ajan merkityksestä omissa kasvuprosesseissaan. Toiseksi, opettajilla on merkittävä vastuu huolehtia siitä, että pedagoginen ymmärrys kasvu- ja oppimisprosessien luonteesta huomioidaan yhteistyön suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kolmanneksi, yliopisto-opettajat voivat yhteistyössä olla rakentamassa pedagogiikkaa, jossa huomioidaan heidän ymmärryksensä oman tieteenalansa erityispiirteistä ja niiden suhteesta kasvu- ja oppimisprosessien keston, syklisyyteen, lineaarisuuteen ja rytmisyyteen. Neljänneksi, pedagoginen toiminta yhteistyökumppaneiden kanssa on lähtökohdissaan kompleksista jo erilaisten organisatoristen ja yksilöllisten aikojen moninaisuuden vuoksi. Koska kompleksinen yhteistoiminta näyttää rakentavan helposti polykronista aikakulttuuria, opettaja voisi vastavuoroisesti kiinnittää huomioita toimijoiden mahdollisuuksiin keskittyä monokronisesti yhteen asiaan ja tukea myös sen kaltaisia prosesseja. Moninaisuuden ymmärtäminen edellyttää runsasta kommunikointia ja aikaa (ks. Barnett 2000). Prosesseihin uppoutunut aika ei välttämättä kuulu ja näy voimakkaasti, mutta sen asettamat ehdot tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin.

Yliopisto-opettajien mahdollisuus vaikuttaa yksilöinä ja huomioida pedagogisten prosessien ajallisuus on kuitenkin rajallinen. Yliopiston opettajien ajankäytön mahdollisuudet tutkimuksen ja opetuksen keskinäiseen integroimiseen ehdollistavat tieteen mahdollisuuksia rakentaa yhtenäisyyttä toimijoiden välille, joka on yliopiston pedagogiikan perusta. Korkea-asteen koulutuksen tulevaisuudenkuvaa vuoteen 2030 mennessä luotaava OECD:n raportti toteaaakin, että uusia eroja akateemisiin töihin syntyy siitä, kuinka paljon akateemisten työntekijöiden mahdollisuuksia käyttää aikaansa tutkimukseen ja opetukseen rajataan tai avataan (Enders & Musselin 2008, 131).

## 9 KATSEEN TARKENNUS JA LAAJENNUS

### 9.1 Tutkimuksen arviointi

Väitöskirja on opinnäytetyö ja yksi yliopiston pedagogisen toiminnan tuotoksista. Tutkimuksellinen orientaatio korostuu väitöskirjatyön prosesseissa ja arvioinnissa<sup>1</sup>. Tutkimuksen arvioinnissa suhteutan tutkimusprosessiani<sup>2</sup> tutkimuskysymyksiin ja tiedonintressiin. Tutkimukseni on myös oppimisprosessin kuvaus. Suhteeni tutkimuskohteeseen on ollut intensiivinen, joten on tarpeen arvioida, miten tutkimuksen lähtökohdat, välineet, käsitteet ja rajaukset ovat määrittäneet sitä, millaisin ehdoin tapaustutkimus on lopulta toteutunut. Toiminta on ollut tutkimuksessani tiedon rakentamisen keskeinen lähtökohta, ja tutkimuksen arvioinnissa käytän tukena toimintatutkimuksen luotettavuustarkasteluun kehitettyä sanastoa<sup>3</sup>.

#### 9.1.1 Kulttuurisen ymmärryksen rakentaminen

Kulttuuristen ajan mallien rakentaminen ja yhdistäminen yliopiston pedagogiseen toimintaan on ollut monitasoinen prosessi. Välimaa (1995, 15–16) kulttuurin tutkimisen kehittämistä perätessään etsii erityisesti sellaisia analyysivälineitä, joilla voitaisiin episteemisiä ja sosiaalisen yhteisön tekijöitä yhtäaikaaisesti tutkia. Koska ajan järjestysten tarkasteleminen yliopiston pedagogiikassa on ollut tutkimuksellisesti toistaiseksi vähäistä, rakentamani kulttuuriset ajan mallit toimivat nimenomaan

<sup>1</sup> Yliopiston ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajat ovat kuvanneet yliopiston opinnäytetöitä mm. tieteenalaa kehittäviksi, uutta tuottaviksi, soveltaviksi, syvällisiksi, laajoiksi, monialaisiksi ja analyttisiksi. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä ohjaajat kuvaavat mm. ammattialaan keskittyviksi sekä ammatti- ja työelämälähtöisiksi. (Heinonen 2006.)

<sup>2</sup> Prosessin aikana pohdin erityisesti tutkimustehtävän ja tutkimusmenetelmän nimeämistä, toiminnan demokraattisuutta ja eettisyyttä sekä rooliani hankkeissa. Teemat ovat pitkälti samoja, jotka Kuula (1999) on väitöskirjassaan jäsentänyt toimintatutkimusta tehneiden tutkimuskokemuksista.

<sup>3</sup> H.L.T. Heikkinen (2004) on jäsentänyt neljä luotettavuusperiaatetta, jotka ovat jäljitettävissä eri toimintatutkimussuuntauksiin. Periaatteet on nimetty seuraaviksi:

1. historiallisen jatkuvuuden periaate (historical continuity principle)
2. refleksiivisyysperiaate (reflexivity principle)
3. dialektisuusperiaate (dialectical principle)
4. toimivuusperiaate (workableness principle).

(Heikkinen 2004, 185.)

metodisena avauksena pedagogisen toiminnan yhdenlaisen kulttuurin ulottuvuuden tutkimiseen. Toimintani on ollut kysyvää ja kokeilevaa, kun en ole voinut ennakoita eteen tulevia vaiheita ja kysymyksiä<sup>4</sup>. Tarkastelemani yliopiston projektitoiminnan tavoitteena oli yhteisen, kasvua ja oppimista tukevan ajan rakentaminen. Projektien tavoitteet, niihin pyrkiminen ja toiminnan jäljet ovat muodostaneet metodisen perustan pedagogisen toiminnan ymmärtämiselle.

Olen rakentanut kasvatustieteellistä näkökulmaa, joka rikastaisi korkeakoulu-tutkimusta, jossa on oltu kiinnostuneita erityisesti järjestelmätasosta tai hallinnosta metodina tai järjestelmänä (ks. Simola 2004, 124). Tutkimus on nivoutunut omaan työtoimintaani ja siten tutkimuksen empiirinen kohde on ollut minulle tuttu muutoinkin kuin vain tutkimustoiminnan vuoksi. Tuttuus nähdään luotettavuuden kannalta usein ongelmallisena, mutta juuri tuttuuden vuoksi tutkija voi tunnistaa tutkimuksellisesti mielenkiintoisia poikkeuksia (Rantala 2007, 127). Lisäksi osallisuus tutkimuskohteeseen vähentää sellaista pirstovaa kohteen tarkastelua, joka etäännyttää kokemuksellisesta kokonaisuudesta (Ådahl 2004, 85–86). Tutkimusaiheeni on haastanut tutkimaan omaa käsitystäni muun muassa yliopiston ja ammattikorkeakoulujen suhteesta ja lisännyt ymmärrystäni niiden historiallisista taustoista ja sen merkityksestä arjen käytännöissä. Yliopiston tavanomaisuutta ja arkisuutta koskevien käsitysteni kyseenlaistamista on arvioni mukaan tukenut analysoinnissa ja raportoinnissa käyttämäni muiden organisaatioiden toimijoiden (Kolmio) tuottamien jälkien erottaminen 'peiliksi' yliopiston toimijoiden jäljille. Erottelu on tehnyt näkyväksi toimijoiden keskinäistä jaettua pedagogista perustaa tai sen puuttumista toimintaympäristöittäin.

Kivisen ja Ristelän (2001) ajatus siitä, että tutkimus on tapa hankkia tietoa, jolla tullaan toimeen maailmassa, toteutuu tutkimuksessani sikäli kuin tutkimus tuottaa uudenlaista sanastoa yliopiston pedagogisen toiminnan ymmärtämiseksi ja siinä toimimiseksi. Tutkimus on tuottanut oman työni ymmärtämiseen sanastoa ja näkökulmaa. Tutkimuksen eettiseen pohdintaan kuuluu kysymys, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi siihen ryhdytään (Tuomi & Sarajarvi 2002, 126.) Projektiraportoinnissa raportointi on sidoksissa rahoittajan kanssa tehtyihin sopimuksiin. Kolmion toiminnan aikana olin sitoutunut toimintatutkimukselliseen toiminnan rakentamiseen ja tutkimiseen sekä ammattikasvatukselliseen teoreettiseen viitekehykseen. Toiminnan päätyttyä etsin vaihtoehtoisia menetelmällisiä ja teoreettisia näkökulmia, mitä ohjasi oma uteliaisuus ja mikä johti uusiin metodologisiin ratkaisuihin. Aihepiirin ja tutkimusprosessin ratkaisujen valinnoilla olen jatko-opintojeni alusta asti tavoitellut ymmärrystä, joka rakentuu laadullisen tutkimuksen metodologialle. Opintojen tekemisessä minulla on ollut sopimus opintoja tarjoavan yliopiston kanssa tehdä kasvatustieteellistä tutkimusta. Kognitiivisen op-

<sup>4</sup> Harri Kukkonen (2007) on avannut monipuolisesti tutkimusprosessinsa eri vaiheita väitöskirjassaan, jonka lähtökohtana on kysyvä ja etsivä ote. Hän ei pyrkinyt rajaamaan tutkimustaan prosessin varhaisessa vaiheessa.

pisopimukseni yksiksi päätuloksiksi totean yhtäältä ymmärryksen yliopiston pedagogisten ja tutkimuksellisten prosessien hitaudesta ja toisaalta yliopiston kulttuurisen jännitteisyyden, joka on haaste pedagogisten prosessien suunnittelulle.

Yliopistolle tieteen ja tutkimuksen tekopaikkana voi esittää kysymyksen “mitä hyvää ne tekevät pitäessään poliittisen johdon, hallinnon ja instituutiot hereillä ja toimivina” (Kivinen & Ristelä 2001)<sup>5</sup>. Tutkimukseni ei ratkaise Kolmiossa ja Kvintissä esiintyneitä ongelmia, mutta tuo niihin lisävalaistusta. Tutkimus ei tuota ”tuottoisia tuloksia” (ks. Heikkinen 2004, 187), mutta ajan järjestysten yhdistäminen pedagogisen toiminnan tutkimukseen avaa korkeakoulupedagogiikkaan vähän tutkitun näkökulman. Tutkimus tuo näkyväksi yliopiston kulttuurisuutta ajan näkökulmasta, jonka merkitystä opiskelijoiden ja muiden toimijoiden kasvu- ja oppimisprosessien ohjaamisessa ei pedagogisessa toiminnassa ole paljon huomioitu. Kulttuuristen ajan mallien jäsentämisen ’herättelyvoiman’ voi arvioida myöhemmin.

Tehokkuuden ja hyödyn praksiksen tunnistaminen yhdeksi kulttuuriseksi malliksi ja sen yhdistyminen yliopiston pedagogisen toiminnan kulttuuriin on haaste toiminnan kehittämiseksi ja käsitteellistämiseksi. Kulttuuriset ajan mallit ovat perusta, johon voi suhteuttaa esimerkiksi työelämän pyrkimyksiä pedagogisoida työprosesseja ja arvioida kehittämistavoitteita. Aikakulttuurin merkitystä pedagogisessa toiminnassa otetaan suunnittelutyössä huomioon vain niukasti tai ei ollenkaan tehokkuuspaineiden alla.

## 9.1.2 Hiljaisen kielen tunnistaminen

Tohtoriopiskelija Mary Hanharan (1998) päätyi metodipohdintojen jälkeen toimintatutkimukseen. Ratkaisuaan hän kuvaa vapautumiseksi sidoksista, joiden hän oli kokenut estävän tärkeän tiedon rakentumista koulun kehittämiseksi. (Mt.) Kolmion kiinnittyminen toimintatutkimukseen ja yritykseni seurata hankkeen orientaatiota oli minulle vuorostaan sidos<sup>6</sup>, jonka koin rajaavan mahdollisuuksia etsiä teoreettisesti kiinnostavaa näkökulmaa. Itselleni vasta ajallinen etäisyys projekteista antoi tilaa luopua toimintatutkimuksellisesta lähestymistavasta ja kehittää metodista näkökulmaa projekteihin.

Ajan ’hiljaisuus’ kertoo siitä, miten aika on samanaikaisesti huomaamatonta ja määrittävää. Pyrkiekseni selkeyttämään teoreettista näkökulmaani olen kirjoittanut tutkijan sidoksellisuudesta aikakauteensa, vaikeudesta löytää tutkimusteemaa

<sup>5</sup> Tieteen tehtävänä on muun muassa kritisoida ja esittää muutosvaatimuksia ja -ehdotuksia (Siljander 2002, 89).

<sup>6</sup> Yksilöllinen kokemus ei vastaa toimintatutkimuksesta tehtyjen teoreettisten kuvausten moninaisuutta. Jokaisessa traditiossa on sisällöllistä vaihtelua ja lisäksi niitä tulkitaan eri tavoin. (Tuomi 2005, 94.)

koskevasta runsaasta informaatiosta ja kirjallisuudesta omaa tutkimusta koskevat relevantit lähteet sekä kasvatustieteen perusasioihin ja kysymyksiin palaamisen selkeyttävästä funktiosta lähdekirjallisuuden arvioinnissa.

### **Näyte (60): Tutkijan päiväkirja**

*Tänään 10.6. [2004] mietin tutkimusprosessistani seuraavaa: Olen aikaan sidottu ja tuotokseni myös sen mukaisia. Ajallisuus näkyy prosessissa mm. siinä, että Kolmio ja Kvintti hankkeiden toteutusvaiheessa innostus uudenaikaiseen, kokeilevaan yhteistyöhön suuntasi ajattelua. Oli mielestäni hyvin perusteltua tehdä ko. laista yhteistyötä. Hankkeiden toimintojen loputtua näkökulma yhteistyöhön muuttui. Yhteistyöstä näytettiin kirjoitettavan, yliopiston tulevaisuuden ”haasteista” oli suomalaisissa yliopistoa koskevissa kirjoituksissa paljon, joista sain tukea oman aiheeni tarpeellisuudelle ja ajankohtaisuudelle. Kansainvälisessä kirjallisuudessa ja erityisesti tiedelehdistä löytyneet kirjoitukset yliopiston tarpeesta muuttua ja kehittyä alkoivat juuri määränsä vuoksi kyseenalaistaa ajatustani niiden hankkeiden, joissa olin ollut mukana, ’uudenaikaisuutta’ ja uutuutta. Tässä on hyvä kyllä huomioida se, että hankkeet toteutettiin 1999–2000 ja sen jälkeen muutamassa vuodessa kirjoitukset tällaisesta poikkikulttuurisesta tai yliopiston ja työelämän välisestä yhteistyöstä ovat huomattavasti lisääntyneet. Joka tapauksessa monenlainen muutos- ja kehittämisspyrkimys-puhe vyöryi tajuntaani, sen rinnalla kyllä myös kriittisiä näköaloja ja kysymyksiä esittäviä puheenvuoroja ja artikkeleita löytyi helposti. [...] Tätä tutkimuskenttäni hahmottaessani mieleeni on tullut useammin kuin kerran, että olen sanomassa jotain yhteiskunnallisesti hyvin merkittävästä toiminnasta, niin merkittävästä, että se välillä on tuntunut tabulta, josta ei voi kirjoittaa. (10.6.2004)*

Kun tutkimuskohde on kovin lähellä tutkijaa, tutkimusprosessissa käydään läpi tunteita, jotka eivät liity vain rajattuun tutkimusaineistoon, vaan laajemmin tuttuun toimintaympäristöön. Edellinen näyte osoittaa tutkimuskohteen – yliopiston – herättävän tunteita, jotka eivät kannusta valitsemaan sitä tutkimuskohteeksi. Vaikka tieteen tekemisen periaatteita ovat muun muassa avoimuus, julkisuus ja perustelevuus, tutkijan päiväkirjani kertoo siitä, että yliopiston kulttuurissa on myös jotakin läpinäkymätöntä, joka ehkäisee avoimuutta ja oman toimintaympäristön tutkimista.

Seuraava lainaus kuvaa kokemustani aika-teeman löytymisestä teoreettiseksi viitekehyykseksi:

### **Näyte (61): Tutkijan päiväkirja**

*Tänään heinäkuun 30. Päivänä katson, että olen kuluneella viikolla ottanut merkittävän (taas?) askeleen tutkimuksen etenemisessä. Aika-teema on saanut niin tunteeni kuin ajatteluni innostumaan koko tutkimusraporttini läpikäyvänä teemana. [...] Kokemuksena tämä löytö on ollut vapauttava! Kun vielä heti sain käsiini Pohjasen väitöskirjan ’mitä kello on?’ oikeutus ajan nostamiselle näkyvämmäksi alkoi itselleni kirkastua. (30.7.2004)*



Aika-teeman löytyminen ei tarkoittanut tutkimusprosessin arvoituksen ratkaisemista vaan vihjettä, joka alkoi avata johtolankoja yhteistyöhankkeiden toiminnan ymmärtämiseen. Alasuutari (1999) kuvaa laadullista tutkimusta 'salapoliisiyöksi', jossa erilaiset vihjeet tukevat arvoituksen ratkaisemista. Voimakas emansipatorinen kokemukseni kuvaa toimintojen yksiaikaisuutta (mahdollisuutta keskittyä tutkimukseen) ja toisaalta tuo näkyväksi tutkimusprosessin yllätyksellisyyttä (syklisyyttä). Pedagogisen praksiksen ajan mallit vastaavat tutkimusprosessini pitkäkestoisuutta, hitautta, syklisyyttä, sisältökeskeisyyttä, yksilöllistä aikaa, tavoitteiden ja toimintojen kontekstuaalisuutta korostavia ajan järjestyksiä. Nopea ja tehokas aika ja sen ensisijaisuus suhteessa muunlaisiin aikoihin hallitsi tutkimusprosessini alkuvaihetta. Tehokkuus tuli esille prosessin alussa huolena tutkimustehtävän ja -menetelmän määrittelemättömyydestä. Ajan järjestys, jota pyrin noudattamaan alussa, ei sallinut pysähtymistä ja levollista asian reflektointia.

Prosessin pitkäkestoisuudesta muodostui paradoksaalisesti ratkaiseva tekijä siinä, että ajasta tuli tutkimukseni pääkäsite, ja että se samalla mahdollisti etäisyyden tarkasteltavaan projektitoimintaan. Etenkin apurahakauteen sijoittuva kokemus 'ajattomasta ajasta' ohjasi tutkimukseni tekoa. Kun oma kokemusmaailma vastasi ilmiön teoreettista kuvausta, se suuntasi työskentelyä. Samanaikaisesti tutkimuksellista uteliaisuutta tyydytti sellaisen käsitteen käyttöönotto, jonka soveltuvuutta ja kohdallisuutta en etukäteen osannut ennakoida.

### 9.1.3 Aikakulttuurin käsitteellistäminen ja tutkijan rooli

Kolmion toiminnan lähtökohtana olleeseen toimintatutkimukseen liittyi hankkeiden aikana ihanteellisuutta, jota olen purkanut tutkimusprosessissa. Toiminnan kerroksellisuus sekä hankkeiden demokraattisuuden ja eettisyyden ihanteet sysäsivät etsimään sellaista teoreettista viitekehystä, joka läpäisisi kaiken projekteihin sisältyneen pedagogisen toiminnan. Tutkimuskirjallisuuteen perustuvaa aikakulttuurista viitekehystä olen keskustellut koko tutkimusprosessin ajan projektien jälkien kanssa.

Olen paikantanut empirian vihjeiden antajaksi kulttuuristen ajan mallien rakentamisessa. Tutkimuksen perustuminen toimintaan sallii ajallisesti monipuolisen vuoropuhelun toiminnan ja teorian välillä. Se vaatii jatkuvuutta teorian ja empirian välillä, mikä ilmenee viime kädessä tutkijan ymmärryksenä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseni riski on ollut tehdä vain aikalaisdiagnoosia<sup>7</sup>, mikä toisi esille näke-

<sup>7</sup> Aikalaisdiagnoosissa kysytään, keitä me olemme ja mikä on tämä aika. Termin alkuosa tarkoittaa sitä, että kirjoittaja diagnosoi omaa aikaansa (Noro 2000, 324). Noron mukaan aikalaisdiagnooseilla on omanlaisensa rationaliteetti, jossa välineenä on arvostelukyky. Aikalaisdiagnoosia arvioitaessa keskeisin arvioinnin kohde on se, tuottaako diagnoosi jonkin näkemyksen. Näkemyksen muotoutuminen on vahvasti sidoksissa subjektiin, aikalaisdiagnoosin tekijään. Aikalaisdiagnooseista tulee helposti normatiivisia tai poliittisia. Noron mukaan aikalaisdiagnoosi, joka näyttäytyy ulospäin

myksiä, joissa empirian ja teorian sidos on heikko. Erityisen haasteellista on ollut yhdistää aikakulttuurinen viitekehys projektien jälkien tulkinnaiksi, koska rakentamani viitekehys ei koske pelkästään yliopistoa ja pedagogista toimintaa. Viitekehysten laaja-alaisuus on kuitenkin auttanut ymmärtämään yliopiston pedagogista toimintaa osana yhteiskuntaa ja maailmanlaajuisia sosiaalisia ja taloudellisia kehittämisspyrkimyksiä. Aikalaisdiagnoosin liittyy myös riski tavoitella huomaamatta ehyttä ja selkeää tulosta, joka voisi olla esteettisesti vakuuttava ja vaikuttava. Tieteellisyys ja esteettisyys eivät sulje toisiaan pois<sup>8</sup>, mutta raportoinnissa niiden tulee olla hierarkkisessa suhteessa eli esteettisyys on vasta toissijainen kriteeri.

Vaikka projektit toteutuivat jo 1999–2000, tutkimusaineisto on olemassa tutkijalle ’tässä ja nyt’ (Alasuutari 1995, 109). Lähtökohta pakottaa katselemaan toimintoja viitekehyksessä, jossa voi liikkua kalenterin ajasta riippumatta. Aineistoni ei eksplisiittisesti sisältänyt tekemiäni tulkintoja ajan järjestyksistä ja ajalla järjestämisestä (vrt. esim. fenomenografinen tutkimus), mikä tuki kronologista toimintojen tarkastelun ylittämistä. Tutkijan sidoksellisuutta aikakauden aikakulttuuriinsa heijastaa kuitenkin se, että esimerkiksi Kolmion haastatteluissa käytin yhtenä haastattelua eteenpäin vievänä kysymyksenä ”*Onko vuosi ollut kiireinen?*”. Tutkijana olin tiedostamattani johdattamassa haastateltavaa kiire-diskurssin mukaiseen puheeseen.

Aikakulttuurin käsitteellistäminen yliopiston pedagogisesta projektitoiminnasta on lopputulos toiminnan katselusta sisältäpäin<sup>9</sup>. Tutkijan tavoittelemat demokraattiset ja eettisesti kestävätkäytännöt tulevat haastetuksi esimerkiksi ristiriitatilanteissa, jotka sinällään eivät ole demokraattisuuden puutteen merkkejä. Toimijat eivät ole tutkijalle anonyymeja ja päinvastoin. Projekteissa ihmisten välit voivat kiristyä ja tulehtua. Sava<sup>10</sup> toteaa projektitoiminnasta puhuessaan, että joudumme väistämättä tilanteisiin, joissa emme ymmärrä toisiamme (2000, 100)<sup>11</sup>. Hankkeen edetessä minulle muotoutui käsitys siitä, että tutkijana en ollut enkä voinut olla

---

erityisesti näkemyksenä, ei ole teoria. Se kuitenkin orientoi toimintaa ja voi konstruoida arkiajattelua. Empiirisiin tutkimustuloksiin ja niiden esittämistapaan verrattuna aikalaisdiagnoosin voima muuttaa arkiajattelua on kuitenkin erilainen. Aikalaisdiagnoosiin sisältyy ’näkemysintressi’, jolloin yllätykselliset, kokonaisnäkemystä pirstaloivat tekijät eivät nouse esiin, mitä taas tutkimuksessa tavoitellaan. Myös diagnoosi-termi on tieteen analyttisten tavoitteiden kanssa ristiriidassa siten, että diagnoosi herättää odotuksia tuottaa yhteneväinen nimitys ’oireille’, ym. (Noro 2000.)

<sup>8</sup> Juha Merta (2006) tarkasteli kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvaa käsittelevässä väitöskirjassaan esteettisyyttä, ja tämä välittyi jo tutkimusraportin painoasussa.

<sup>9</sup> Harva tutkija pitää mahdollisena raportoida tutkimustaan täysin ulkokohtaisesti (Latvala, Peltonen & Saresma 2004, 23).

<sup>10</sup> Sava kuvaa monikulttuurisuutta koulussa käsitellyttä toimintatutkimuksellista projektia, jossa ihmisten välit kiristyivät ja tulehtuivat ja niiden mukana tapaamisiin tuotiin ”ongelmallisia sivujuonteita”. Projektin päättyessä Sava kysyy: ”Onko TAIKOMO (projektin nimi) epäonnistunut projekti vai elämän keskeneräisyyttä sekä aina jossakin määrin idealistiseksi jäävän teoreettisen ajattelun ja arjen tekemisen yhteentörmäystä?” (Sava 2000, 25, 100).

<sup>11</sup> Kuulan (1999) väitöskirjassa ’Raimo’ kuvaa yliopistossa tekemäänsä toimintatutkimusta ja hämmästyksensä kritiikkinsä vastaanotosta tutkimusympäristössä.

neutraali erilaisissa tilanteissa. Viimeistään raportointivaiheessa vakuutuin siitä, että tutkimusprosessi on epätasa-arvoinen, sillä tutkija tulkitsee ja kirjoittaa tulokset (ks. Tolonen & Palmu 2007, 109). Myös kriittisessä teoriassa ja toimintatutkimuksessa ajatellaan, ettei tutkija voi olla neutraali havainnoija tai käyttää neutraalia kieltä (Gustavsen Kuulan mukaan 1999, 91). Vaikka olen pyrkinyt sensitiivisyyteen, tulkintani tutkimusraportoinnissa voivat loukata jotakuta (ks. Palmu 2007, 171). Tiedostan, että tutkimusprosessin valinnoillani (toimintatutkimuksesta irtaantuminen, ajan valitseminen teoreettiseksi viitekehyyksi, kulttuurinen näkökulma) olen niiden tieteellisten perustelujen ohella pyrkinyt välttämään sitä, että joutuisin esimerkiksi tyyppittelemään yksittäisiä toimijoita. Ratkaisu ei ole yleispätevä, mutta tapaustutkimuksessani se on ollut tutkimusta eteenpäin vievä ja innoittava.

Tutkimuksen tekemisessä tutkijan kasvun tulisi ilmentyä esimerkiksi kriittisyytenä, reflektointina ja kykynä asioiden verbalisointiin. Parhaimmillaan tapaustutkimus opettaa tutkijalle vuoropuhelua kohteen kanssa (Peltola 2007, 124). Kuulan toimintatutkijoilta keräämän aineiston perusteella akateeminen toimintatutkija taiteilee mahdollisesti koko tutkimusprosessin ajan eksperttiroolin, konsulttoijan roolin ja evaluoijan roolin kanssa (Kuula 1999, 134–139). Suhteeni tutkimuskohteeseen ei selkeytynyt kronologisesti vaan erilaiset positioni hankkeiden toiminnassa ja niiden päällekkäisyydet kuvaavat tutkimukseni tekemisen polykronisuutta ja syklistyyttä. Tutkimuksen tavoitteet ja tavat pyrkiä niihin olivat omassa prosessissani pitkäaikaisen dialektisen neuvottelun ja reflektoinnin kohteena.

Yliopistotoimijan tutkimus omasta työkentästään on vain yksi ja myös melko pitkäkestoinen ja hidas yliopistoa koskevan itseymmärryksen tukemisen muoto mentoroinnin, työnohjauksen ja muiden tukitoimien rinnalla. Tutkimukseni pitkäkestoisuuden mahdollistuminen kertoo, että yliopistossa on pedagogiseen praksikseen kiinnittyvää kulttuuria. Puhtaassa tehokkuuden kulttuurissa tämä ei olisi ollut mahdollista. Tunnistan kulttuuriset ajan mallit opinnäyteprosessistani. Niiden jännitteet ja levollista kulttuuria sisältäneet taukopaikat ovat yhdessä kantaneet tähän pisteeseen. Ajan erilaisten järjestysten kohtaamiset ja törmäykset ovat tutkimus- ja oppimisprosessissani myös rakentaneet näkökulmaani uuden yliopistolain (syksy 2009) toteutumiseen. Mihin suuntaan lain noudattaminen rakentaa yliopiston aikakulttuuria?

## 9.2 Jatkotutkimus

Kulttuuriset ajan mallit löytyivät tutkimuksessani tieteellisen koulutuksen, ammatillisen opettajakoulutuksen ja työelämäorganisaatioiden kehittäjäkoulutuksen pedagogisesta yhteistyöstä. Onko kyse vain kasvatustieteen ”omasta ajasta” (ks. Nowotny 1994) ja ajan järjestyksistä, joissa toteutuu kasvatustieteelliselle koulutukselle ominainen tapahtumien ja toimintojen logiikka? Yksi jatkotutkimusaihe

olisi koetella kulttuurisia ajan malleja yliopistojen kansainvälisessä monitieteisessä yhteistyössä. Tutkimuksessani käytin Kvintti-hanketta sivuaineistona kuvaamaan projektimaisuuden merkityksiä yliopiston pedagogisessa toiminnassa. Jatkotutkimuksessa aineisto voisi olla vastaavasta EU-hankkeesta, jossa yliopiston laitokset jakavat vastuun yhteisistä kansainvälisistä opinnoista määreinään Bolognan prosessin tavoitteet. Kvintissä ei tehty vertailevia tulkintoja osanottajayliopistojen aikakulttuureista. Jatkotutkimuksessa olisi tarpeen laajentaa aineistoa esimerkiksi haastatteluin. Tarkennus olisi vertailevaa, ja se voisi tuottaa lisäymmärrystä pedagogisen praksiksen dikotomisuudesta ja toisaalta kulttuuristen ajan järjestysten jännitteistä yliopistojen välisessä yhteistyössä.

Tutkimuksen tuloksia kulttuurisista ajan malleista voisi tarkentaa myös haastattelututkimuksella, jossa analysoisi eri tieteenalojen opettajien käsityksiä oman tieteenalan kasvu- ja oppimisprosessien ajan järjestyksistä ja niiden merkityksiä erilaisten osapuolten kanssa tehdyssä yhteistoiminnassa. Jatkotutkimuksessa olisi mielekästä tehdä näkyväksi myös muiden kuin opetus- ja tutkimushenkilökunnan näkemyksiä pedagogisen toiminnan aikamäärittyneisyydestä eri tieteenaloilla. Toistaiseksi on tutkittu hyvin vähän yliopiston hallintohenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta toiminnasta ja käsityksiä työnsä merkityksestä pedagogisen toiminnan rakentumisessa. Eri tieteenalojen hallintohenkilökunnan ymmärrys vaikutuksestaan pedagogiseen toimintaan ja sen rakentamiseen olisi tärkeää myös siinä valossa, että Kolmiossa ja Kvintissä monien pedagogisten kysymysten ratkaiseminen edellytti opettajasuunnittelijoiden ja hallintohenkilöiden keskinäistä neuvottelua ja yhteistyötä. Pedagogisen toiminnan näkökulmasta negatiivisena näyttäytyvä tehokkuuden ja hyödyn kulttuurinen ajan malli voisi jatkotutkimuksessa saada uusien toimijaryhmien käsityksistä merkityksiä, joita tämän tutkimuksen aineisto ei avannut. Tutkimus avaisi kuvaa yliopiston tieteenalojen aikakulttuureista tieteenalakulttuurien tutkimuksen näkökulmasta (esim. Välimaa 2006; Ursin 2005; Ylijoki 1998a) ja erilaisten yliopistotoimijoiden näkökulmasta. Projektitoiminnan tarpeisiin (esim. Euroopan Unionin puiteohjelmat) kehiteltyjen työajan seurantaohjelmien merkitystä yliopiston aikakulttuuriin olisi tärkeää tutkia.

Ajan kulttuuristen mallien kontekstisidonnaisuutta voisi tarkentaa laajentamalla tutkimuksen kohdetta myös muihin koulutusorganisaatioihin. Mallien jännitteistä ja niihin liittyvistä haasteista pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle voisi kerätä aineistoa koulutusorganisaatioista, jotka yliopiston tapaan ovat historiassaan vältäneet tehokkuuden ja hyödyn maksimointia lyhyellä aikavälillä. Esimerkiksi kansanopistot vapaan sivistystyön organisaatioina ovat viime vuosina kokeneet muutoksia, joiden heijastumia oppilaitosten aikakulttuuriin olisi kiinnostavaa tutkia.

Aineistoa olisi syytä kerätä myös yliopistotoimijoille ominaisesta kiireestä<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Kiireen luonteen erityispiirteitä tiettyssä ammatissa kuvaa mm. Niemelä (2006), joka on tutkimuksessaan jäsentänyt kodinhoitajien kiirettä.

Työhypoteesina voisi olla oletus, että yliopiston tutkimustehtävä yhdistettynä tehokkuuden ja hyödyn praksikseen saa toimijat rakentamaan kiireensä muita organisaatioita kurittavammaksi, kun yliopiston tutkimus- ja opetustyöhön sisältyy aina määrittelemätöntä kiinnostusta jonkin entistä paremman saavuttamisesta. Nopean ajan positiiviset merkitykset kasvun näkökulmasta olisi tarpeen saada tutkimuksellisesti esille. Akateemisia 'sukupolvia' voisi etsiä kysymällä työvuosiltaan erilaisten yliopistotoimijoiden kiireestä ja ajan järjestyksistä tutkimus- ja opetustoiminnassa sekä hallinnossa. Tällä olisi yhtymäkohtia koulutuselämäkertatutkimukseen (esim. Antikainen & Huotelin 1996) ja yliopistokontekstissa jo tehtyyn yliopistotyön tutkimukseen (esim. Aittola & Ylijoki 2005). Missä levollisuuden kulttuuri on heidän kokemuksissaan? Mikä on yliopiston yhteisöllisyyden perusta? Kohdejoukkoa voisi tarkentaa myös väitöskirjantekijöihin ja heidän kokemuksiinsa tutkimus-, opetus- ja hallintoprosessien aikamäärityneisyydestä.

Välimaa (2007) on analysoinut suomalaista huippuyliopistokeskustelua, josta hän tunnistaa tavoitteen tiivistää yliopistojen yhteistyötä liike-elämän kanssa. Opiskeluaikojen lyhentäminen, ohjaustoiminnan tehostaminen ja liikkuvuuden lisääminen ovat tavoitteita, jotka ovat EU-asiakirjoissa melko näkyviä. Millä tavoin kulttuuriset ajan mallit – jotka omassa tutkimuksessani muodostuivat pedagogisen toiminnan tarkastelusta – ilmenevät korkeakoulupoliittisissa asiakirjoissa? Millaisia erilaisten aikojen ja järjestysten kohtaamisia ja törmäämisiä asiakirjat sisältävät ja miten niitä ratkaistaan? Yliopisto on – halusipa se sitä tai ei – kilpailusuhhteessa muiden tutkimusta tekevien organisaatioiden kanssa. Voisiko tämän päivän erilaisten jännitteiden kanssa elävän yliopiston levollisuuden kulttuuria vahvistaa korkeakoulupoliittisissa päätöksissä ja opetussuunnitelmien kehittämisprosesseissa? Miten yliopiston pedagogisten käytäntöjen ja tavoitteiden odotetaan eriytyvän kulttuurisesti erilaisten organisaatioiden yhteistyössä? Millaiset yhteistyökäytännöt tukisivat kaikkien yhteistyösapuolien kehittymistä ihmisen kasvu- ja oppimisprosessien ajallisuutta huomioiviksi?



## LÄHTEET

- Adam, B. 1990. *Time and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Adam, B. 1995. *Timewatch. The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.
- Adam, B. 2004. *Time*. Cambridge: Polity.
- Adam, B., Whipp, R. & Sabelis, I. 2002. Choreographing Time and Management: Traditions, Developments, and Opportunities. Teoksessa R. Whipp, B. Adam & I. Sabelis (toim.) *Making Time. Time and Management in Modern Organizations*. Oxford: University Press, 1–28.
- Ahola, S. & Välimaa, J. (toim.) 2002. *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ahola, S. & Välimaa, J. 2002. Mitä on korkeakoulututkimus? Johdatus vuosikirjaan. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–30.
- Aittola, H. & Ylijoki, O-H. (toim.) 2005. *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T. 1990. Tieteellinen ja hallinnollinen rationaalisuus yliopistossa. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) *Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31, 93–111.
- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) 2007. *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Alasuutari, P. 1995. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 103–114.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 2. uud.painos. Tampere: Vastapaino.
- Allan, M. & Temple, B.K. 2000. Collaborative learning. *The European Engineer Manager curriculum development project*. *Industry & Higher Education*, April 2000, 92–100.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. *Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1225.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 251–296.
- Anttila, T. 2005. *Reduced Working Hours. Reshaping the Duration, Timing and Tempo of Work*. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 258.

- Anttonen, S. 1996. Yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen pedagogisena diskurssina. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (toim.) 1998. *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. London and New York: Routledge.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhla-kirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhla-kirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 125–150.
- Barnett, R. 1992. *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham: The Society of Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. 2000. *Realizing the University in an age of supercomplexity*. The Society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Bauer, W. 2003. Introduction. *Educational Philosophy and Theory*. Special Issue *Bildung* 35 (2), 133–137.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Benabou, C. 1999. Polychronicity and temporal dimensions of work in learning organizations. *Journal of Managerial Psychology* 14 (3/4), 257–268.
- Blueborn, A.C., Kalliath, T.J., Strube, M.J. & Martin, G.D. 1999. Polychronicity and the Inventory of Polychronic Values (IPV). The development of an instrument to measure a fundamental dimension of organizational culture. *Journal of Managerial Psychology* 14 (3/4), 205–230.
- Bunzel, D. 2002. *The Rhythm of the Organization: Simultaneity, Identity, and Discipline in an Australian Coastal Hotel*. Teoksessa R. Whipp, B. Adam & I. Sabelis (toim.) *Making Time. Time and Management in Modern Organizations*. Oxford: University Press, 168–181.
- Clark, B. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways to Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Crossan, M., Cunha, M., Vera, D. & Cunha, J. 2005. Time and Organizational Improvisation. *Academy of Management Review* 30 (1), 129–145.
- Conte, J.M. & Jacobs, R.R. 2003. Validity Evidence Linking Polychronicity and Big Five Personality Dimensions to Absence, Lateness, and Supervisory Performance Ratings. *Human Performance* 16(2), 107–129.
- Davies, K. 2001. *New Times at the Workplace. Opportunity or Angst? The Example of Hospital Work*. Teoksessa M.P. Soulsby & J.T. Fraser (toim.) *Time. Perspectives at the Millennium (The Study of TimeX)*. Westport: Bergin & Garvey, 189–202.



- Delanty, G. 2001. *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Devos, A., Farrell, L. & Seddon, T. 2006. Disturbing work, workspaces and working live. Paper presented at VET & Culture network conference 'Convergencies and divergencies in education and work'. Copenhagen 23.–26.8.2006.
- Dominice, P. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suomentaja Leevi Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 214–232.
- Dummett, M. 2004. *Truth and the past*. New York: Columbia University Press.
- Ebbutt, M.I. 1994 (1910). *The British. Myths and Legends*. London: The Gournsey Press Co Ltd.
- Ellström, P-E. 2002. Time and the Logics of Learning. *Lifelong Learning in Europe* 2, 86–93.
- Enders, J. & Musselin, C. 2008. Back to the future? The Academic Professions in the 21st Century. Teoksessa *Higher Education to 2030 (1): Demography*. OECD 2008.
- Eriksen, T.H. 2002. *Hetken tyrannia*. Suom. T. Haanpää. Juva: Johnny Kniga.
- Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaus- tutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 149–170.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Frilander-Paavilainen, E-L. 2005. *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 199.
- Friman, M. 2004. *Ammatillisen asiantuntijuuden etiikka ammattikorkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 234.
- Frow, J. & Morris, M. 2003. *Cultural Studies*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories Issues*. California: Sage Publications, 489–521.
- Giddens, A. 2001. *Sociology. Fourth edition*. Cambridge: Polity Press.
- Glennie, P. & Thrift, N. 1996. Reworking E.P. Thompson's 'Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism'. *Time & Society* 5 (3), 275–299.
- Gordon, T. 1999. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Habermas, J. 1990. *Yliopiston idea – Oppimisprosesseja*. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 178–198.
- Hakala, J. 2005. *Nuoret tutkijat akateemisissa työyhteisöissä*. Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 41–65.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O-H. 2003. *Yliopisto – tieteen kehdestä projektimylyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hakala, J. & Ylijoki, O.-H. 2000. Yliopisto tutkimusympäristönä – tutkijoiden kokemuksia. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) 2000. Innovatiivinen yliopisto? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 9.–10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 82–90.
- Hall, E.T. 1967. *The Silent language*. Greenwich: Fawcett.
- Hall, E.T. 1984. *The Dance of life. The other dimension of time*. Garden City (N.Y.): Anchor Press/Doubleday.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who Needs ‘Identity’? Teoksessa S. Hall & P. Gay (toim.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1–17.
- Hammar-Suutari, S. 2009. Asiakkaana erilaisuus – Kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia. Joensuun yliopisto. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja 147.
- Hanharan, M. 1998. Academic growth through action research: A doctoral student’s narrative. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. London and New York: Routledge, 302–325.
- Hassan, R. 2003. Network time and the new knowledge epoch. *Time & Society* 12(2/3), 225–241.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* 442.
- Heikkinen, A. 1999. Olkaamme siis eurooppalaisia ammattikasvatuksen tutkijoita? Teoksessa A. Heikkinen, M. Friman, V. Kallioniemi, K. Laiho & P. Palmu. AMET-raportti 1/99. Ammattikasvatus – tutkimus – Eurooppa. Tampere: TAJU.
- Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. (toim.) 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila. ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 3. väliraportti. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- 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 University Press, 179–192.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Heinonen, J.E.A. 2006. Suomalaisen tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin. *Acta Universitatis Tamperensis* 1175.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Honkonen, R. & Kallioniemi, V. 1998. Elinikäisen oppijan narratiivit: aikuiskoulutus elämän kuteena. *Aikuiskasvatus* (4), 291–302.

- Hosio-Paloposki, A. 2004. Teknologisen yhteiskunnan opetussuunnitelma. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Humboldt, W. 1990 (1810). Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 56–66.
- Huotari, V. 2000. Yliopisto tutkimuskohteena: huomioita metodologian näkökulmasta. Esitelmä. Kasvatustieteen päivät. Turku, 23.–25.11.2000.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 153.
- Huusko, M. & Muhonen, R. 2003. Yliopiston jännitteiset arvot. *Kasvatus* 34 (3), 219–229.
- Hyyrö, T. 2006. Alakansankoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1147.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – Muodolla on mieli. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1253.
- Jaku-Sihvonen, R. 2005. Kotoperäiset tutkinnot eurooppalaiseen kehykseen. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjau*. Keuruu: PS-Kustannus, 11–18.
- Joki-Pesola, O. & Vertanen, I. 1999. Ammatillisten oppilaitosten opettajat vuoden 2000 kynnyksellä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Julkunen, R. 1989. Jokapäiväinen aikamme. Teoksessa P. Heiskanen (toim.) *Aika ja sen ankaruus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt – sosiologisia näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Jyrkämä, J. 2001. Aika tutkimuksessa ja elämäkulussa. Teoksessa J. Jyrkämä & A. Sankari (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 117–157.
- Kallioniemi, V. & Mäkinen, S. 1996. Kasvatustiede avoimessa yliopistossa. Teoksessa S. Anttonen & V. Huotari (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja B 14, 221–231.
- Kamppinen, M. 2000a. Ajat muuttuvat. Esseitä ajasta, riskeistä ja tieteellisestä maailmankuvasta. *Tietolipas* 165. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kamppinen, M. 2000b. Hetken hurmaa: etnokronografisia löydöksiä. Teoksessa S. Pihlström, A. Siitonen & R. Vilkkö (toim.) *Aika*. Helsinki: Gaudeamus, 262–269.
- Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. Helsingin yliopisto. Viestinnän laitos. Tampere: Pallas.

- Kaufman-Scarborough, C. 2003. Two Perspectives on the Tyranny of Time: Polychronicity and Monochronicity as Depicted in *Cast Away*. *Journal of American Culture* 26 (1), 87–95.
- Kemmis, S. 1998. *Action research in practice: partnership for social justice in education*. London: Routledge.
- Kemmis, S. 1999. Exploring the relevance of critical theory for action research. Paper presented at the University of Jyväskylä 27.3.1999.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. London and New York: Routledge, 21–36.
- Ketonen, K. & Nyyssölä, K. 1996. Palkitsemisen politiikka. Tuloksellisuusperiaate suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 39.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Pragmatistisia näkökulmia tiedonhankintaan ja toimintaan. Metodologinen relationalismi käytännön toiminnassa. *Sosiologia* 4, 249–259.
- Kiviniemi, K. 1995. “Tavallista opetustyötä tässä tehdään”. Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-Instituutti.
- Knights, D. & Odih, P. 2002. ‘Big Brother is Watching You!’: Call Centre Surveillance and the Time-Disciplined Subject. Teoksessa G. Crow & S. Heath (toim.) *Social Conceptions of Time. Structure and Process in Work and Everyday Life*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 144–161.
- Knuutila, S. 2000. Aika ja ajattomuus. Teoksessa S. Pihlström, A. Siitonen & R. Vilkkö (toim.) *Aika*. Helsinki: Gaudeamus, 15–28.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009. Yliopistot yrityksinä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press, 59–77.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä; yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17.
- Koski, L. 2002. Yliopiston sisäinen toimintalogiikka 1900-luvun lopun muutoksissa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen Tutkimuslaitos, 33–51.
- Koski, L. 2009. Vocational Curriculum – Morality for the Working Class? Teoksessa M. Weil, L. Koski & L. Mjelde (toim.) *Knowing work: the social relations of working and knowing*. Bern: Peter Lang.
- Koski, L. & Harinen, P. 2008. Arjen ahtaus ja turva. Teoksessa P. Harinen & L. Koski (toim.) *Arjen askeleet. Otteita elämän järjestyksistä*. Joensuun yliopisto. Sosiologian tutkimuksia 7, 7–11.

- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Kurunmäki, K. 2007. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamber & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 74–108.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 646.
- Lahelma, E. & Gordon, E. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana, Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 19–43.
- Latvala, J., Peltonen, E. & Sarema, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat? Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Saarijärvi: Gummerus, 17–55.
- Laukia, J. 2007. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammatikasvatuksen soihdunkantaa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PK-kustannus, 17–38.
- Lavikka, R. 1997. Big sisters: spacing women workers in the clothing industry: a study on flexible production and flexible women. Tampere: University of Tampere.
- Lee, H. & Liebenau, J. 2002. A New Time Discipline: Managing Virtual Work Environments. Teoksessa R. Whipp, B. Adam & I. Sabelis (toim.) Making Time. Time and Management in Modern Organizations. Oxford: University Press, 126–139.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamber & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.
- Loppela, K. 2004. Ihminen ja työ? Keskustellen työkuuntoon. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1003.
- Luopajarvi, T. 1995. Ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutus ja sen kehittäminen. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Suomalais-saksalainen ammatikasvatusseminaari. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 102. Hämeenlinna, 253–258.
- Luukkainen, O. & Remes, P. 2005. Uudistavan oppimisen skenaario. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) Ammatikasvatuksen soihdunkantaa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PK-kustannus, 361–374.

- Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. (toim.) 2004. Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen tutkimuksia 2. Helsinki.
- Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa K. Kantasalmi 1990 (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 242–255.
- Merta, J. 2006. Herääminen – kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan. Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 516.
- Murto, H., Kaunisto-Laine, S. & Korhonen, V. 2007. Yliopisto-opettajien kokemuksia kollegayhteistyöhön perustuvasta ohjauksesta. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: TAJU, 181–198.
- Mäki-Kulmala, A. & Pamppunen, S. 1999. Kriittisyyden mahdollisuuksista jälkimodernissa. Tiede- ja ammattikorkeakoulun kriittisyyskonseptioiden jäsentelyä. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: TAJU, 87–104.
- Mäkinen, S. 2005. Oppiminen marginaalissa. Pitkittäistutkimus tekstiilitehtaan työntekijöistä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1119.
- Mäntylä, H. 2007. On ”good” academic work: practicing respect at close range. University of Helsinki. Acta Universitatis oeconomicae helsingiensis A 306.
- Mäntylä, H. & Päiviö, H. 2005. Toivon ja epätoivon äärellä akateemisessa työssä. Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) Tulohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 41–65.
- Neary, M. & Rikowski, G. 2002. Time and Speed in the Social Universe of Capital. Teoksessa G. Crow & S. Heath (toim.) Social Conceptions of Time. Structure and Process in Work and Everyday Life. Basingstoke : Palgrave Macmillan , 53–65.
- Nevgi, A., Kynäslähti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Ryti, K. 2002. Yliopisto-opettaja verkossa – taidot puntarissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/tapahtumat/vvyop03/svoppa.pdf> (5.4.2007)
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 14–28.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 140.
- Niemelä, A-L. 2006. Kiire ja työn muutos. Tapaustutkimus kotipalvelutyöstä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 206. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nieminen, M. 2005. Academic Research in Change. Transformation of Finnish University Policies and University Research during the 1990s. Commentationes Scientiarum Socialium 65. The Finnish Society of Sciences and Letters. Saarijärvi: Gummerus.

- Noro, A. 2000. Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä. *Sosiologia* 4, 321–329.
- Nowotny, H. 1994. *Time: the modern and postmodern experience*. Cambridge: Polity Press.
- Numminen, U. & Blom, H. 1999. *Yhteistyö – oppilaitosten uusi toimintatapa. Kehittyvä koulutus 6*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, A.R. & Lairio, M. 2005. *Moniääninen ohjaus*. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 9–14.
- Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) 2005. *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A.R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen, T. & Rousi, H. 1992. *Kohti uutta opettajuutta*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.
- Nuutinen, P. (toim.) 1997. *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64, 35–59.
- Ojakangas, M. 1998. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Olstedt, E. 2005. *Att tänka kritiskt – tid för reflektion*. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Kansanvalistusseura, 52–55.
- Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Orlikowski, W.J. & Yates, J. 2002. *It's About Time: Temporal Structuring in Organizations*. *Organization Science* 13 (6), 684–700.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. *Aikuisopiskelijan ohjaus opin-  
topolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana*. Arviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmu, T. 2007. *Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta*. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- Pasanen, H. 2001. *Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa*. *Aikuiskasvatus*, 46–55.
- Peltola, T. 2007. *Empirian ja teorian vuoropuhelu*. Teoksessa M. Laine, J. Bamber & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Perlow, L.A. 1999. *The Time Famine: Toward a Sociology of Work Time*. *Administrative Science Quarterly* 44 (1), 57–81.
- Peräkylä, A. 1995. *Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva*. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimus, 39–49.
- Peuhkuri, T. 2007. *Teoria ja yleistämisen kriteerit*. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 130–148.

- Pohjanen, J. 2002. Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 197.
- Pohjanen, J. 2003. Kello ja ristiriitainen yksilöllistyminen. *Sosiologia* 2, 85–96.
- Poikela, E. 1994. Ammatti ja oppiminen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan-koulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 10.
- Poikela, E. & Öystilä, S. 2003. Yliopisto-opetuksen käytäntöjä tutkimassa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 11–17.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 126–158.
- Rehn, A. 2002. Time and Management as a Morality Tale, or 'What's Wrong with Linear Time, Damn It?' Teoksessa R. Whipp, B. Adam & I. Sabelis (toim.) Making Time. Time and Management in Modern Organizations. Oxford: University Press, 77–88.
- Rosa, H. 2002. Social Acceleration – Ethical and political Consequences of a De-synchronized High-speed Society. [www.newschool.edu/gf/polsci/papers/acceleration.pdf](http://www.newschool.edu/gf/polsci/papers/acceleration.pdf)
- Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 27–38.
- Sajama, S. 2000. Identiteetin ajallisuus. Teoksessa S. Pihlström, A. Siitonen & R. Vilkkö (toim.) Aika. Helsinki: Gaudeamus, 73–81.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen korkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja, 81. Helsinki: Opetusministeriö.
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 45–53.
- Sava, I. (toim.) 2000. Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa, havaintoja, kokemuksia, pohdintaa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8, 7–27.
- Shattock, M. 1992. The Internal and External Threats to the University of the Twenty-First Century. *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy*, Volume xxx, (2), 130–162.
- Siitonen, A. 2000. Ajan suunta. Teoksessa S. Pihlström, A. Siitonen & R. Vilkkö (toim.) Aika. Helsinki: Gaudeamus, 146–155.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkietieteelliseen pedagogiikkaan Wilhelm Dilthey, Herman Nohl, Theodor Litt. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis Series E Scientiarum socialium* 5.
- Siljander, P. 1997. Kasvatustieteen teorian historian kehitystrendejä – katkelma eurooppalaisesta traditiosta. *Kasvatus* 28 (4), 338–348.



- Siljander, P. 1998. Sivistys ja sivistyksellisyys. Bildsamkeit-käsitteen merkitys J.F.Herbartin kasvatusteorioissa. *Kasvatus* 28 (2), 201–213.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin ... opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) *Kohti McDonald's-yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Helsinki: Tammi, 73–118.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa. – Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2, 115–138.
- Snellman, J.V. 1990 (1840). Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 70–99.
- Sorokin, P.A. & Merton, R.M. 1937. Social Time: A methodological and functional analysis. *The American Journal of Sociology*. Vol. XLII (5), 615–629.
- Staudenmayer, N., Tyre, M. & Perlow, L. 2002. Time to Change: Temporal Shifts as Enablers of Organizational Change. *Organization Science* 13 (5), 583–597.
- Sulkunen, P. 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 236.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen – etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 122.
- Tirronen, J. 2006. Kolme näkökulmaa yliopistoon – tutkimusta, opetusta vai palvelua? *Kasvatus* 37 (2), 124–136.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuomi, T. 2005. Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen. Tutkimus kuntatyöntekijöiden opiskelusta ja ammattiliiton ohjauksellisesta tuesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1091.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tuomola-Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena – laatuikäisy kansanopistossa. Helsingin yliopisto. *Valtiotieteellinen tiedekunta. Yhteiskuntapolitiikan laitos*.

- Törmä, S. 1999. Kriittinen reflektio kasvuprosessin säätelijänä. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: TAJU, 27–15.
- Urry, J. 2002. Time, Complexity and the Global. Teoksessa G. Crow & S. Heath (toim.) Social Conceptions of Time. Structure and Process in Work and Everyday Life. Great Britain: Palgrave Macmillan, 11–23.
- Ursin, J. 2005. Tutkimusryhmä akateemisen työn ympäristönä. Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) 2005. Tulosohtautua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 130–145.
- Valéentin, E.-M. 2000. University – industry cooperation: a framework of benefits and obstacles. *Industry & Higher Education*, 165–171.
- Vertanen, I. 2001. Mihin opettajaa enää tarvitaan, kun oppiminen siirtyy työelämään? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1/2001, 43–50.
- Viikari, A. 1989. Modernin runon aikakäsitys. P. Heiskanen (toim.) *Aika ja sen ankaruus*. Helsinki: Gaudeamus, 86–97.
- Vikman, N. 2007. Eletty ääniympäristö. Pohjoisitalialaisen Cembrian kylän kuulokulmat muutoksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*: 666.
- Virtanen, A. 2003. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 95. Helsinki: Opetusministeriö.
- Väisänen, P. & Rautapuro, J. 2004. ... vitkaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. *Kasvatus* 35 (2), 145–158.
- Välimaa, J. 1995. Higher Education Cultural Approach. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 113.
- Välimaa, J. (toim.) 1997. Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: Tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa. *Yliopistojen kolmas tehtävä?* Helsinki: Edita, 43–68.
- Välimaa, J. 2006. Akateeminen työ – palkkatyötä vai säätyläisyyttä? Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohtautua autonomiaa*. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 146–168.
- Välimaa, J. 2007. Tie huippuyliopistoksi – koulutuspoliittisen keskustelun analyysia. *Tieteessä tapahtuu* 5, 5–10.
- Välimaa, J. 2008. Cultural Studies in Higher Education Research. Teoksessa J. Välimaa & O-H. Ylijoki (toim.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. New York: Springer.
- Välimaa, J., Aittola, H., Jalkanen, H., Liljander, J-P., Määttä, P. & Piesanen, E. 1997. Markkinat, kilpailu ja massoitunut korkeakoulutus. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus kolmiossa*. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 147–162.

- Välimaa, J. & Ursin, J. 2006. Korkeakoulututkimuksen teoriaa kartoittamassa. Teoksessa J. Välimaa & J. Ursin (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen Tutkimuslaitos, 9–27.
- Välimaa, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) 2008. *Cultural Perspectives on Higher Education*. New York: Springer.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Wallgren, T. 1989. Moderni ja postmoderni käsitteinä ja tapoina kokea aikaa. Teoksessa P. Heiskanen (toim.) *Aika ja sen ankaruus*. Helsinki: Gaudeamus, 35–53.
- Wasser, H. 2001. The Twenty-first century university: some reservations. *Higher education Review* 33 (3), 47–55.
- Welton, M. 2001. Oppimisen aikakauden täyttymättömät haaveet. *Aikuiskasvatusta* 1, 11–21.
- Weil, M., Stolz, S., Otazo, P. & Baumgartner, E. Academic apprenticeship: Impacts on university learning and teaching in cross-cultural settings? Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Cross-cultural Lifelong Learning*. Painossa.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 47.
- Yakura, E.K. 2002. Charting time: Timelines as temporal boundary objects. *Academy of Management Journal* 45 (5), 956–970.
- Ylijoki, O-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos* 7.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: *Vastapaino*.
- Ylijoki, O-H. 1998b. Akateemiset heimokulttuurit ja yliopistoyhteisön itseymmärrys. *Tiedepolitiikka* 3, 7–11.
- Ylijoki, O-H. 2002a. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa*. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–72.
- Ylijoki, O-H. 2002b. Humboldt kohtaa markkinavoimat – tutkijan työ muutoksessa. *Tiedepolitiikka* 27:1, 41–54.
- Ylijoki, O-H. 2003. Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. *Higher Education* 45 (3), 307–335.
- Ylijoki, O-H. 2005. Academic Nostalgia. A Narrative Approach to Academic Work. *Human Relations* 58 (5), 555–576.
- Ylijoki, O-H. 2006a. Future orientations in academic work. The conference ”Retrospectives and futurescapes – Temporal Tensions in Organization”. Esitelmä konferenssissa 21.6.–23.6.2006, Terrasini (Palermo), Italia.

- Ylijoki, O-H. 2006b. Kadonneen ajan metsästäjät. Teoksessa H. Mäntylä, P. Tiittula & M. Wager (toim.) Pää hetkessä pinnan alle. Akateeminen melontamatka. Helsingin kaup-pakorkeakoulun julkaisuja B-65.
- Ylijoki, O-H. & Mäntylä, H. 2003a. Aika ja ajattomuus tutkijan työssä. H. Aittola (toim.) EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Korkeakoulututkimuksen seura, 127–142.
- Ylijoki, O-H. & Mäntylä, H. 2003b. Conflicting Time Perspectives in academic Work. *Time & Society* 12 (1), 55–78.
- Ådahl, S. 2004. ”Enemmän kiinni maassa ei voi ollakaan”. Kärsimyksiä maisemassa. Teok-sessa M-L. Honkasalo, T. Utriainen & A. Leppo (toim.) Arki satuttaa. Kärsimyksiä suomalaisessa nykypäivässä. Tampere: Vastapaino, 82–109.

### Anonymisoidut lähteet:

- Anon. 1: EU-Kolmion julkaistu projektiraportti.
- Anon. 2: EU-Kolmiota edeltäneen EU-projektin suomalainen projektiraportti.
- Anon. 3: Kahden Kolmion suunnittelija-opettajan suomenkielinen tieteellinen artikkeli, jossa Kolmiota tarkastellaan osana ammattikasvatuksellista kehittämistoimintaa.
- Anon. 4: Kolmion suunnittelija-opettajan konferenssipaperi, jossa Kvintti on tapausesi-merkkinä kansainvälisestä ammattikasvatuksen opintojen kehittämistoiminnasta.
- Anon. 5: www-sivu, jossa on Kvintti opintojen esittelylehtinen.

# LIITTEET

## LIITE 1

**TAULUKKO 8:** Kolmion opiskelijat

<b>Yliopisto-opiskelijat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• viisi aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijaa</li> <li>• 22–30-vuotiaita naisia</li> <li>• kolmella ammatillinen tutkinto (kaupan ala tai artesaani), yliopisto-opinto- ja kaksi-kolme vuotta</li> <li>• työkokemusta moninaisista tehtävistä (osa-aikaisia kauppa- ja myyntitöitä, muuta asiakaspalvelua, puutarha- ja siivousalantöitä, puhelinhaastattelua, toimiminen matkailuneuvojana, tuotekokoajana, kouluavustajana, opettajan sijaisuuksia ja toimiminen projektsihteerinä, kouluttajana. Kolmion alkaessa yksi opiskelija oli aloittanut yrityksessä osa-aikaisena kouluttajana.</li> <li>• ainakin kolme työskenteli lukuvuoden aikana osa-aikaisesti opiskelun ohella.</li> </ul>
<b>Ammatillinen opettaja-korkeakoulu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• viisi päätoimista opettajaopiskelijaa</li> <li>• 30–45-vuotiaita,</li> <li>• kaksi naista ja kolme miestä</li> <li>• kahdella ylempi korkeakoulututkinto, toisella sosiaalialan, toisella teknisen alan tutkinto. Molemmilla vähän opettajakokemusta</li> <li>• kolmella muulla opistotasoinen tai ammattikorkeakoulututkinto (siivous-, kirjapaino- ja maatalousalat), opetuskokemusta vähän tai ei ollenkaan</li> <li>• kaikilla työkokemusta omalta alaltaan, mihin kuului myös työnjohdollisia tehtäviä</li> </ul>
<b>Työelämän opiskelijat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kaksi päätoimisesti työssäkäyvää,</li> <li>• nainen ja mies</li> <li>• iältään 40–55-vuotiaita</li> <li>• molemmilla oli opistoasteinen ammattitutkinto, toisella kaupan, toisella tekniseltä alalta</li> <li>• työkokemusta omalla alallaan yli kaksikymmentä vuotta.</li> <li>• toinen erilaisten projektien- ja työnjohdollisista suunnittelu- ja valvonta-tehtävistä siirtynyt edellisen vuoden lopulla henkilöstönkehittämis- ja koulutustehtäviin</li> <li>• toisen työkuvaan viime vuosina sisältynyt työnopastajana toimiminen</li> </ul>

## LIITE 2

***Kolmio-opiskelijoiden haastattelurunko***1. *Kolmioon* hakeutuminen & alku

Miksi lähdit mukaan *Kolmioon*? Mikä ennakkoinformaatiossa kiinnitti huomiota-si? Mitä odotuksia sinulla oli *Kolmion* suhteen?

Mitkä mielestäsi ovat olleet *Kolmion* tavoitteet?

Millainen kuva sinulle jäi ensimmäisestä kokoontumisesta?

2. *Kolmion* rakenne

Lähijaksot

– työskentelymuodot; niiden arviointia

– opetuskulttuuri: miten luonnehtisit?

– pienryhmätyöskentely:

– sisällöt: mitkä teemat puhuttelivat erityisesti, mitkä vähemmän; miksi?

***Perehtymisjaksot***

Millä kentillä olet ollut ja mitä olet siellä tehnyt (systemaattinen läpikäynti tekemisistä)

Kuvaa millaista oli mennä kullekin kentälle, millaista oli olla siellä?

Millaisen merkityksen annat tälle oleskelulle siellä?

Miten luonnehdit, mikä on ko. kentälle ominaista, millä perusteella? Eroaako se ja millä tavoin omasta kentästäsi?

Miten työskentelit pienryhmäsi kanssa perehtymisjaksolla?

## 3. Sisällöistä tarkemmin

Kirjoita kunkin seuraavan nimikkeen (ammattillinen opettaja, henkilöstökehittäjä, työnopastaja, tutkija) perään muutamia sanoja, jotka mielestäsi kuvaavat heidän työtään.

– käydään läpi kirjoitetut sanat; perustelut!

Mitkä *Kolmion* teemat ovat mielestäsi erityisen olennaisia juuri yhdelle (mille) kentälle, miksi?

Missä asioissa olet mielestäsi joutunut tarkistamaan omia näkemyksiäsi *Kolmion* toiminnan vuoksi? Missä yhteydessä, milloin? Onko vaikuttanut toimintaasi? Miten ja missä?

Mitä arvelet, mitä muut ovat oppineet omasta kentästäsi?

## 4. Yhteistyöstä

Onko kurssi vaikuttanut sinun käsitykseen yhteistyöstä? Millä tavoin? Miksi (jokin yksittäinen kurssitapahtuma)?

Alussa perustetut pienryhmät:

Mitkä olivat pienryhmäsi toiminnan vahvat puolet? Entä kehittämisaalueet? Miksi ne eivät olleet vahvoja tässä toiminnassa? Mitä se olisi edellyttänyt?

Web-avusteinen ryhmäprosessointi:

Miten pienryhmäsi pystyi prosessoimaan yhteistä tietämystä?

Mikä yhteisen tietämyksen tuottamisessa osoittautui vaikeaksi ja hankalaksi?

Miten web-avusteiseen ryhmäprosessointiin opastamista voisi parantaa, kun muistelet alkuesittelyä, ryhmätehtäviä, ryhmäohjausta ja teoriaesittelyä?

Miten *Kolmio*-foorum palveli kurssin yhteistä tiedonhallintaa?

Mikä työpalstan käytössä oli vaikeata, millaista osaamista se vaatii?

Minkälaisia ominaisuuksia pienryhmän palstakäyttöön pitäisi saada?

Miten foorum hyödynsi omaa oppimistasi *Kolmiossa*?

5. Miten *Kolmioon* osallistuminen on vaikuttanut opiskeluusi/ työhösi lukuvuoden aikana?
6. Tulevaisuuden näkymät *Kolmion* jatkamiselle: ehdotuksia, ym.

