

TAMPEREEN YLIOPISTO

Milla Järvipetäjä

YKSILÖLLISIÄ ELÄMYKSIÄ TEKNOLOGIAN AVULLA?

Analyysi mediakoulutukseen vaikuttavista asiakirjoista

Tiedotusopin pro gradu -tutkielma

Mediakulttuurin maisteriohjelma

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

Helmikuu 2016

TIIVISTELMÄ
TAMPEREEN YLIOPISTO
Viestinnän, median ja teatterin yksikkö
JÄRVIPETÄJÄ, MILLA
YKSILÖLLISIÄ ELÄMYKSIÄ TEKNOLOGIAN AVULLA?
Analyysi mediakoulutukseen vaikuttavista asiakirjoista

Pro gradu -tutkielma, 90 sivua. Tiedotusoppi, mediakulttuurin maisteriohjelma
Helmikuu 2016

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani media-alan koulutukseen liittyviä reunaehtoja. Analyysini kohteena on kaksi koulutusta määrittävää tekstikokonaisuutta: ensimmäiseksi tarkastelen Turun ammattikorkeakoulun media-alan koulutuksen opetussuunnitelman sisältökuvauksia ja toiseksi yleisemmin koulutukseen vaikuttavia strategioita ja ohjausdokumenteja. Tekstien avulla kehystetään ja vaikutetaan niin koulutusorganisaatioiden kuin yksittäisten opettajien, lehtoreiden ja muun henkilöstön toimintaan. Analyysini painottuu julkishallinnon alaisten organisaatioiden ja säätiöiden tuottamiin strategia- ja ohjausdokumentteihin, jotka pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kautta syntyvään osaamiseen.

Tutkimusongelmani tarttuu tavoitteiden asettamisen tapoihin, joilla media-alan koulutusta ohjataan. Analysoin sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin, minkälaisia odotuksia media-alan koulutukseen sekä koulutukseen laajemmin kohdistetaan ja millaisten tekijöiden varaan odotukset rakentuvat. Kysyn opetussuunnitelman sisältökuvauksilta, minkälaisia mediataitoja ja ymmärrystä opetussuunnitelma lupaa tuottaa ja minkälaisina professioina ja työympäristöinä opetussuunnitelma näkee median. Lisäksi kysyn strategia- ja ohjausdokumenteilta, kenelle dokumentit kohdistavat puhettaan ja minkälaisia odotuksia ja muutostoiveita dokumentit kohdistavat koulutukseen sekä millaisin diskurssein odotuksista ja muutostoiveista puhutaan.

Tutkimustulokseni näyttävät, että opetussuunnitelma lupaa monenlaisia ja monialaisia mediallisia taitoja, jotka keskittyvät medialla tai mediaympäristössä tekemiseen. Yhtenäistä kuvaa media-alasta ja siihen liittyvistä professioista opetussuunnitelma ei analyysini perusteella piirrä, vaan media näyttäytyy monialaisena. Keskeinen tutkimustulos strategia- ja ohjausdokumenttien analyysin pohjalta on, että tutkittavat dokumentit kohdistavat muutostoiveitaan laajasti ja epämääräisesti koulutuskentälle yksilöimättä eri toimijoita. Diskursseiksi tiivistettynä koulutukselle kohdistetut muutostoiveet näkyvät lisääntyvänä yksilöllisyytenä ja elämyksellisyytenä sekä teknologian merkityksen kasvuna.

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma	4
3 Mediakoulutuksen kenttä	6
3.1 Media-alan koulutustarjonta.....	7
3.2 Ammattikorkeakoulut	8
3.2.1 Kokeiluvista vakinaiseen toimintaan	10
3.2.2 Media-ala ammattikorkeakouluissa	11
3.2.3 Viestintäalan koulutuspaikat	11
3.2.4 Toiminnan sääntely	13
3.4 Media-alan koulutus ja mediakasvatus	14
3.5 Media-ala: muutoksia ja kriisiytymistä.....	17
3.6 Professiot media-alalla	20
4 Oppimisympäristö, pedagogiset näkökulmat ja opetussuunnitelma.....	23
4.1 Oppimisympäristö	24
4.2 Sosiokonstruktivismi.....	26
4.3 Ongelmaperustainen oppiminen.....	27
4.4 Työelämävastaavuus	28
4.5 Verkko-oppiminen ja verkkopedagogiikka	29
4.6 Kriittinen pedagogiikka ja verkko-opetuksen kritiikkiä	30
4.7 Opetussuunnitelma	32
5 Strategiat määrittämässä toimintaa	35
5.1 Strategian määritelmä	35
5.2 Strategiaprosessi	37
5.3 Erilaiset organisaatiot, strategiat kaikilla	39
5.4 Strategiat ja ohjausdokumentit teksteinä	40
6 Menetelmä ja aineisto	42
6.1 Opetussuunnitelma aineistona	44

6.2 Strategiat ja ohjausdokumentit aineistona	47
6.3 Menetelmä ja metodologia	49
6.3.1 Sisällönanalyysi	50
6.3.2 Diskurssianalyysi ja aineiston karsiminen	53
7 Analyysi	57
7.1 Opetussuunnitelma-analyysin tulokset	57
7.2 Strategioiden tulokset	62
7.2.1 Nimeäminen ja toimijuus	63
7.2.2 Muutospuhe	67
7.3 Diskurssit	70
7.3.1 Dinosaurius-diskurssi	72
7.3.2 Yksilö-diskurssi	74
7.3.3 Parsakaali-diskurssi	76
7.3.4 Teknologia-diskurssi	78
7.4 Diskurssit ja opetussuunnitelma	80
8 Johtopäätökset	82
9 Lähteet	86

1 Johdanto

Mediamailma on kenties kaikkien aikojen suurimassa myllerryksessä, mutta silti media-alan koulutukseen on runsaasti hakijoita. Koulutukseen kohdistuu lukuisia erilaisia ja eri tavoin ilmaistuja toiveita ja odotuksia. Mediympäristössä on elementtejä, työkaluja ja toimintatapoja, joista monet ehtivät muuttua jo neljä- tai viisivuotisen koulutuksen aikana. Oppilaitosten toimintatavat niin digitaalisissa ympäristöissä kuin oppilaitosten tiloissa eivät puolestaan muutu aivan samassa syklissä, vaikka muutospainetta onkin. Kouluja uudistetaan ja halutaan uudistaa, vaikka innokkaassa uudistamisessa saattaa piillä vaarojakin: yhä lisääntyvät toiveet ja vaatimukset saattavat muuttaa oppilaitosten toimintatapoja hankaliksi ja kalliiksi toteuttaa tai kuormittaa henkilöstöä liikaa.

Optimistisesti ajateltuna eri instanssien julkilausumat toiveet kehittävät oppilaitosten toimintatapoja ja nostavat koulutuksen laatua. Useat erilaiset näkökulmat auttavat suunnittelemaan koulutuksen kehittämistä perusteellisesti. Kriittisesti tarkasteltuna voidaan kysyä, johtavatko muutostoi-veet todelliseen muutokseen tai onko muutos oikeastaan aina tarpeenkaan. Puetaanko muutostoi-veet kauniiksi strategioiksi siksi, että niiden turvin voitaisiin oikeasti leikata kustannuksia vaika yksikkökokoja kasvattamalla?

Koulutus on alue, josta oikeastaan lähes kaikilla ihmisillä on mielipiteitä, onhan lähestulkoon koko aikuisväestöllä omakohtaisia kokemuksia koulujen käymisestä ja opiskelusta. Myös useilla organisaatioilla on kiinteä suhde koulutukseen: yritykset toivovat sopivalla tavalla koulutettua työvoimaa tai ilmaisia opiskelijaprojekteja. Nyt myös mielletään, että koulutuksessa on paljon kiinni: opiskelija toivoo, että laadukas koulutus auttaa sijoittumaan hyvään ammattiin ja turvaa toimeentulon. Julkisessa keskustelussa koulutukselle asetetaan paineita: koulutus on se pelastusrenkas, jonka avulla suomalainen yhteiskunta, talouskasvu, innovointitaito ja kilpailukyky selviytyvät. Suomi on saanut kansainvälistä mainetta hyvästä peruskoulujärjestelmästä ja maksuttomasta korkeakouluopetuksestaan. Maineen kuitenkin pelätään hiipuvan, mikäli oppilaitoksia ja koulutusrakenteita ei yhtä aikaa uudisteta ja toisaalta säilytetä laadukasta perustoimintaa.

Olen kiinnostunut koulutuksen reunaehdoista eli tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, minkälaista koulutusta oppilaitokset tuottavat tai pyrkivät tuottamaan. Pro gradu -työssäni analysoin tekstejä,

jotka vaikuttavat mediakoulutukseen. Analyysini aineistona on kaksi erityyppistä tekstikoko-
naisuutta: ensimmäiseksi tarkastelen opetussuunnitelma-tekstiä ja toiseksi koulutukseen vaikutta-
via strategioita ja ohjausdokumentteja. Miksi pitäisi valita tutkimuksen kohteeksi mediakoulutuk-
sen reunaehtoihin liittyviä tekstejä? Valinta keskittyä koulutuksen reunaehtoihin liittyy omaan po-
sitiooni media-alan koulutuksen kentällä. Työskentelen Turun ammattikorkeakoulun media-alan
koulutuksessa projektipäällikkönä ja opettajana, ja näen läheltä koulutusta koskevaan päätöksen-
tekkoon ja suunnitteluun vaikuttavia prosesseja. Mielestäni opiskelijoiden ehdotuksia ja palautetta
kerätään aktiivisesti ja koulutuksen järjestämisen toimintatapoja muutetaan, kokeillaan ja kehite-
tään. Opiskelijat ja henkilökunta voivat ilmaista odotuksiaan koskien koulutusta, sen sisältöjä ja
järjestämisen prosesseja, ja odotusten pohjalta on toisinaan mahdollista muuttaa toimintaa. Usein
palautteen kerääminen ja kehittäminen on jäsentynyttä ja kokonaisvaltaista. Aina ei kuitenkaan
voida toimia kehittämistoiveiden ja -tarpeiden mukaisesti, sillä oppilaitoksen toimintaan vaikutta-
vat myös oppilaitoksen resurssit, lait ja oppilaitoksen ulkopuolelta asetetut odotukset. Toisinaan
oppilaitokseen kohdistuvat odotukset ovat ristiriitaisia.

On hyvä asia, että koulutus kiinnostaa laajasti, ja oppilaitosten toimintaa halutaan kehittää myös
niiden ulkopuolelta. Osa oppilaitoksiin kohdistuvista odotuksista ja sääntelystä on hyvin jäseny-
neesti ilmaistua: oppilaitokset tietävät sääntelyn avulla, mitä niiltä odotetaan. Tällaisia suoraviivai-
sia odotuksia ovat esimerkiksi koulutukseen vaikuttavat lainsäädäntö- ja rahoitusmallitekstit. Näi-
den tekstien lisäksi on olemassa joukko erinäisiä asiakirjoja sekä strategia- ja ohjausdokumentteja,
jotka niin ikään julkilausuvat odotuksia ja toiveita koulutusta kohtaan. Tämä pro gradu -työ tar-
kastelee nimenomaan strategia- ja ohjausdokumentteja, joiden avulla halutaan kehittää koulutusta.

Mediakoulutuksen voi nähdä olevan erityisten odotusten alaisena: media-alan muutokset ja 2010-
luvulla yleistyneet yt-neuvottelut ja suuret irtisanomiset voivat kyseenalaistaa niin alan koulutus-
volyymit kuin koulutuksen sisällöt. Siksi on hyvin tärkeä kysyä, millä perusteilla ja miksi koulu-
tukselle asetetaan odotuksia ja toiveita sekä minkälaisia odotukset ovat.

Tarkastelen pro gradu -tutkimuksessani siis koulutukseen liittyviä reunaehtoja ja analysoin ope-
tussuunnitelmatekstiä sekä strategia- ja ohjausdokumentteja. Tutkimukseni koostuu kahdeksasta
luvusta, joista ensimmäinen luku on johdanto. Esittelen varsinaisen tutkimuskysymykseni seuraava-
vassa luvussa, ja taustoitan media-alan koulutusta sekä oppimiseen ja media-alaan liittyviä kysy-
myksiä luvuissa kolme ja neljä. Luvussa viisi tarkastelen strategioiden laatimista yleisellä tasolla.

Tämän jälkeen siirryn selvittämään menetelmien ja aineiston valintaan liittyviä seikkoja. Tarkastelen laadullista tutkimusta, sisällön- ja diskurssianalyysia sekä aineiston rajaamista luvussa kuusi. Seitsemännessä luvussa analysoin aineistot valitsemillani menetelmillä ja lopuksi, luvussa kahdeksan, esittelen analyysistä seuranneet johtopäätökset.

2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma

Tutkimusongelmani tarttuu tavoitteiden asettamisen tapoihin, joilla media-alan koulutusta ohjataan koulutuksen sisä- ja ulkopuolelta. Ensimmäiseksi tarkastelen Turun ammattikorkeakoulun media-alan koulutuksen opetussuunnitelmatekstiä ja toiseksi koulutukseen, opettamisen tapoihin ja oppimisympäristöihin liittyviä strategioita ja ohjausdokumenteja. Opetussuunnitelmateksti ja strategiset ohjaustekstit ovat keskenään hyvinkin erilaisia ja näin ollen esitän teksteille erilaisia kysymyksiä. Tarkastelussani on siis kaksi erilaista aineistokokonaisuutta, ja analysoin kumpaakin erikseen. Selvennän aineiston valintaan liittyviä näkökulmia tarkemmin luvuissa 6.1.1 ja 6.1.2. Seuraavaksi valaisen, miksi olen ylipäättään valinnut tutkimukseni kohteeksi kaksi erillistä ja keskenään erilaista aineistoa. Valitsemiani aineistokokonaisuuksia yhdistää se, että molemmat kokonaisuudet – opetussuunnitelma ja strategiadokumentit – asettavat koulutukselle reunaehdoja ja raa-
mittavat koulutuksen toteuttamisen tapoja. Ne kehystävät niin koko koulutusorganisaation kuin yksittäisten opettajien, lehtoreiden ja muun henkilöstön toimintaa. Tutkimusintressini kokonaisuudessaan kohdistuu siis teksteihin, jotka määrittelevät koulutusta. Valitut aineistokokonaisuudet piirtävät kuvaa media-alan koulutukseen kohdistuvista odotuksista kahdesta, toisiaan täydentävästä näkökulmasta käsin. Aineistoja erottaa se, että ne ohjaavat koulutusta keskenään eri tasoilla. Strategia- ja ohjausdokumenttien näkökulma on opetussuunnitelmatekstiä laajempi: ne tarkastelevat koulutusta yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Media-alan koulutuksen opetus-suunnitelmateksti ohjaa koulutusta huomattavasti strategiatekstejä täsmällisemmin ja tarkemmin, sillä opetussuunnitelma määrittelee koulutuksen sisältöjä konkreettisella tasolla. Opetus-suunnitelma on koulutuksen ohjaamista koulutusorganisaation sisältä. Siinä missä strategia- ja ohjausdokumentit luonnostelevat lähes kaikkeen Suomessa tapahtuvaan koulutukseen vaikuttavia ääriviivoja laavalla pensselillä, opetussuunnitelma piirtää yhden media-alan koulutuksen sisältöjä terävästi ja tarkasti.

Kuten totesin jo johdantoluvussa, koulutus on aihealue, josta lähes kaikilla on jotakin sanottavaa. Siksi on tärkeää tietää, kenen ja minkä tahojen ääniä kuunnellaan silloin, kun esimerkiksi viranomaiset ja poliittiset päättäjät suunnittelevat uusia koulutuksen rahoitusperusteita tai lainsäädäntöä. Juurikin strategia- ja ohjausdokumentit saattavat muodostaa taustaa koulutuspoliittiselle päätöksenteolle, joka myöhemmin konkretisoituu oppilaitoksen arjessa ja opiskelijoiden osaamisessa.

Tässä pro gradu -työssä tutkimukseni pääosio onkin strategioiden ja ohjausdokumenttien tarkastelu, ja opetussuunnitelman analysointi on laajuudeltaan suppea ja luonteeltaan taustoittava. Media-alan opetussuunnitelman analyysi on siltikin oleellinen osa tutkimustani: se ankkuroi tutkimukseni näkökulman nimenomaan media-alaan.

Tiivistän tutkimusongelmani seuraavaan lauseeseen:

Millaisia odotuksia media-alan koulutukseen kohdistetaan ja millaisten tekijöiden varaan odotukset rakentuvat?

Työni tutkimusongelma tiivistyy yhteensä viideksi tutkimuskysymykseksi. Ensimmäiseksi kysyn Turun ammattikorkeakoulun media-alan opetussuunnitelmatekstiltä:

1. Minkälaisia mediataitoja ja ymmärrystä opetussuunnitelma lupaa tuottaa?
2. Minkälaisina professionaalisuutena ja työympäristöinä opetussuunnitelma näkee median?

Toisessa osiossa kysyn ohjaus- ja strategiadokumenteilta:

1. Kenelle dokumentit kohdistavat puhettaan?
2. Minkälaisia odotuksia ja muutostoiveita dokumentit kohdistavat koulutukseen?
3. Miten eli millaisin diskurssein odotuksista ja muutostoiveista puhutaan? Mitä seurauksia diskursseilla voi olla?

3 Mediakoulutuksen kenttä

Tässä luvussa tarkastelen mediakoulutuksen kenttää Suomessa. Koulutuksen kentällä tarkoitan oppilaitoksia, koulutusaloja ja niille asetettuja tavoitteita. Näin ollen keskityn koulutuksen rakenteisiin, sivuan media-alan sisältämiä erikoistumisaloja sekä käyn läpi mediakoulutuksen sisällöllistä suhdetta media-alaan yleisemmin mediakasvatuksen teeman kautta. Pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Missä media-alaa koulutetaan? Mitä media-alan koulutus sisältää? Mitä media on media-alan koulutuksen kontekstissa?

Media-alan koulutuksen määrittelyssä törmää välittömästi määrittelyongelmaan: media-alan koulutusta ei tarkkarajaisena osastona, tiedekuntana tai suuntautumisvaihtoehtona ole olemassa toisin kuin vaikkapa sairaanhoitajan tai poliisin koulutus. Mediakoulutusta on hahmotettavissa erityisesti viestinnän, journalismin ja tiedottamisen nimikkeiden kautta. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen verkkoportaali, ammattikoulut.fi, luokittelee mediakoulutuksen ja mediaa sivuavan koulutuksen *tiedotus/viestintä/media* -kategoriaksi. Media-alan koulutusta tarjotaan enimmäkseen osana humanistisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurialoja. Tässä tekstissä nimitän mediakoulutukseksi koulutusta, joka tähtää mediavälineiden ja -ympäristön ymmärtämiseen, käyttämiseen ja niiden avulla työskentelemiseen. Media-alaa sivuavia koulutusaloja ovat esimerkiksi pelialan ja digitaalisen markkinoinnin koulutus sekä osa kulttuurialan koulutuksista. Rajaukset media-alaan voivat olla keinotekoisia: esimerkiksi tarinankerrontaa elokuvan keinoin pidetään usein mediakoulutuksena, mutta koulutusta, joka keskittyy tarinoihin teatterin tai pelien maailmassa ei välttämättä luokitella mediaksi. Media-alan koulutuksen sisällöt vaihtelevat ja painottuvat eri oppilaitoksissa eri tavoin, ja joissakin oppilaitoksissa peliala on sulautettu media-alan koulutukseen, toisissa tieto- ja viestintätekniiikan koulutukseen, ja joissakin oppilaitoksissa pelialan opintoja voivat valita useiden alojen opiskelijat. Yliopistoissa pelialaa opiskellaan esimerkiksi omissa maisteriohjelmissaan (Neogames/pelialan koulutus). Tässä tekstissä jätän pelialan koulutuksen tarkemman tarkastelun ulkopuolelle, koska peliala sijoittuu media-alan lisäksi osaksi useampaa muutakin alaa. Jatkan media-alan koulutuksen käsittelyä tarkastelemalla oppilaitoksia ja niissä suoritettavia tutkintoja. Palaan median terminologiseen pohdintaan tämän luvun päätteeksi.

3.1 Media-alan koulutustarjonta

Suomen koulutusjärjestelmä ryhmitellään koulutusasteittain: yhdeksänvuotisen perusopetuksen jälkeen hakeudutaan yleissivistävään lukiokoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen, jonka jälkeen opintoja on mahdollista jatkaa korkeakouluissa (oph.fi/kasvatus, koulutus ja tutkimus). Suomen korkeakoulujärjestelmää kuvaa niin sanottu duaalimalli, joka tarkoittaa, että korkeakoulutuksesta vastaavia tahoja on kaksi: yliopistot ja ammattikorkeakoulut (minedu.fi/ koulutuksen rakenteellinen kehittäminen). Laajasti ymmärrettynä voi arvioida, että media-alan koulutusta tarjotaan kaikilla opintoasteilla perusopetuksesta korkeakoulutukseen ja osana monia erilaisia opintosuuntia. Mediataidot kuuluvat perusopetukseen, ja niitä harjoitellaan esimerkiksi äidinkielen/kirjallisuuden ja kuvataiteen oppiaineiden osana ([opinkirjo.fi/mediataitojen oppimispolku](http://opinkirjo.fi/mediataitojen_oppimispolku)). Ammattikorkeakouluissa viestinnän opintojakso sisältyy useimpiin koulutuksiin joko osana perusopintoja tai integroituna ammatillisiin aineisiin (Antila 2013, 8). Useissa yliopistoissa kandidaatin tutkintoon kuuluu viestintä- ja kieliopintoja.

Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin tarkastelemaan mediakoulutusta itsenäisenä, tutkintoon tähtäävänä koulutuksena ja tyydyn toteamaan, että media- ja viestintätaidoilla on vaihteleva ja usein tärkeä rooli monien muiden koulutusten sekä ammattien osana. Tutkintoon tähtäävää media-alan koulutusta on toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa sekä korkeakouluissa. Viestintäalan keskusliiton mukaan viestintäalan toisen asteen ammatillista koulutusta annetaan yhdeksässä kunnallisessa oppilaitoksessa. Ammatillinen perustutkinto suoritetaan kolmessa vuodessa, ja tutkimon suuntautumisvaihtoehtoja ovat ulkoasun toteuttajan koulutusohjelma sekä painotekniikan koulutusohjelma. Ammatillisissa oppilaitoksessa suoritetaan myös ammatti- ja erikoisammattitutkintoja näyttökokeiden avulla. Viestintäalan keskusliitto ei kuitenkaan sisällytä audiovisuaalisen alan koulutuksia viestintäalaan. ([vkl.fi/tietoa media-alasta](http://vkl.fi/tietoa_media-alasta).) Laajemmin tarkasteltuna, jos halutaan sisällyttää audiovisuaalinen koulutus osaksi media-alaa, arvioin, että media-alan koulutusta tarjotaan noin kolmessakymmenessä eri ammatillisessa oppilaitoksessa. Painoviestintään liittyvien tutkintojen lisäksi muita viestinnän alan tutkintoja ovat muun muassa audiovisuaalisen viestinnän ammattitutkinto, media-assistentin tutkinto sekä kuvallisen ilmaisun perustutkinto (opintopolku.fi/hakupalvelu).

Media- ja viestintäalan koulutusta tarjotaan yhteensä yhdeksässä yliopistossa (studentum.fi/koulutushaku). Koulutuksesta valmistutaan esimerkiksi valtiotieteiden, taiteen, humanististen tieteiden tai filosofian kandidaatiksi tai maisteriksi. Mediakoulutus näyttäytyy esimerkiksi journalistiikkana ja yhteisöviestintänä (Jyväskylän yliopisto), elokuvataiteena (Aalto-yliopisto), mediatutkimuksena (Turun yliopisto) sekä journalistiikkana ja viestintänä (Tampereen yliopisto). Yliopistoissa suoritetaan ensiksi noin kolmessa vuodessa kandidaatin tutkinto ja tämän jälkeen maisterin tutkinto noin kahdessa vuodessa. Yliopistojen media- ja viestintäkoulutukset sijaitsevat omissa viestintä- ja medianimisissä laitoksissaan tai yksiköissään, valtiotieteellisessä tiedekunnassa, humanistisessa tiedekunnassa tai filosofisessa tiedekunnassa. (opintopolku.fi/hakupalvelu.)

Pro gradu -työni keskiössä on media-alan koulutus ammattikorkeakoulussa, ja seuraavaksi tarkastelen ammattikorkeakouluja sekä mediakoulutusta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa tarkemmin kuin media-alan yliopistokoulutusta ja ammatillista koulutusta. Myös valitsemani opetussuunnitelma-aineisto on ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma. Ammattikorkeakouluihin kohdistuva tarkempi selvitys johtuu ensisijaisesti omasta positiostani: työskentelen ammattikorkeakoulussa, ja haluan ymmärtää omaa toimintaympäristöäni arkityötä laajemmin. Toissijaisesti kiinnostukseeni vaikuttaa ammattikorkeakoulujen tuoreus: media-alan koulutukset ovat suhteellisen uusia verrattuna vaikkapa useiden yliopistojen viestinnän tai journalismin koulutuksiin. Näin ollen ammattikorkeakouluissa on kenties ollut mahdollisuuksia uudistaa koulutusta yliopistoja laajemmin. Ammattikorkeakoulut saattaisivat olla yliopistoja avoimempia muutoksille, koska toimintatavat eivät ole samalla tavalla vakiintuneita vuosikymmenten saatossa. Julkisuudessa on myös ollut keskustelua siitä, onko media- ja kulttuurialojen opiskelupaikkoja liikaa. On syytä pohtia, löytyykö koulutetuille työpaikkoja tai osaavatko he työllistää itse itseään. Minkälaisessa työmarkkina-asemassa ammattikorkeakouluista valmistuneet ovat? Tutkimukseni painottuminen ammattikorkeakouluihin, johtuu myös siitä, että aikaisempaa tutkimusta ammattikorkeakoulujen media-alan koulutuksesta on melko vähän saatavilla verrattuna vaikkapa yliopistoista tehtyyn tutkimukseen.

3.2 Ammattikorkeakoulut

Ammattikorkeakoulujärjestelmä rantautui Suomeen 1990-luvulla, jolloin useita olemassa olevia opistoasteen oppilaitoksia yhdistettiin, jaettiin ja organisoitiin uudelleen ammattikorkeakouluiksi. Ammattikorkeakoululaitoksen perustamiseen on nähtävissä kolme keskeistä syytä. Ensimmäiseksi

tavoitteena oli nostaa koulutuksen laatua ja yhtenäistää erilaisten oppilaitosten toimintakulttuureja (uas.fi/Helakorpi). Toiseksi ammattikorkeakoulututkintojen avulla haluttiin saavuttaa vastaavuutta kansainvälisissä koulutusympäristöissä (minedu.fi/rahoitusmalli). Kolmas ammattikorkeakoulujen synnyttämiseen vaikuttanut tekijä oli lukiokoulutuksen suosion kasvu, joka johti ylioppilaiden määrään lisääntyminen 1980-luvun lopulla. Opetusministeriössä kannatettiin uutta duaalimallia, jossa tiedekorkeakoulujen rinnalle perustettaisiin ammattikorkeakouluja eikä kasvatettaisi yliopistojen aloituspaikkamääriä. (Herranen 2003, 3.)

Uutta koulutusjärjestelmää synnytetessä yksi perustavanlaatuinen kysymys oli ammattikorkeakoulujärjestelmän suhde opistotaseeseen koulutukseen – ammattikorkeakouluthan perustettiin usein yhdistämällä erilaisia opistoja toisiinsa. Pohdittavana oli, tulisiko kaikki opistot muuttua ammattikorkeakouluiksi vai olisiko opistoja, jotka olisi perusteltua jättää muutoksen ulkopuolelle. Kantavana ajatuksena oli, että suurin osa opistoista yhdistettäisiin toisiinsa ja kehitettäisiin ammattikorkeakouluiksi, jotta ne hyötyisivät monialaisuuden mukanaan tuomista kehittymisen mahdollisuuksista ja uudesta yhteistyöstä (Lampinen 1995, 14).

Suunnitteluvaiheessa päätettiin, että erityyppisten korkeakoulujen tavoitteet eroaisivat selkeästi toisistaan: ammattikorkeakoulut keskittyisivät palvelujen ja tuotannon käytäntöön liittyviin tehtäviin sekä näiden suunnitteluun ja ohjaukseen. Sen sijaan tutkimustoiminta, etenkin tieteellinen perustutkimus, olisi tiedekorkeakoulun perustehtäviä. (uas.fi/Helakorpi.) Mikäli suunnitteluvaiheessa olisi haluttu painottaa ammattikorkeakoulujen roolia yliopistoja alempana koulutuksena, olisi koulutusjärjestelmästä luotu binaarimallin mukainen, jolloin ammattikorkeakoulututkintojen rooli voisi olla enemmänkin yliopistotutkintoihin valmistava. Duaalimallin mukaan ammattikorkeakoulut siis kouluttavat käytännön ammattilaisia, joilla on heti opintojen alusta lähtien vahva yhteys työelämään, ja koulutuksen perustana ovat työelämälähtöiset, ongelmakeskeiset kokonaisuudet.

Käytäntöön suuntautuminen voidaan kuitenkin käsittää monin tavoin: toisaalta voidaan puhua tarkoitushakuisesta toiminnasta, joka perustuu käytännössä havaittuun tietoon ja kokeiltuihin keinoihin. (Lampinen 1995, 15–16) Toisaalta taas käytäntöön suuntautuminen voidaan nähdä professioiden ja opintosisältöjen suhteessa ympäröivään työelämään: opintosuuntausten ja sisältöjen tulisi vastata hyvinkin konkreettisesti ympäröivän työelämän tarpeisiin. Duaalimallin mukainen tehtävien jako eri korkeakoulujen välillä voi kuulostaa selkeältä, mutta painopisteet herättävät

myös kysymyksiä. Yliopistojen suuntautuminen tutkimukseen ei tarkoita, että kaikki yliopistoista valmistuneet sijoittuisivat tutkivaan työhön, vaan useimpien maisteriopintojen kautta sijoitutaan monenlaisiin professioihin käytännön työelämässä. Ammattikorkeakoulut puolestaan tekevät myös tutkivaa ja kehittävää toimintaa, joka ei aina ole kovinkaan kaukana yliopistojen tutkivasta toiminnasta. Koljonen (2013, 130) huomauttaa, että journalismin koulutuksessa oppisisällöillä on selkeitä eroavaisuuksia ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä: medianomit opiskelevat taitoaineita huomattavasti laajemmin ja monipuolisemmin kuin yliopisto-opiskelijat. Sen sijaan yliopistojen mediakoulutuksessa painotetaan viestintään liittyvää teoriaa, laajaa sivistyksellistä pohjaa sekä tutkimusopintoja.

Duaalimalli herätti keskustelua heti syntyvaiheissaan, ja keskustelua käydään yhä. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulun, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen yliopiston suunnittelema yhteistyömalli (tampere3.info) muuttaisi korkeakoulujärjestelmää puhtaasta duaalimallista lähemmäs binaarimallia, jolloin yliopistojen kandidaatin tutkinnot ja ammattikorkeakoulututkinnot olisivat vertailukelpoisia tai ainakin otettaisiin askel kohti vertailukelpoisuutta. On mahdollista, että myös koulutukseen kohdistuvat taloudelliset leikkaukset 2010-luvulla lisäävät paineita erityyppiseen yhteistyöhön eri korkeakoulutyypin välillä.

3.2.1 Kokeiluluvista vakinaiseen toimintaan

Ammattikorkeakoulut aloittivat toimintansa 1990-luvulla kokeilulupien varassa, ja 2000-luvulle tultaessa ammattikorkeakoululuvat vakinaistettiin. Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen eteni akkreditointijärjestelmän kautta: ammattikorkeakoulujen tuli täyttää opetusministeriön asettamat laatuvaatimukset, jotta kokeiluvaihetta jatkettaisiin vakinaisiksi, toimiluvan saaneiksi ammattikorkeakouluiksi. (Toikka 2002, 27.) Ammattikorkeakouluja on ollut enimmillään 29 yksikköä, joissa on ollut yli 100 000 opiskelijaa. Tällä hetkellä, helmikuussa 2016, ammattikorkeakoulujen määrä on 24, ja amk-opintonsa aloittaa joka vuosi noin 30 000 opiskelijaa, ja vuosittain noin 25 000 opiskelijaa suorittaa alemman tai ylemmän amk-tutkinnon (vipunen.fi/tilastotietoa/ammattikorkeakoulusta). Oppilaitosten muuttuminen ammattikorkeakouluksi 1990-luvulla ei ollut aina ongelmatonta, ja ammattikorkeakoulujen roolia ja tehtäviä on tarkasteltu hyvinkin kriittisesti. Esimerkiksi kaupan alan opettajien haastatteluista käy ilmi, että toimintaympäristön muuttuminen on koettu hyvin konkreettisesti: koulumaisuudesta ja kontrollista on siirrytty kaikkia koskettavien

myllerrysten kautta uudensuuntaisiin toimintatapoihin. Muutoksia ei koettu kosmeettisiksi, vaan jokaisen on täytynyt uudistaa omaa toimintaansa ja toimenkuvaansa. (Herranen 2003, 59.)

3.2.2 Media-ala ammattikorkeakouluissa

Tässä tekstissä määrittelen media-alan koulutuksen ammattikorkeakoulussa koulutukseksi, joka antaa medianomin tutkintonimikkeen, sillä medianomi-tutkintonimike sisältää viestintä- ja media-painotteiset koulutussuuntaukset. Tutkintonimike kattaa moninaisia suuntautumisia media-alan sisällä, ja opinnoille on yhteistä neljän vuoden kesto ja 240 opintopisteen laajuinen tutkinto. Medianomit koulutetaan yleensä osana ammattikorkeakoulujen kulttuurialaa. Medianomien kerrotaan työskentelevän kulttuurin, median, viihdeteollisuuden ja kaupan palveluksessa. (opiskelupaikka.fi) Medianomikoulutukselle on leimallista, että sen sisällä suuntaudutaan tai erikoistutaan mediaväliseen, toimintaympäristön tai työtehtävien mukaan: kevään 2014 yhteishaussa esimerkiksi Metropolia Ammattikorkeakoulussa Helsingissä on mahdollista suuntautua viestintään, mediatuottamiseen, elokuvaan ja televisioon tai esitys- ja teatteritekniikkaan, ja Turun ammattikorkeakoulussa medianomit valitsevat journalismin, animaation ja elokuvan tai mainonnan suunnittelun opinnot. (opintopolku.fi.) Kaiken kaikkiaan medianomiksi voi opiskella yhteensä seitsemässä ammattikorkeakoulussa erilaisin alaan sisältyvin sisällöllisin painoituksin. Vuonna 2013 ammattikorkeakouluissa aloitti yhteensä yli 600 opiskelijaa, jotka suuntautuivat viestintä- tai media-alalle (vipunen.fi).

3.2.3 Viestintäalan koulutuspaikat

Koko viestintäalalle on ollut tyypillistä koulutuspaikkamäärien kasvu 1990–2000-luvulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan vuonna 2009 viestintäalan aloituspaikkoja oli yhteensä noin 2 500, joista yli puolet toisella asteella eli ammatillisessa peruskoulutuksessa (minedu.fi/koulutus ja tutkimus 2011–2016). Kokonaisuudessaan viestintäalojen koulutuksen paikkamäärä kaksinkertaistui vuosien 1995 ja 2005 välisenä aikana. Voimakkainta kasvu on ollut toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa sekä ammattikorkeakouluissa. Tuolloin ammattikorkeakouluissa lisättiin nimenomaan viestintä-nimikkeistä koulutusta (Raittila, Olin ja Stenvall-Virtanen 2006, 9–10).

Myöhemmin 2000-luvulla viestintäalan järjestöt ovat olleet yksimielisiä aloituspaikkojen liian suuresta määrästä. Erityisesti mediatilat ovat karsineet henkilöstöään, joten koulutetun työvoiman kysyntä ja tarjonta ovat vinoutuneet. Vinouma on omalta osaltaan lisännyt työelämän ei-toivottuja ilmiöitä, kuten töiden pätkittäisyyttä, heikentyneitä freelance-sopimusehtoja ja palkatonta harjoittelua. (Koljonen 2013, 131.) Viestinnän alan paikkamäärien runsasta lisäystä ammattikorkeakouluissa ja toisella asteella on vaikea selittää. Mitkä seikat olivat syynä paikkamäärien erityisen suureen kasvuun? Oliko taustalla esimerkiksi media-alan vetovoimaisuus: koulutukseen oli kenties helppo saada hyviä hakijoita, koska mielikuvat alasta olivat dynaamisia ja kiinnostavia? Vai vaikuttiko asiaan se, että viestintä-alalle toivottiin kasvua ja nähtiin se yhtenä alueellisena vetovoimatekijänä tukemassa muita aloja? Asiaan saattoi vaikuttaa myös opetushallituksen rahoitusperusteet, joiden mukaan kulttuurialan opiskelijan oppilaitokselle tuoma yksikköhinta oli huomattavasti suurempi kuin esimerkiksi tekniikan alan opiskelijan yksikköhinta (oph/rahoitus/yksikköhinnat). Viestintäalan opiskelijan kouluttaminen saattoi siis olla oppilaitoksille taloudellisesti houkuttelevaa. Joka tapauksessa aloituspaikkamäärien kasvu oli huomattava, ja alan ylikoulutusta 2000-luvulla on ollut vaikea kiistää.

Ylikoulutuksen vuoksi aloituspaikkojen määrät ovat olleet laskussa 2010-luvulla. Esimerkiksi Lapin ammattikorkeakoulu lakkautti medianomikoulutuksen syksyllä 2013 (yle.fi/Lapin_ammattikorkeakoulu:n viestinnän koulutus). Tavoite viestintäkoulutuksen suurempaan supistamiseen on ollut esillä: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman selvityksen (minedu.fi/koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016) mukaan aloituspaikkojen määrän tulisi kaiken kaikkiaan puolittua vuosien 2011 ja 2016 välisenä aikana ja leikkausten tulisi kohdentua enimmäkseen ammatilliseen peruskoulutukseen ja ammattikorkeakoulujen tarjoamaan koulutukseen. Lopettamispäätöksiä tehtäessä olisi kuitenkin syytä huomioida media-alan heterogeenisyys sekä koulutusten erityispiirteet. Toivottavaa olisi myös, että mahdolliset uudet aloituspaikkojen leikkaukset perustuvat laadukkaaseen tutkimustyöhön, joka huomioi niin eri oppilaitoksista valmistuneet ja työelämään sijoittuneet kuin oppilaitosten tarjoamat erikoistumisalat ja valtakunnalliset sekä alueelliset tarpeet. Media-alan koulutusta tarkastellessa on myös hyvä huomioida alalle valmistuneiden sijoittuminen varsinaisen media-alan ulkopuolelle. Lisäksi on hyvä kysyä, tulisiko lakkauttamisista ja koulutuksen suuntaamisesta keskustella koordinoitusti, esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön johdolla.

3.2.4 Toiminnan sääntely

Tässä alaluvussa tarkastelen ammattikorkeakoulujen toimintaa koskevaa sääntelyä ja ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöä. Oppilaitokset eivät toimi irrallaan työelämästä, hallinnosta ja muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta, vaan ovat monenlaisten toiveiden, sääntöjen ja kannustinten kohteena. Ammattikorkeakoulujen toimintaa säädellään ammattikorkeakoululaissa ja rahoittamalla niiden toimintaa tiettyjen kriteeristöjen nojalla. Tämän lisäksi toimintaa säädellään esimerkiksi ammattikorkeakoulujen omien strategioiden sekä muiden yleisempien maakunnallisten, valtakunnallisten ja kansainvälisten strategioiden avulla. Niin ammattikorkeakoululaki kuin rahoitusmallikin uudistuivat 2010-luvulla, ja nykyinen rahoitusmalli on ollut voimassa vuodesta 2014 lähtien. Rahoitusmallia ollaan kuitenkin uudistamassa jälleen vuodesta 2017 lähtien (minedu.fi/rahoitusmallin_uudistaminen). Nykyinen rahoitusmalli perustuu Jyrki Kataisen 1. hallitusohjelmaan, jonka mukaan korkeakoulutuksen rahoitus uudistetaan niin, että rahoituksen tulee erityisesti tukea koulutuksen tavoitteita. Tässä yhteydessä hallitus asetti koulutuksen tavoitteiksi lyhyet opiskeluaikat, tehokkaan läpäisyn, hallinnon tehostamisen ja laadun parantamisen. Uusi rahoitusmalli astui voimaan vuoden 2014 alusta lähtien, ja se on korostanut tuloksia ja nopeaa opiskelua: suurin osa ammattikorkeakoulujen rahoituksesta tulee suoritetuista tutkinnoista ja 55 opintopistettä lukuvuodessa suorittaneiden opiskelijoiden määrästä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (minedu.fi/Tutkimus_yliopistoissa_ja_ammattikorkeakouluissa) linjaa, että ammattikorkeakoulujen tulee kouluttaa asiantuntijoita ja tekijöitä toisaalta suoraan työelämän vaatimukseen ja toisaalta kehittämään työelämää. Koulutuksen tähtäimen tulee olla ammatillisissa asiantuntijatehtävissä, ja sen tulee perustua tutkimukseen sekä taiteellisiin että sivistyksellisiin lähtökohtiin. Tavoitteena on myös tukea yksilöllistä ammatillista kasvua ja harjoittaa aluekehitystä. Opetus- ja kulttuuriministeri linjaa edelleen, että koulutuksen tulee olla työelämälähtöistä. Opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset pitävät yhtä ammattikorkeakoululain kanssa, jonka eduskunta on säätänyt 14. marraskuuta 2014 (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§).
Laissa todetaan:

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

Media- tai viestintäalojen koulutuksesta lakiteksti (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 10§) ei anna linjauksia, vaan siinä todetaan:

Ammattikorkeakoulussa annetaan sille myönnetyn toimiluvan rajoissa korkeakoulututkintoon johtavaa opetusta ja ammatillista opettajankoulutusta. Lisäksi ammattikorkeakoulu voi järjestää tutkintojen osia sisältävää koulutusta avoimena ammattikorkeakouluopetuksena tai muutoin erillisinä opintoina sekä ammatillisia erikoistumisopintoja ja muuta aikuiskoulutusta.

Luvussa seitsemän esittelen ammattikorkeakoulujen toimintaan vaikuttavia strategioita, ja analysoin niitä tarkemmin. Tässä vaiheessa tyydyn toteamaan, että strategioiden lisäksi media-alan koulutukseen ammattikorkeakouluissa vaikuttavat koulutuspoliittiset keinot, kuten koulutukseen liittyvä lainsäädäntö, rahoitus ja koulutusrakenteet. Tämän lisäksi esimerkiksi työmarkkinajärjestöt, joihin ammattikorkeakoulujen henkilöstö kuuluu, sekä opiskelijayhdistykset tuovat omia toiveitaan ja vaateitaan koulutuksen järjestämiselle. Lisäksi koulun arki, opetussuunnitelmat, opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaiset mieltymykset ja tottumukset vaikuttavat siihen, mitä ammattikorkeakoulun mediakoulutuksessa konkreettisesti tapahtuu.

3.4 Media-alan koulutus ja mediakasvatus

Media-alan koulutussisällöt vaihtelevat eri oppilaitoksissa. Totesin aikaisemmin, että Turun ammattikorkeakoulussa media-alan koulutus tarjoaa suuntautumisen journalismiin, elokuvaan sekä mainonnan suunnitteluun. Mediallisiksi miellettäviä suuntia voisi toki olla muitakin. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulussa opiskelija voi erikoistua tuottamiseen, käsikirjoittamiseen, kuvaukseen, leikkaukseen tai äänisuunnitteluun. Opetussuunnitelmissa media näyttäytyy sekä median ymmärrystä kasvattavina opintojaksoina että mediavälineiden hallintaan liittyvinä sisältöinä. Koljosen (2013, 130) mukaan journalismikoulutuksessa on viime vuosina ollut pyrkimystä erikoistumiseen, kun esimerkiksi Tampereen yliopisto on alkanut kouluttaa kuvajournalisteja ja Aalto-yliopiston Taideteollinen korkeakoulu aloittanut aikakauslehtijournalismin sivuainekokonaisuuden. Myös toisenlaisia suuntauksia on nähtävissä: taloudellisten leikkausten saattamana on pyritty kehittämään laajoja, yleispäteviä opintokokonaisuuksia, jotka sopivat mahdollisimman monille opiskelijoille yli erikoistumisalarajojen.

Selvennän tarkemmin yhden media-alan koulutuksen opetussuunnitelmaa ja -sisältöjä luvussa 7.1, jossa analysoin Turun ammattikorkeakoulun media-alan koulutuksen opetussuunnitelman sisältökuvausten näkemyksiä media-alan professioista ja työympäristöistä. Seuraavaksi siirryn määrittelemään mediakasvatusta. Mediakasvatuksen määritelmien kautta en voi kuitenkaan suoraan päätellä, minkälaista media-alan koulutuksen tulisi olla. Miksi siis tarkastelen mediakasvatusta? Vaikka esimerkiksi peruskoulun mediakasvatuksen painopistealueet eivät ole verrattavissa media-alan koulutussisältöihin, auttavat mediakasvatuksen määritelmät jäsentämään ja erittelemään media-alan koulutuksen sisältöjä. Tutkimukseni ensimmäinen osa tarkastelee media-alan koulutuksen reunaehtoja opetussuunnitelman kautta. Tarkastelen opetussuunnitelman sisältöjä, joka lupaavat tuottaa opiskelijoille mediataitoja ja ymmärrystä. Mediakasvatuksen määritelmien kautta pyrin hahmottamaan joitakin media-alan koulutukseen liittyviä elementtejä tai teemoja. Tarkastelen media-alan koulutussisältöjä analysoimalla yhtä opetussuunnitelmaa, ja analyysin tekeminen vaatii oivallusta esittää aineistolle oikeita kysymyksiä. Jotta osaan kysyä opetussuunnitelmalta hyödyllisiä kysymyksiä ja luokitella sitä, tulee minun tuntea sekä opetussuunnitelmaan liittyvää tematiikkaa että media-alan koulutukseen liittyviä teemoja. Media-alan koulutusta, sellaisena kuin sen tässä pro gradu -työssäni näyttäytyy, ei ole tutkittu kovinkaan runsaasti. Aikaisempi tutkimus keskittyy usein rajatusti esimerkiksi elokuvan tai journalismin koulutukseen eikä näin ollen voi antaa tutkimukselleni valmista luokitusrunkoa tai jäsentämisen tapaa. Oma lähestymiseni käsittää media-alan koulutuksen reunaehtojen tarkastelua, ja jäsennän tutkimukseni avulla media-alan koulutusta. Silloin kun en tarkastele täsmällisesti ja tiukasti rajattua yhden media-alan koulutuskokonaisuutta, törmään kysymyksiin media-alan yhteisistä piirteistä. Näitä yhteisiä piirteitä on havaittavissa mediakasvatuksen määritelmien kautta.

Mediakasvatuksella tarkoitetaan usein kriittisen medialukutaidon kehittämistä ja mediakompetenssin kasvattamista. Lyhyesti sanottuna mediakasvatus on mediakulttuurin tulkintaa. (Suoranta 1998, 32.). Yleisesti ajatellaan, että kasvatuksen tavoitteena on mediataitojen tai -kompetenssien lisääminen. Mediakasvatuksessa on kuitenkin lukuisia suuntauksia, jotka korostavat eri osa-alueita. Osa suuntauksista korostaa median teknologisia ulottuvuuksia, osa taas taiteellista tai viestinnällistä analyysiä. Jotkin suuntaukset painottavat median yhteiskunnallista roolia ja pohtivat median roolia suhteessa valtarakenteisiin. (Herkman 2007, 10–11.)

Mediatutkija Juha Herkman (2007, 39) korostaa median keskeistä roolia kasvatuksessa ylipäätään ja erityisesti osana kriittistä kasvatusta. Hänen mukaansa media ja populaarikulttuuri läpäisevät

nykylasten ja -nuorten arjen niin tiiviisti, ettei niiden vaikutusta kasvattajana voi kyseenalaistaa. Media osallistuu kasvattajana identiteettien rakentamiseen ja muokkaa käsityksiä kansalaisuudesta ja valtasuhteista. Media välittää suurelta osin kokemukset siitä maailmasta, josta ensi käden kokemuksia ei ole saatavilla, sekä luo viitekehyksiä ympäröivän todellisuuden tarkasteluun ja asioiden hahmottamiseen. Näin ollen esimerkiksi perheen ja oppilaitoksen roolit saattavat hyvinkin olla toissijaisia kokemusten välittäjinä tai arvojen luomisessa.

Mediakasvatus ei ole irrallaan siitä mediakentästä, jossa mediatuotteita tehdään. Herkman (2007, 40–41, 46) muistuttaa, että mediakulttuuri elää mediatalouden kanssa samassa eetoksessa: medioitunut kulttuuri ja markkinalogiikka eivät ole toisistaan irrallaan, ja kaupalliset mediakonsernit ovat osa kansainvälistä kilpailua, sillä valtaosa medioista perustaa toimintansa liiketoiminnalle, joka tähtää tuloksen tekemiseen omistaville pörssiyrityksille. Medioihin liittyvät omistussuhteet eivät sinänsä yleensä muodosta keskeistä sisältöä mediakasvatukselle, mutta omistussuhteiden hahmottaminen auttaa ymmärtämään median paradoksaalista suhdetta yleisöön: vapaata mediaa pidetään vallan vahtikoirana, ja siltikin vapaa media testaa sananvapauden rajoja usein pinnallisissa, sensaatiohakuissa materiaaleissa. Herkman (2007, 47) erottelee kuitenkin mediassa sen kansalaisyhteiskuntaa rakentavan ja taloudellista voittoa tavoittelevan roolin, ja näin ollen media voi olla yhtä aikaa sekä ”hyvä” että ”paha”. Myös mediakasvatuksen tutkija Sara Sintonen (2012, 66) korostaa mediakasvatuksen ulottuvuuksia yhteisöllisyyden rakentajana osana digitaalista kulttuuria. Sintonen näkee mediakasvatuksen itsessään yhteisöjä ja yksilöitä voimaannuttavana tekijänä. Hyvillä mediataidoilla voi edistää moniarvoista digitaalista kulttuuria, ja yksilölliset mediataidot auttavat ottamaan ja kantamaan vastuuta, jolloin on mahdollista kehittää osallisuuden kulttuuria.

Mediakasvatusta voi hahmottaa myös Herkmanin (2007, 48) luettelemien mediataidon osa-alueiden kautta. Hän luokittelee mediataidoiksi seuraavat viisi osa-alueita: Ensimmäiseksi mediataidot sisältävät viestintäteknologioiden hallintaa. Toiseksi taitoihin sisältyy tietoon ja viihteeseen kohdistuvaa arviointi- ja analysointikykyä. Kolmanneksi mediataidot sisältävät mediallyseerä itseilmaisuuksiin liittyviä taitoja ja neljänneksi kykyä yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen viestinnän avulla. Viidenneksi mediataidot käsittävät kykyä yhteiskunnalliseen ja poliittiseen aktiivisuuteen. Nämä taidot voi hahmottaa myös jatkumona, jolloin ensimmäiseksi opetellaan mediavälineiden hallintaa ja mediatuotteiden analysointia ja median avulla tapahtuvaa itseilmaisua ja poliittista vaikuttamista

harjoitellaan vasta ensimmäisten taitojen jo kehityttyä. Kun analysoin mediakoulutuksen opetus-
suunnitelmia luvussa seitsemän, käytän Herkmanin hahmottelemaa luokittelua oman analyysini
taustalla. Ammattikorkeakoulun mediakoulutuksen tavoitteet toki poikkeavat esimerkiksi perus-
koulun mediakasvatuksesta, vaikka yhteisiäkin tekijöitä on: ammattikorkeakoulussa koulutetaan
ammattilaisia toimimaan erilaisissa media-alan tehtävissä kun taas peruskoulun mediakasvatus ta-
voittelee yleisempiä mediataitoja, joita voi soveltaa monilla eri aloilla tai arkisessa toiminnassa ja
muun oppimisen tukena. Media-alan koulutuksen saaneet voivat kuitenkin työskennellä muilla
aloilla, ja hyödyntää media-alan osaamistaan vaikkapa muilla kulttuurialoilla, teollisuudessa tai
kehittämistyössä. Kotilaisen ja Kivikurun (1999, 34) mukaan on myös hyvä erotella mediakasva-
tus tai koulutus, joka tapahtuu mediavälitteisesti, ja median kohdistuminen oppimisen sisällöksi.
Erottelu ei aina kuitenkaan ole selkeää, ja sitä voi toisinaan pitää keinotekoisena.

Seuraavaksi tarkastelen media-alaan liittyviä keskeisiä, ajankohtaisia näkemyksiä. Tutkimukseni
aihepiiri – media-alan koulutus – linkittyy olennaisesti media-alan yleiseen tilanteeseen. Kun tar-
kastellaan jonkin alan koulutusta, on huomionarvoista tarkastella myös alan yleistä tilannetta ja
alalla käynnissä olevia muutoksia.

3.5 Media-ala: muutoksia ja kriisiytymistä

Media-alaa on jo jonkin aikaa luonnehdittu suurten murrosten kautta: globalisaatio ja digitalisoi-
tuminen ovat muokanneet niin mediakuluttajuutta, omistuspohjaa, työtapoja kuin media-alan pro-
fessioita. Internetin, mobiilin teknologian ja näihin liittyvien palvelujen lisääntyminen on ollut
äärimmäisen nopeaa ja kattavaa jo 1990-luvulta lähtien (Lindblom 2009, 16). Murroksen korosta-
minen ei kuitenkaan koske yksinomaan media-alaa, vaan muutosta voi havaita kaikkialla yhteis-
kunnassa ja työelämässä. Helakorpi (uas.fi) toteaa, että työelämän muutokset ovat teknologisia,
sosiaalisia ja psykologisia ja työn muuttuessa myös ammatit, ammatti-identiteetit ja henkilökoh-
taiset identiteetit muuttuvat. Seuraavaksi luonnehdin nykypäivän mediamaisemaa yleisemmällä
tasolla, ja sitten tarkastelen mediamaiseman ja koulutuksen suhdetta sekä media-alalla vaikuttavia
professiokäsityksiä.

Mediamaisemaa ja -alaa kuvaillaan tällä hetkellä muun muassa muutoksen ja monimediaalisuuden kautta. Media-alan muutokseen sisältyy niin digitalisaation aiheuttama monien eri kanavien yhtäaikaisten käyttäminen ja tuottaminen kuin taloudelliset muutokset. Digitaalisuus ja internet ovat muutoksen varsinaisia moottoreita, joiden muotoutumisesta mediamaiseman osaksi seuraa lukuisia muita muutoksia. Tiivistetysti internet on tarjonnut vanhoille medioille uusia tapoja julkaista aikaisempia sisältöjä sekä mahdollistanut useiden uusien toimijoiden pääsyn mediatalouden piiriin. Tämän lisäksi mediallinen toiminta ja sisältöjen tuottaminen ovat aikaisempaa vaivattomampia median yleisöille. Media-alalla toimiminen ei ole rajattu vain alalle koulutetuille ammattilaisille. Yleisöt voivat kommunikoida keskenään ilman perinteisiä median asettamia portinvartijoita. (Lindblom 2009, 21.) Uudet, itsenäiset verkkopalvelut ovat mullistaneet mediataloutta, sillä ne ovat haastaneet perinteisiä medioita saavuttamalla niin lukijoiden kuin mainostajien mielenkiinnon. Kilpailu on koventunut viime vuosien aikana, koska nykyisessä mediamaisemassa julkaisijaksi ryhtyminen ei vaadi suuria pääomia, ja mainostajat ovat siirtyneet kuluttajien myötä verkkoon. (Hurmeranta 2012, 38–40.) Media-alan muutokset koskettavat alaa laajasti, sillä niin journalististen sisältöjen kuin elokuvien ja mainosten tuotantoprosessit ja ansaintatavat ovat murroksessa.

Vehkoon (2011, 12–34) mukaan journalismin kriisin voi jaotella eksistentiaaliseksi ja sosioekonomiseksi. Eksistentiaalisella kriisillä tarkoitetaan tiedonvälityksen monopolin siirtymistä perinteisiltä medioilta myös muille tiedonvälittäjille, kun taas sosioekonominen kriisi tarkoittaa ansaintaloogista noidankehää, jossa kulujen karsinta heikentää laatua, karkottaa edelleen lukijoita ja vähentää mainostuloja. Lisäksi mediatalouden muutoksessa ovat keskeisessä roolissa ansaintaloogiset muutokset, kun internetin ja journalististen tuotteiden digitalisoitumisen myötä jakelukanavat ja yleisön valmius maksaa mediasisällöistä ovat muuttuneet. Alan taloudellista tilannetta kuvataan kriisien kautta: niin vuonna 2008 alkanut talouskriisi kuin media-alan rakenteellinen murros aiheuttavat etenkin perinteisille länsimaisille paperilehdille taloudellisia ongelmia, joiden seurauksena useita julkaisuja on jouduttu lopettamaan, yhdistämään tai supistamaan. (Hurmeranta 2012, 19–22.)

Journalismin kriisiä hahmottaa myös Koljonen (2013, 43–44), joka jaottelee kriisiin liittyvässä puheessa kuusi erilaista ulottuvuutta. Ensimmäiseksi kriisiksi koetaan journalismin kaupallistuminen, kun uutiset ja mielipiteet ovat ostettavia tuotteita. Toiseksi journalismin kriisissä havaitaan viihteellisyyden ulottuvuus ja kolmanneksi journalismi kaventaa julkista keskustelua ja passivoi

yleisöä. Neljäntenä kriisinä voidaan pitää sitä, että vaihtoehtoisilla sisällöillä ei ole enää tilaa valamedioissa. Viidenneksi kriisiksi koetaan journalismin luotettavuuden heikentyminen. Kuudenneksi kriisikeskustelussa on nähtävissä journalismin tuotantoon liittyvä teollistuminen. Koljonen (2013, 59) kuitenkin hahmottaa myös vastakkaisia näkemyksiä: esimerkiksi journalismin yleisestä viihteellistymisestä ei vallitse yksimielisyyttä tutkijoiden keskuudessa. Yhtä kaikki, ansaintaloo- giset muutokset ovat useiden mediatalojen ja media-alan työntekijöiden arkeen ja toimeentuloon vaikuttavia seikkoja. Vaikka journalismiin liittyvää kriisipuhetta ei voi suoraan liittää koko media- alaan, on oletettavissa, että ansaintaloo- giset muutokset koskettavat myös esimerkiksi elokuva- alaa.

Usein taloudessa pyritään tekemään korjaavia toimenpiteitä, jos vakiintuneessa ansaintalogiikassa tapahtuu muutoksia. Perinteiset uutismediat pyrkivät houkuttelemaan uusia lukijoita tai pitämään vanhoista mediakuluttajista kiinni tarjoamalla sisältöjä ilmaiseksi verkkopalveluissaan. Tämä toi- mintalinja saattaa lisätä taloudellisia vaikeuksia perinteisille uutismedioille (Hurmeranta 2012, 76). Toisaalta monet mediatalot pyrkivät tarjoamaan ainutlaatuisia, monipuolisia asiakokonai- suuksia esimerkiksi olympialaisten tai vaalien yhteydessä ja hyödyntävät verkon tarjoamia mah- dollisuuksia datajournalismin muodossa julkaisemalla erilaisia laskureita, vaalikoneita ja niin edelleen (Lindblom 2009, 21).

Monimediallisuus ymmärretään yleensä sellaiseksi tuotantoprosessiksi, jossa sisältöjen julkaise- minen tapahtuu useamman eri jakelukanavan kautta. Journalistiset monimediajutut julkaistaan en- sin mediatalon nettijulkaisussa, myöhemmin tv-lähetyksessä ja seuraavana päivänä paperileh- dessä. (Lindblom 2009, 21.) Monimediallisuus itsessään on media-alan professioiden kannalta kiintoisa ja monitahoinen lähtökohta. Jos media-ala työympäristönä nähdään monikanavaisena, tulisi myös media-alan koulutuksen painopisteissä huomioida alan monikanavaisuus. Olisiko ope- tussuunnitelmia rakennettaessa huomioitava aikaisempaa enemmän, että opiskelijat tarvitsevat tai- toja usean eri mediakanavan alalta? Tarkoittaisiko monikanavaisuus koulutuksessa moninaisia tai monialaisia mediataitoja tai onko ennemminkin erotettavissa geneerisiä, ei-kanavaspesifejä tai- toja? Voiko ajatella, että monimediallisuus kulminoituu media-alan professioksi nimenomaan useiden eri kanavien teknisinä ja ilmaisullisina taitoina? Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan me- dia-alan professioita.

3.6 Profiisit media-alalla

Professio-sanalla tarkoitetaan yleisemmin ammattia tai elinkeinoa, vaikkakin professioiden määrittelyssä on erilaisia suuntauksia. Puustisen (2006, 37) mukaan varhaisen professiotutkimuksen piirissä pyritään tutkimaan ja luetteloimaan erilaisia professioita, kun halutaan laatia listoja eri ammattiryhmistä ja erotella ammatteja toisistaan. Profioiden määrittelyssä on ollut kiintoisaa erilaiset statukset ja eri ammattien vaatimat ammatilliset taidot, joiden kautta yhteiskunnalliset valta- ja arvokenteet näkyvät eri ammattien arvostuksissa, palkkauksissa, koulutussäätelyssä ja niin edelleen. Puustinen (2006, 39) nostaa esille myös muita ominaisuuksia, jotka määrittävät erilaisia elinkeinoja silloin, kun niitä voidaan nimetä professioiksi. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi ammattialaan liittyvä spesialisoitunut, tieteellinen tietoperusta, korkeakoulutasoinen koulutus, itsenäinen harkintavalta suhteessa työtehtäviin ja työtehtävien määrittelyyn sekä tunnustettu asema suhteessa asiakkaisiin ja toisiin ammattiryhmiin ja lisäksi vielä alan ammatillinen järjestäytyminen. Näin määritellen varsinaisia professioammattteja ovat sellaiset ammatit, jotka liittyvät akateemiseen opiskeluun ja tieteelliseen tietoon. Niitä ammatteja, jotka täyttävät profession määritelmän vain osittain tai vaihtelevasti, voidaan kutsua semiprofessioiksi. (Koljonen 2013, 92.)

Media-alalla useat journalismin, elokuva-alan ja mainonnan alan toimet voi nähdä semiprofessioina: useisiin näiden alojen ammatteihin päädytään vaihtelevan, korkea- tai toisen asteen koulutuksen kautta, ja työtehtäviä luonnehtii usein asiantuntija-asema suhteessa asiakkaisiin. Vaihtelevuutta on runsaasti esimerkiksi itsenäisessä harkintavallassa suhteessa työtehtäviin: siinä, missä vaikkapa elokuvaohjaajalla, freelancetoimittajalla tai mainostoimiston luovalla johtajalla saattaa olla hyvinkin runsaasti päätösvaltaa suhteessa työtehtäviin, voi taas vaikkapa monilla assistenttitaso valaisijoilla, media designereilla tai leikkaajilla harkintavallaa olla huomattavasti vähemmän.

Usein ajatellaan, että tietty koulutus tuottaa spesifisti yhden profession jäseniä. On kuitenkin aiheellista kysyä, tuleeko professioiden määrittelyssä painottaa ainoastaan muodollista koulutusta, sillä ammatillista kasvua ja osaamisen kehittymistä tapahtuu myös työelämässä tutkintojen suorittamisen jälkeen. Koljonen (2013, 94) täsmentää profession ominaisuuksiksi järjestötoiminnan, koulutuksen, tutkimuksen sekä itsesäätelyjärjestelmän, koska juuri nämä neljä ominaisuutta ovat ammatillisuuden keskeisiä tukirakenteita sekä luovat itsenäisyyttä ja arvostusta. Lisäksi Koljonen

(2013, 135) täsmentää media-alan ammattien professionalisoitumista erityisesti journalististen ammattien osalta: toimittajan ammatissa on tapahtunut selkeää professionalisoitumista aina 2000-luvulle saakka, jonka jälkeen koulutuksen ja tutkimuksen määrä sekä tukirakenteet ja järjestäytyminen ovat edelleen kyllä vahvistuneet, mutta toisaalta käsitykset journalistista itsenäisinä ja yhteiskunnalle hyödyllisinä asiantuntijoina ovat alkaneet horjua.

Osaltaan havaitun professionmuutoksen taustalla on taloudellisia seikkoja, jotka näkyvät niin journalistien työnkuvissa, uranäkymissä ja koulutustarpeissa kuin journalistisissa sisällöissä. Journalistisissa ammateissa tekijät ja sisältöjen tuottajat käyttävät monia välineitä välittäessään ja kommentoidessaan maailman tapahtumia. Muutokset mediassa ovat nähtävissä tekemisen käytäntöjen kautta, työn jakamisen ja työssä tarvittavien taitojen kautta.

Mediataloudessa ansaintalogiikan muuttuminen näkyy myös tiedottajan profession monipuolistumisena ja kasvuna. Hurmeranta (2012, 42) toteaa, että siinä missä toimittajien määrää on vähennetty, on useissa organisaatioissa tiedottajien määrä lisääntynyt. Jäljelle jääneet toimittajat joutuvat kokemaan entistä enemmän kiirettä suorittaessaan työtehtäviään. Kiire itsessään voi aiheuttaa muutoksia journalistisiin sisältöihin. Tämän lisäksi journalistiset sisällöt ovat muuttuneet aikaisempaa sensaatiohakuisemmiksi ja liudentuneet kaupallisen aineiston kanssa. Digitaalisessa maailmassa kuluttajan liikkeitä on mahdollista seurata tarkemmin, ja näin kohdistaa ilmoitusaineistoja maksimaalisten klikkausten ulottuville. Hurmeranta (2012, 44) esittää, että toimittajilla on havaittavissa ammatillisen epätietoisuuden kriisiytymistä, joka johtuu siitä että toimittajat pelkäävät menettävänsä ammatillista itsenäisyyttä. Pelko saattaa viitata nimenomaan riittämättömyyden tunteeseen, kun vaadittava osaaminen monipuolistuu, tai toisaalta siihen, että aikaisemmin omaksutut eettiset periaatteet eivät enää päde.

Vaikka media-alasta puhutaankin muutoksen ja murroksen kautta, on hyvä todeta, kuten Lindblom (2009, 120) tekee, että digitaalisuuden aiheuttamat muutokset eivät sinänsä ole vallankumouksellisia, kun niitä tarkastellaan mediasisältöjen kautta. Esimerkiksi kirjapainotaito tai valokuvan keksiminen ovat muuttaneet mediasisältöjä laajemmin. Digitaalisuuden muutokset ovat mediasisältöjen kannalta tarkoittaneet lähinnä aikaisempien sisältöjen erityyppisiä paketoititapoja ja joustavuutta sekä nopeutta medioiden käyttömahdollisuuksissa. Suurimmat media-alan muutokset ovatkin nimenomaan median talouteen liittyviä muutoksia.

4 Oppimisympäristö, pedagogiset näkökulmat ja opetussuunnitelma

Tässä luvussa keskityn määrittelemään oppimisympäristöjä sekä pedagogisia käsityksiä, jotka liittyvät tutkimuskohteeseeni. Varsinainen tutkimuskohteeni on media-alan koulutuksen opetussuunnitelma ja koulutukseen liittyvät strategia- ja ohjausdokumentit. Analyysini keskittyy teksteihin, jotka määrittelevät koulutuksen reunaehdoja. Kaikkiaan koulutusta määrittää laaja asiakimppu, johon myös oppimisympäristöt ja pedagogiset käsitykset kuuluvat. Tässä luvussa pyrin vastaamaan kysymykseen: Mitä näkemyksiä on koulutukseen liittyvien reunaehtojen taustalla? Aluksi tarkastelen oppimisympäristön määritelmää ja roolia oppimisen prosessissa. Sitten siirryn pedagogisiin tekijöihin ja lopuksi tarkastelen opetussuunnitelmaa.

Olen poiminut tähän lukuun joitakin keskeisiä pedagogisia näkemyksiä lukuisten erilaisten pedagogisten näkemysten joukosta. Poimimani näkemykset ovat sosiokonstruktivismi, ongelmaperustainen oppiminen, kriittinen pedagogiikka, koulutuksen työelämävastaavuus ja verkko-pedagogiikka. Miksi käsittelen juuri oppimisympäristöjä sekä näitä pedagogisia näkemyksiä? Ensimmäiseksi valintaan vaikutti työssäni ammattikorkeakoulussa esillä olevat ilmiöt ja niistä käydyt keskustelut. Olen esimerkiksi osallistunut opiskelijoiden projektiohjauksen suunnitteluun ja kehittämiseen, ja pohtinut projektiohjauksen oppimisympäristöön liittyviä käsityksiä. Olen huomannut työssäni, että oppimisympäristön ja erityisesti verkko-oppimisympäristön merkityksestä on keskusteltu runsaasti lähiaikoina, ja esimerkiksi Turun ammattikorkeakoulun strategia (turkuamk.fi/strategia) nostaa oppimisympäristön roolin merkittävänä koulutuksen laatuun vaikuttavana tekijänä esille. Myös etätyöskentely, verkko-pedagogiikka ja sen kehittäminen, on ollut niin omassa työssäni kuin koko ammattikorkeakoulua koskevassa julkisessa keskustelussa vahvasti läsnä. Turun ammattikorkeakoulussa suunnitellaan kokonaan tai lähes kokonaan etänä tehtävää media-alan tutkintoa. Opetuksen suunnittelussa peilataan jatkuvasti myös koulutuksen työelämävastaavuutta: niin yksittäisten opintojaksojen kuin laajempien kokonaisuuksien suunnittelussa halutaan tehdä yhteistyötä työelämän kanssa ja ratkaista aitoja työelämälähtöisiä ongelmia. Toiseksi – omien kokemusteni lisäksi – sosiokonstruktivismiin, ongelmaperustaisen oppimisen, kriittisen pedagogiikan, koulutuksen työelämävastaavuuden ja verkko-pedagogiikan valitseminen tämän lu-

vun aiheeksi vaikutti alustava tutustuminen strategia- ja ohjausdokumentteihin. Huomasin esimerkiksi, että yksilölliset valinnat vaikuttavat korostuvan strategiateksteissä ja toisaalta tiedostan, että yhdessä oppimista pidetään nykyisten pedagogisten käsitysten valossa hyvin tehokkaana oppimisen tapana. Osa strategioista mainitsi myös ongelmanratkaisuun keskittyvän opettamisen tavan. Siksi halusin selkeyttää sosiokonstruktivistista oppimisnäkemystä ja ongelmaperustaista oppimista.

4.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö ei ole ainoa oppimiseen vaikuttava tekijä, vaan oppimisen keskiössä ovat oppija itse, opettaja sekä oppimisen prosessi. Oppimisympäristö asettaa kuitenkin rajoituksia sekä antaa mahdollisuuksia niin opettajalle kuin oppijalle ja on olennainen osa oppimisen prosessia. Näin ollen oppimisympäristön merkitystä on syytä pohtia, kun halutaan perehtyä koulutukseen liittyviin tekijöihin ja reunaehtoihin.

Suppeimmillaan oppimisympäristökäsitettä käytetään kuvaamaan sitä fyysistä ympäristöä, jonka koulutusorganisaatio on tuottanut varta vasten opettamista ja kouluttamista varten. Yleensä käsitettä käytetään laeammmin. Luokkahuoneiden, projektitilojen tai auditorioiden lisäksi esimerkiksi Frisk (2010, 6) määrittää oppimisympäristön toimintatavaksi ja yhteisöksi, jossa tapahtuu oppimista. Näin ollen opiskelijoiden projektit, työelämän kanssa yhteistyössä tehtävät hankkeet ja online-ympäristöt sisältyvät tapoihin ymmärtää oppimisympäristön käsite.

Nuikkinen (2009, 52–53) kuvailee oppimisympäristön kehämäisenä rakennelmana, jonka keskiössä on opetustila sekä tämän lähiympäristö ja uloimpana kansainväliset kulttuuriympäristöt ja internetin tietovarannot. Opetusministeriön julkaisussa *Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa* (2004, 11) tarkennetaan, että oppimisympäristön tulee välttämättä sisältää kaikki ne välineet, mediat ja koulun ulkopuoliset tapahtumat, joissa oppimista tapahtuu. Tämän lisäksi voi ajatella, että eri mediakanavien kautta saatavat tiedot kuuluvat oppimisympäristöön. Suoranta (1998, 34) lisää, että arkielämän media tarjoaa maailmanlaajuisen oppimisympäristön. Kaiken kaikkiaan oppimisympäristönä pidetään sitä laajaa jatkumoa, joka ulottuu koulutusorganisaation luokista aina ympäröivään yhteiskuntaan ja koko maailmaan (ks. esim. Nuikkinen 2009, 52).

Koulutusorganisaation näkökulmasta on hyvä kiinnittää huomio siihen, että oppilaitos itse voi vaikuttaa ainoastaan osaan oppimisympäristön jatkumosta: fyysiset tilat, online-ympäristöt ja opetusjärjestelyiden toimintatavat ovat ainakin jossain määrin oppilaitoksen päätettävissä. Vaikka oppilaitoksen vaikutusvalta ei ulotukaan arkipäivän mediasta koko ympäröivään yhteiskuntaan, on hyvä ottaa huomioon tavat, joilla oppimisympäristöt sallivat muun maailman kytkeytymisen oppilaitoksen ympäristöihin ja toimintatapoihin.

Nuikkinen (2009, 95) kuvailee, että fyysinen koulurakennus vaikuttaa oppimiseen välillisesti, esimerkiksi määrittämällä opetustilanteiden puitteita ja vaikuttamalla ilmapiiriin ja turvallisuuteen. Jos halutaan tarkentaa oppimisympäristön roolia oppimisen prosesseissa, kannattaa oppimisympäristön ominaisuuksia tarkastella eri näkökulmista. Nuikkinen (2009, 31, 41) kuvailee, että opiskeluympäristö koostuu fyysisistä, sosiaalisista, psyykkisistä ja pedagogisista rakenteista. Näillä osatekijöillä pyritään hyvinvointiin, joka puolestaan vaikuttaa oppimisen prosesseihin. Koska oma tarkasteluni fokusoituu oppimisympäristöjä koskeviin strategisiin linjauksiin ja työelämävastaavuuteen, ovat edellä esitetyt näkökulmat vielä melko yleisiä, eivätkä sellaisenaan yksin riitä ammattikorkeakoulun media-alan koulutuksen oppimisympäristöjen tarkasteluun.

Kotila ja Mäki (2014) ovat laatineet ammattikorkeakoulujen käyttöön oppaan, jonka avulla määritetään ja kehitetään oppimisympäristöjä. He tarkastelevat ammattikorkeakoulujen oppimisympäristöjen käyttäjälähtöisyyttä, työelämälähtöisyyttä ja koulukeskeisyyttä. Käyttäjälähtöisyydellä ymmärretään tässä yhteydessä oppilaitoksen, opiskelijoiden ja työelämän osallistumista oppimisympäristön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työelämälähtöisyyden kautta tarkastellaan oppilaitoksen ja työelämän rajapintoja. Koulukeskeinen oppimisympäristöajattelu on puolestaan luokkamuotoista, opettajakeskeistä toimintaa.

Frisk (2010, 6) puolestaan jäsentää ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä niiden avoimuuden ja aitouden perusteella. Avoin oppimisympäristö on hänen mukaansa opiskelijakeskeinen, ja siellä sovelletaan oppimista tukevia ohjausmenetelmiä. Opiskelija toimii avoimessa ympäristössä itseohjautuvasti ja aktiivisesti. Suljettu oppimisympäristö on puolestaan opettaja- ja oppisältökeskeinen ympäristö. Aitouden ajatuksen kautta Frisk (2010, 6) tarkastelee oppimisympäristön vastaavuutta työelämään.

Kun tarkastelun kohteena oleva oppimisympäristö on virtuaalinen, kaikkia edellä mainittuja näkökulmia ei voi sellaisenaan soveltaa. Esimerkiksi fyysinen oppimisympäristö online-maailmassa koostuneesta oppijoiden laitteista että onlineympäristön arkkitehtuurista. On myös merkitystä, millä koulutusasteella oppimisympäristöjä tarkastellaan, sillä esimerkiksi työelämälähtöisyyttä ja aitoutta tarvittaneen eniten toisella ja korkea-asteella, juuri ennen työelämään siirtymistä. Seuraavaksi esittelen ammattikorkeakoulun media-alan koulutukseen sopivia pedagogisia näkökulmia hieman tarkemmin.

4.2 Sosiokonstruktivismi

Kun tarkastellaan oppimista, törmätään erilaisiin tapoihin ymmärtää oppiminen. Käsitteet poikkeavat toisistaan siinä, minkälaisena ne näkevät oppijan, opettajan, tiedon ja oppimisprosessin. Yleisimmän käsityksen mukaan sosiokonstruktivistinen oppimista koskeva näkemys painottaa oppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia. Käsitteen mukaan tiedon rakentuminen perustuu sekä aikaisemmin hankittuihin tietoihin ja taitoihin että sosiaalisiin suhteisiin. Näin ollen oppiminen on tiedon jäsentämistä ja laajentamista, joka tapahtuu yhteisöllisissä prosesseissa. Tiedot ja taidot rakentuvat, kun niitä voi jakaa ja työstää muiden kanssa. Yhteinen tiedonmuodostuksen prosessi pitää sisällään merkitysten ja representaatioiden muodostamisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (ks. esim. Kärnä 2011, 53-54.)

Viittasin aikaisemmin Friskin (2010) määritelmään, jonka mukaan oppimisympäristö voi olla yhteisö. Myös Nuikkinen (2009, 125) ehdottaa, että oppimisympäristöjen tilasuunnittelussa tulisi huomioida erilaiset vuorovaikutuksen tavat. Molempien käsitysten taustalla on sosiokonstruktivistinen näkemys oppimisesta, sillä näkemyksen mukaan yhteisö, jossa opiskellaan, vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppimiseen. Myös opetussuunnitelmassa tulisi antaa mahdollisuuksia, tukea ja työvälineitä yhdessä tekemiselle, jotta oppijat voisivat jakaa ja yhdistää tietoa.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta oppimista ja koulutukseen vaikuttavia reunaehdotuksia kannattaisi arvioida vuorovaikutteisuuden, yhteistoiminnallisuuden, ja osallistavuuden kautta. Näitä seikkoja on korostanut esimerkiksi Mirjami Rantanen (2014) *Verkko oppimisen tilana kotitaloudessa* -tutkielmassaan. Lisäksi Rantanen (2014, 32) korostaa oppilasryhmän tuntemista, sillä yhdessä tekeminen koetaan mielekkääksi silloin, kun tuntee henkilöt, joiden kanssa työskentelee.

4.3 Ongelmaperustainen oppiminen

Olen valinnut ongelmaperustaisen oppimisen (problem based learning) yhdeksi tämän luvun aiheeksi, koska ongelmaperustaisen oppimiseen liitetään työelämäyhteistyön malleja sekä yhdessä tekemisen toimintatapoja. Ammattikorkeakouluissa ongelmaperusteista oppimista pidetään yleensä tehokkaana pedagogisena toimintatapana.

Portimojärven (2006, 26) mukaan ongelmaperustainen oppiminen käynnistyy ongelmista, jotka ovat esillä työelämässä tai muualla yhteiskunnassa. Ongelmaperustaisen oppimisen toteutustavoissa on runsaasti erilaisia variaatioita, mutta useimmiten oppimisen lähtökohtana oleviin ongelmiin haetaan ratkaisuja ryhmissä, ja eteneminen tapahtuu itsenäisen tiedonhankinnan ja ryhmäohjauksen avulla ennalta sovitun syklin mukaan. (Portimojärvi 2006, 27–29.) Opettajan rooli on perinteistä opettajan roolia tutoroivampi eli ohjaavampi.

Usein ongelmaperustaisen oppimisen kautta tavoitellaan substanssiosaamisen lisäksi vuorovaikutus-, tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaitojen kasvattamista. Ongelmaperustainen oppiminen lisää syvempää oppimista, jolloin oppija sekä muistaa oppimansa paremmin että ymmärtää oppimansa syvällisemmin (ks. esim. Poikela, E ja Poikela, S 1997). Ongelmaperustaiseen oppimiseen liitetään myös itseohjautuvuuden kehittyminen ja oppijoiden kasvava kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan. Lisäksi koko oppilaitoksen työskulttuurin, toimintatapojen, tilojen ja välineiden tulee olla yhdenmukaisia, jotta ongelmaperustaisen oppimisen toteuttaminen onnistuu. (Portimojärvi 2006, 26–27.) Myös yhteistyön työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa tulisi olla mutkatonta, jotta ongelmaperustainen oppiminen toteutuisi.

Ongelmaperustaista oppimiskäsitystä sovelletaan usein online-opintojaksoilla, koska internet mahdollistaa tiedonhankinnan ja jakamisen prosessit. Maija Kärnän (2011) väitöskirja *Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena* kiinnittää huomiota nimenomaan virtuaalisten tilojen roolin vuorovaikutuksen välineenä. Virtuaalisia tiloja pidetään hyvinä vuorovaikutuksen paikkoina, koska verkossa työskennellessä opiskelijalla on aikaa käsitellä ja työstää omaa näkemystään tai vastaustaan. Toki hankaluutena on vuorovaikutuksen painottuminen kirjoitettuun tekstiin.

Virtuaalitulojen vuorovaikutuksessa on eroteltavissa verkon mahdollistaman synkronisen ja asynkronisen vuorovaikutuksen. Synkroninen vuorovaikutus tapahtuu samanaikaisesti esimerkiksi chatissa tai videoneuvottelujärjestelmillä ja asynkroninen vuorovaikutus eriaikaisesti tekstipohjaisesti vaikkapa keskustelupalstoilla (Kärnä 2011, 67–68) tai video- ja ääniviestein. Verkko-opintojaksoa luodessa onkin tärkeää tarkistaa, että osallistujat tiedostavat kumpi vuorovaikutuksen tapa milloinkin on käytössä.

4.4 Työelämävastaavuus

Perinteinen kouluopetus luokassa ei vastaa millään lailla teatterimiljöötä joka on aivan erilainen paikka. Pelkällä luokkaopetuksella emme pysty vastaamaan työelämän haasteisiin. Kyöstiö (2010, 13)

Yllä olevaan ammatillisen oppilaitoksen opiskelijan toteamukseen kiteytyy havainto siitä, että työelämän ympäristöt ja luokkaopetus saattavat olla kaukana toisistaan. Ammatillisessa ja ammattikorkeakoulutuksessa pidetään koulutuksen työelämävastaavuutta äärimmäisen tärkeänä, ja ympäristön tuntemusta ylipäättään ja erityisesti ammatillisten toimintakäytänteiden tuntemusta voi pitää merkittävänä osana ammatillista osaamista. Kotila ja Mäki (2014, 7) kuvaavat työelämälähtöisyyttä ammattikorkeakoulutuksen kivijalaksi. Työelämälähtöisyydellä tavoitellaan sitä, että koulutus vastaisi työelämän tarpeisiin mahdollisimman täsmällisesti. Opiskelijoilla tulisi valmistuttuaan olla mahdollisuus sijoittua oman alansa töihin ja omata niitä taitoja, joita työelämässä tarvitaan.

Työelämävastaavuutta tarkastellessa on hyvä huomioida, että työelämä itsessään on problemaattinen käsite: kenen määritelmä esimerkiksi media-alan työelämästä on koulutuksen suunnittelun ja opetussuunnitelman pohjana? Esimerkiksi media-alalle koulutettaessa on hyvä pohtia, miten media-ala rajataan ja kenen määritelmiä media-alasta kuunnellaan koulutusta suunniteltaessa. Yksi osa-alue työelämävastaavuutta ovat koulutuspoliittiset ratkaisut, joiden perusteella päätetään esimerkiksi aloituspaikkojen määrät. Rajaan oman tarkasteluni ulkopuolelle koulutuspolitiikan ja aloituspaikkakeskustelun, vaikka tarve pohtia digitalisoituneen media-alan työelämätarvetta onkin kova.

Oppilaitos tarvitsee tietoa siitä, mihin ja miten tulisi kouluttaa, jotta työelämävastaavuus toteutuisi. Työelämä muuttuu koko ajan, joten uutta tietoa tulisi hankkia koko ajan ja jäsentyneesti. Tiedon- saannin keinoina ammattikorkeakouluissa voi pitää esimerkiksi kolmikantaneuvotteluja, joissa työelämän edustajat, opiskelijat ja koulutusorganisaation edustajat keskustelevat (Kotila ja Mäki 2014, 5). Opiskelijat saavat työelämäympäristöistä tietoa esimerkiksi harjoitteluiden ja työelämän kanssa yhteistyössä tehtävien projektien kanssa. Harjoittelupaikkakäyntien, neuvottelukuntien ja yhteistyöprojektien kautta myös opettajille välittyy ajankohtaista tietoa työelämän tarpeista. Neu- vottelut ja yhteistyö eivät kuitenkaan voi taata, että työelämän koko kirjo olisi koulutusta suunni- teltaessa ja toteutettaessa edustettuna. Lisäksi työelämän tarpeet ovat usein spesifimpiä, esimer- kiksi yksittäisen yrityksen tarpeisiin liittyviä, kuin osaaminen, jota koulutus voi tuottaa.

Media-alan työelämälähtöisyyttä arvioitaessa tulisi huomioida alalla käytössä olevia fyysisiä ym- päristöjä, toimintatapoja, vuorovaikutuksen muotoja ja työvälineitä. Kun tarkastelua täsmennetään verkko-oppimisympäristöihin, olisi huomioitava verkon välityksellä alalla käytössä olevat työka- lut ja toimintamallit. Lisäksi opettajan näkökulmasta on kiintoisaa, vaativatko työelämälähtöisem- mät toimintatavat opettajalta erilaisia taitoja kuin luokkaopetus, ja minkälaisia opetus- ja arvioin- timenetelmiä tulisi soveltaa.

4.5 Verkko-oppiminen ja verkkopedagogiikka

Erilaiset verkkoympäristöt ovat yleistyneet viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. On myös kiinnostuttu tietotekniikan käyttämisestä opetuksessa. Verkkoympäristöjä käytetään niin osana muuta opetusta kuin itsenäisinä opintojaksoina. Meisalo, Sutinen ja Tarhio (2003, 32–33) avaavat verkko-opetuksen terminologiaa: Verkko-opiskelusta käytetään usein englanninkielisiä e-learning tai online-learning termejä. Verkkokurssien lisäksi puhutaan myös online-kursseista tai e-opinto- jaksosta. Mobiililaitteiden kautta tapahtuvasta oppimisesta käytetään m-oppiminen ja mobiili op- piminen -termejä. Vaara (2005, 347) täydentää, että, distant learning -termillä tarkoitetaan kaikkea etänä tapahtuvaa oppimista, joista online-oppiminen on yksi muoto. Monimuoto-opetuksesta (blended learning) puhutaan, kun viitataan sekä etänä että lähiopetuksessa tapahtuvaan oppimi- seen.

Verkkoympäristöissä tapahtuvassa oppimisesta puhuttaessa käytetään termiä verkkopedagogiikka. Termillä tarkoitetaan verkon tarjoamien teknologisten ratkaisujen hyödyntämistä opetuksessa. Pantzar (2004, 50) kuitenkin kysyy varsinaisen verkkopedagogiikka -termin tarpeellisuutta: ovatko oppimisen ja opettamisen muutokset olleet niin merkittäviä, että aikaisemmat pedagogiset tavat eivät antaisi pohjaa hyvälle opetuksen suunnittelulle. Silloin, kun opetuksessa hyödynnetään verkkoa, käytetään myös monia perinteisissä oppimisympäristöissä suosittuja menetelmiä. Erilisen verkkopedagogiikan kautta voi kuitenkin pohtia opetuksen menetelmiä täsmällisemmin juuri verkon näkökulmasta.

Vaaran (2005, 345) mukaan online-ympäristöjen hyödyntämisessä on lukuisia erilaisia, uusia vaihtoehtoja, minkä lisäksi verkossa sovelletaan monia muissakin oppimisympäristöissä käytettävistä menetelmistä. Tapoja, joilla organisoidaan oppimistapahtumia ja -prosesseja, pidetään opetusmenetelminä. Yksi tällaisista menetelmistä on jo mainitsemani ongelmaperustainen oppiminen. Muita verkossa usein sovellettavia menetelmiä ovat esimerkiksi projektioppiminen, tutkiva oppiminen ja case-pohjainen oppiminen. Monissa menetelmissä on paljon yhteisiä piirteitä, eikä niitä ole aina helppo erottaa toisistaan. (Vaara 2005, 345.)

Usein yhteistä verkossa käytetyille menetelmille on oppijan aktiivinen rooli, ongelmälähtöisyys sekä konkreettisuus. Nähdään, että nämä ominaisuudet ovat oppimiselle hyödyksi. Lisäksi verkkopedagogiikan etuina pidetään esimerkiksi rajatonta tiedonhakua sekä riippumattomuutta ajasta ja paikasta. Myös verkon ja etenkin sosiaalisen median tarjoama vuorovaikutus on mahdollista kokea lähes ylivoimaisena. (Vaara 2005, 345.) Kärnä (2011, 85–88) lisää, että virtuaalisuuden kautta oppijat voivat muodostaa yhteisön ajasta ja paikasta riippumatta, jolloin erilaiset wikit, blogit ja keskustelufoorumit toimivat välineellisesti yhteisölliselle toiminnalle.

4.6 Kriittinen pedagogiikka ja verkko-opetuksen kritiikkiä

Kriittiseksi pedagogiikaksi nimitetään pedagogisia lähestymistapoja, joita yhdistää kriittinen tiedonintressi ja tavoite oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta sekä valtarakennelmien näyttäminen (Aittola, Eskola & Suoranta 2007, 5) Yksi koulutukseen liittyvä valta-asetelma on opettajan ja oppijan suhde. Poikajärvi (2007, 155, 161) osoittaa, että suomalainen kouluopetus on hyvin opet-

tajajohtoista erityisesti teoria-aineiden opetuksen osalta. Suunta on kuitenkin ollut kohti tasavertaisempaa suhdetta ja toisaalta on hyvä kyseenalaistaa pyrkimys täydelliseen tasa-arvoisuuteen. Suoranta (2007, 170) peräänkuuluttaa kriittistä kasvattajaa, jonka tehtävä on toimia aktiivisena keskustelijana ja kriitikkona. Verkkoympäristöissä kriittisen pedagogiikan näkökulmia voisi soveltaa esimerkiksi tarkastelemalla opettajan ja oppijan valtasuhteita vuorovaikutustilanteissa; kuka antaa puheenvuoroja, ja ketkä niitä käyttävät. Mediakoulutuksen sisällöllisessä arvioinnissa kriittinen pedagogiikka tarkastelee teknologisesti välittyvän kulttuurin kykyä muokata todellisuutta sekä edistää mediakriittisyyttä ja -lukutaitoa (Suoranta 1998). Tarkastelin mediakasvatusta ja media-alan koulutusta sisällöllisestä näkökulmasta luvussa kolme ja tämän alaluvun lopuksi käsittelen vielä verkko-opetukseen kohdistuvaa kritiikkiä.

Vaikka usein ajatellaan, että verkkoon voi rakentaa loputtoman kiintoisia ja aktivoivia oppimiskokemuksia, on verkko-opetuksen kritiikkiä kuultavissa niin opettajien, oppijoiden kuin tutkijoidenkin suunnalta. Kontturi (2009, 17) kyseenalaistaa erilaisten laitteiden, välineiden tai mediaheittimien käyttämisen opetuksen apuvälineinä. Hänen mukaansa opettajan tulisi toimia parhaaksi uskomallaan tavalla, ja valita oikeat toimintatavat intuitiivisesti. Kontturi nimeää oman tapansa ymmärtää opettamiseen liittyviä toimintatapoja niukkuuden pedagogiikaksi: Kun opettaja keskittyy olennaiseen, tarvitaan vähemmän laitteita ja kikkoja. On kuitenkin ymmärrettävä, ettei opettamista täysin ilman menetelmiä voi olla olemassa, sillä ”menetelmättömyys” voidaan laajasti katsottuna mieltää valintojen tuloksena syntyneeksi menetelmäksi.

Varsinaisesti verkko-opetukseen kohdistuvaa kritiikkiä tarkastellaan Kiilakosken (2003, 32) mukaan seuraavista lähtökohdista: Ensinnäkin kannattaa kiinnittää huomioita verkon välineelliseen kehnouteen, joka hänen mukaansa aiheuttaa nopeatempoisuutta ja kyvyttömyyttä seurata vaikeaselkoisia asioita. Toiseksi verkko-opetuksesta seuraa opetussuunnitelmallisia muutoksia, jotka saattavat aiheuttaa pedagogista yhdenmukaistumista ja kulttuurisen omaleimaisuuden vähenemistä, etenkin silloin kun eri alustoja tuodaan kulttuurisilta alueilta toisille. Verkkoalustan ajattelun sisältävän pedagogisia ratkaisuja ja kulttuurisia arvoja, jotka välittyvät käyttäjästä ja opintokokonaisuudesta huolimatta. Kolmanneksi verkko-opetuksen voi nähdä syrjäyttämässä joitakin käyttäjäryhmiä. Verkko-opetus vaatii sekä taloudellisia valmiuksia että tietoteknisiä taitoja ja ajattelutapaa käyttäjältä. Neljänneksi kritiikki kohdistuu rationaalistumiseen. Kritiikin mukaan rationaalistaminen ja instrumentaalinen ajattelu ja toiminta eivät sellaisenaan sovellu kaikille elämän-

alueille, eikä oppimista voi välttämättä seurata mitattavuuden ja tehokkuuden näkökulmista. Kriittinen näkökulma näkyy erityisesti siinä, miten suhtaudutaan oppimisen mittaamiseen. Kaarakainen ja Kivinen (2013, 19) kertovat ns. learning analytics -teknologiasta, joka pyrkii seuraamaan oppijoiden henkilökohtaisia opintopolkuja, ja tarkkailemaan kuinka kauan minkäkin online-ympäristöön toteutetun aktiviteetin parissa aikaa vietetään, ja mitä aineistohakuja sekä tietolähteitä otetaan käyttöön. Kertyvää tietoa käytetään oppimispolun ja oppimateriaalin henkilökohtaistamiseen, jotta oppijoiden erilaiset oppimisvalmiudet ja motivaatio havaittaisiin. Havaintoja voi käyttää niin, että teknologia avustaa opiskelijaa luomaan oman henkilökohtaisen oppimispolun ja valikoimaan juuri hänelle sopivat tehtävät. Learning analytics -teknologia herättää kuitenkin kysymyksiä kerätyn tiedon hyödyntämisestä: kuka takaa, että tiedon hyödyntämisessä toimitaan eettisten periaatteiden mukaisesti?

Kriitistä huolimatta verkon tarjoamista eduista pidän kokemukseeni perustuen erityisen hyvänä riippumattomuutta paikasta ja ajasta: esimerkiksi opiskelujen henkilökohtaistamisen näkökulmasta verkko-opintojaksot tarjoavat erinomaisia mahdollisuuksia suorittaa opintoja toiselta paikakunnalta omaa elämäntilannetta kuunnellen. Lisäksi verkkoympäristössä on runsaasti mahdollisuuksia erityyppiseen vertaispalautteeseen ja -arviointiin. Tässä asiassa toki nojaan sekä sosio-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen että rationaalis-instrumentaaliseen ajatteluun. Opetushenkilöstön tuntiresursoinnin tiukkuus ja toisaalta vaatimukset esimerkiksi kesäopintojaksojen tarjoamiseen nostavat verkko-opintojaksot yhdeksi kiintoisaksi ratkaisuksi.

4.7 Opetussuunnitelma

Tämän luvun lopuksi tarkastelen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman jäsentäminen on keskeinen osa pro gradu -työtäni, sillä analyysini ensimmäinen osa tarkastelee opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma ilmoittaa opiskelijalle ja koulutusorganisaatiolle määrätyn koulutuksen keskeisen sisällön. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa havainnollistaa tutkinnon kokonaisrakenteen sekä tutkintoon sisältyvien opintojaksojen nimet ja sisällöt. Kukkonen (2011, 87) määrittelee opetussuunnitelman käsikirjoitukseksi, joka antaa rajat ja mahdollisuudet sille, miten opetus toteutetaan. Opetussuunnitelma on tärkein koulutuksesta kertova dokumentti.

Kotila (2000, 3) on tutkinut opiskelijoiden kokemuksia ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta. Hän erittelee opetussuunnitelmasta eri tasoja ja selvittää opetussuunnitelmaa opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista käsin. Opetussuunnitelma on siis sekä kirjoitettu asiakirja että kokemuksia opetuksen toteuttamisesta. Kotila (2000, 3) esittelee myös piilo-opetussuunnitelman käsitteen. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opetussuunnitelmaa, joka kumpuaa kirjoitetun tekstin lisäksi myös toteuttajien toimintatavoista. Nykyään piilo-opetussuunnitelma-käsitettä käytetään vähemmän, ja puhutaan enemmänkin erilaisista subjektiivisista tavoista jäsentää ja kokea opetussuunnitelma käytännössä (Kotila 2000, 3).

Opetussuunnitelman käsite ei ole itsessään täysin selkeä, vaan Kotilan mukaan sillä viitataan esimerkiksi kurssiohjelmaan, oppisisältökokoelmaan tai toimintatapoihin, joilla opetussuunnitelma organisoidaan toteutuviksi opintojaksoiksi. Kotila (2000, 5) ryhmittelee opetussuunnitelman kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi, toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi ja koetuksi opetussuunnitelmaksi. Näitä kaikkia opetussuunnitelman aspekteja on mahdollista tutkia. Oma tutkimukseni kohdistuu nimenomaan kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, ja jätän esimerkiksi opiskelijoiden kokemukset analyysini ulkopuolelle. Kukkonen (2011, 83) puolestaan jaottelee opetussuunnitelman positioiden kautta: opetussuunnitelmaa siedetään, otetaan vastaan, sovelletaan ja uudistetaan. Kukkonen on siis lähtökohtaisesti koetun opetussuunnitelman erittelijä. Sekä Kotila että Kukkonen pitävät kokemuksia suhteessa opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelman toteuttamista merkittävinä, koska ne ovat heidän tutkimustensa keskiössä. Itse lähden kuitenkin liikkeelle kirjoituksesta opetussuunnitelmasta ja suhtaudun siihen annettuna: omassa työssäni ammattikorkeakoulun opettajana koen, että opetussuunnitelma antaa lähtökohdan ja taustan opetuksen järjestämiselle. Opetussuunnitelmassa ilmoitetaan ne oppimistavoitteet, jotka opiskelijan tulisi saavuttaa saadakseen kurssisuorituksen ja edetäkseen opinnoissa. Toki on tärkeää tiedostaa, ettei opetussuunnitelma synny tyhjiössä, eikä kirjoitettu opetussuunnitelma täysin vastaa koettuja opettamisen tai oppimisen kokemuksia. Tämän lisäksi opetussuunnitelma ei voi yksin taata sitä, että oppija saavuttaa suunnitelmassa asetetut tavoitteet.

Kirjoitetuissa korkeakoulujen opetussuunnitelmissa on 2000-luvulla painottunut osaamisperustaisuus. Painopiste on siirtynyt tiedon ja tietämisen siirtämistä korostavasta opetussuunnitelmakäsityksestä opiskelijan osaamista korostavaan käsitykseen. Uudistuksen lähtökohtana oli Bolognan prosessi, joka pyrki Eurooppalaisen korkeakoulutuksen yhtenäistämiseen. Osaamisperustaisuuden korostaminen liittyy myös koulutuksen työelämävästävyyden lisäämiseen sekä pyrkimykseen

saattaa opiskelijat joustavasti ja nopeasti työelämään. Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa opintojaksojen tavoitteet esitetään opiskelijoiden kompetenssien kautta. Kompetenssit näkyvät opetussuunnitelmassa osaamisena, jonka opiskelija saavuttaa osallistuttuaan opintojaksolle. Osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa on myös tärkeää, että saavutettavat kompetenssit ovat arvioitavissa. Osaamisperustainen opetussuunnitelma pyrkii tekemään osaamistavoitteet, niiden saavuttamisen ja arvioinnin läpinäkyväksi. (Mäkinen & Annala 2012, 131.) Tarkastelen media-alan opetussuunnitelmaa vielä lisää luvussa 6.1, jossa pohdin opetussuunnitelman laatimista ja opetussuunnitelmaa aineistona.

5 Strategiat määrittämässä toimintaa

Koulutukseen liittyvät, mediakoulutusta ohjaavat ja oppimisympäristöjen kehitystä odottavat strategiatekstit ja ohjausdokumentit ovat analyysini pääasiallisena kohteena. Yleisesti ottaen on mahdollista nähdä strategiat osana organisaatioiden toimintaa, ja strategioilla viitataan pyrkimyksiin ohjata ja kehittää organisaation toimintaa. Itse strategia-sana on sinänsä yleinen arkikäytössä: kotioloissa vanhemmilla saattaa olla strategia lastensa kasvattamista varten, taidegallerialla taas strategia kansainvälistymistään varten ja urheiluseuralla nuorisotoiminnan kehittämiseen tähtäävä strategia. Lähes kaikkea tekijöilleen merkittävää toimintaa tai suunnittelua on mahdollista kuvata strategia-sanalla. Yleisimmin strategia määritellään kattavaksi suunnitelmaksi, jonka avulla organisaation tulisi päästä tavoitteisiinsa ja noudattaa päätehtäväänsä (ks. esim. Wit & Meyer 1994, 49; Johnson & Scholes 1997, 5). Tarkennettuna strategiseen ajatteluun ja strategian laatimiseen liittyy sellaisten suunnitelmallisten toimintatapojen valitseminen, joissa organisaatio on ylivoimainen ja jotka erottavat sen kilpailijoistaan (Kaplan & Norton 2004, 57).

Strategiasta puhuttaessa erotetaan usein strategian laatimisen prosessi, strategia tekstinä ja strategian toteuttamisen prosessi (ks. esim. Karlöf 2004, 24; Whittington 2001, 2). Tässä tutkimuksessa olen erityisen kiinnostunut strategiasta tekstinä, ja tarkastelen suppeammin strategian määritelmää, laatimisen prosessia sekä strategian toteuttamista.

5.1 Strategian määritelmä

Strategiaa voi tuskin koskaan määritellä yksiselitteisesti, vaikka useimmiten strategialla tarkoitetaan organisaation toiminnan kehittämissuunnitelmaa. Laajemmin ymmärrettynä strategialla viitataan organisaation toiminnan ohjaamiseen kokonaisvaltaisesti. Tämän lisäksi strategiamääritelmässä korostetaan esimerkiksi liiketoiminnallista osaamista tai rationaalista suunnittelua (Whittington 2001, 9–28). Organisaatioita ja kaupallista alaa sivuavassa strategiakirjallisuudessa vaikuttaa kuitenkin olevan runsaasti erimielisyyttä täsmällisemmistä strategian määritelmistä.

Whittington (2001, 2) toteaakin:

There is not much agreement about strategy.

Tässä työssä pyrin määrittelemään strategian melko yleisellä tasolla, enkä lähde laajasti problematisoimaan moninaisia, kiistanalaisia strategioita koskevia näkemyksiä. Useimmiten määritelmässä tukeudutaan strategian tehtävään, kuten tekee esimerkiksi Karlöf (1996, 13; 2004, 7) todetessaan, että strategia on päätöksiä ja toimintaa tulevan menestyksen saavuttamiseksi. Menestyksen saavuttamisesta puhutaan myös teoksessa *Strategiakartat – Aineettoman pääoman muuttaminen mittaviksi tuloksiksi* (Kaplan & Norton 2004, 27), jossa strategia kuvaa tapaa, jolla organisaatio aikoo tuottaa (lisää) arvoa asiakkailleen, osakkeenomistajilleen ja/tai kansalaisille.

Strategiamääritelmässä nousee esiin myös ajallinen perspektiivi: päätökset tulevasta tehdään nykyhetkessä, jotta voitaisiin käyttää hyväksi olemassa olevia mahdollisuuksia tai luoda uusia mahdollisuuksia tulevaa varten (Karlöf 2004, 7). Liiketalouden piirissä strategialla tavoiteltava tuleva menestys tarkoittaa esimerkiksi kilpailuedun luomista, jotta löydetään keinot, joilla voitetaan kilpailijat (ks. esim. Kehusmaa 2010, 13). Strategian avulla tavoiteltava menestys voi kuitenkin olla määritelty myös kapeammin esimerkiksi voittojen kasvuksi, tuotteiden tai palveluiden laadun nostoksi, valmistusprosessin kehittämiseksi tai inhimillisen pääoman ja osaamisen kasvuksi (Kaplan & Norton 2004, 27). Useimmiten yhteistä strategiamääritelmille on, että strategia tavoittelee ennalta määriteltyä tulevaisuutta: jotkin asiat organisaation sisällä tai sen toimintaympäristössä muuttuvat, ja strategia valikoi ja ehdottaa toimenpiteitä. Toimenpiteiden avulla pyritään kohti toivottua tulevaisuutta. Erityisesti klassinen strategiamääritelmä korostaa edellä selostettua näkökulmaa. (Whittington 2001, 2–3 ja 116.)

Strategiamääritelmien perustana nähdään usein viisi asiaa: Ensimmäiseksi strategian tulisi olla tarkoituksellinen suunnitelma. Toiseksi strategian tulisi tarkoittaa johdonmukaista ja tietoista toimintaa. Kolmanneksi strategia tarkastelee ja positioi organisaation toimintaympäristöönsä. Neljänneksi strategia sisältää näkemyksen organisaation tulevaisuuden tilasta. Viidenneksi strategia kuvailee organisaation laatiman juonen tai suunnitelman. (Kehusmaa 2010, 13–14.) Tiivistetysti voin todeta, että organisaation strategia on perustellusti valikoitu ja suunniteltu tapa toimia suhteessa organisaatiolle asetettuihin tavoitteisiin.

Strategiakirjallisuudessa puhutaan paljon varsinaisen strategian lisäksi organisaation visiosta ja missiosta. Usein strategiaprosessi koskee myös edellä mainittujen asioiden määrittelyä. Visio tarkoittaa organisaation tahtotilaa ja päämäärää. Se ilmaisee organisaation tärkeät toimintamallit ja peruspiirteet tulevaisuudessa. (Kehusmaa 2010, 76.) On myös tarpeellista korostaa vision tärkeyttä strategiatyössä ja organisaation toiminnassa yleisesti, sillä selkeästi ilmaistun vision avulla ihmiset saadaan yhteisen tavoitetilan taakse tukemaan päätöksentekoa. Visio nostaa organisaation päämäärät esiin johdonmukaisella tavalla. (Karlöf 2004, 64.) Näin ollen vision määrittely on hyvin tärkeä osa strategian laatimista. Kehusmaa (2010, 77) pohtii kuitenkin, tulisiko vision määrittelyn edeltää strategian laatimista vai tulisiko organisaation määrittää nykyasemaa ja tehdä valintoja etenemisen tavoista ennen varsinaista vision määrittämistä. Usein vision määrittely nähdään osaksi strategian laatimista, ja visio täsmentyy strategiatyön edetessä. Organisaation missiolla tarkoitetaan sen toiminta-ajatusta, tehtävää. Missio kertoo, miksi organisaatio on olemassa. Mission tarkentaminen tapahtuu niin ikään strategiatyön yhteydessä. (Kehusmaa 2010, 80.)

5.2 Strategiaprosessi

Strategiaprosessilla tarkoitetaan menettelytapoja ja toimintaa, jonka avulla strategia laaditaan. Laatimisen prosessi on eri asia kuin prosessuaalinen strategianäkemyks. Whittingtonin (2001, 4) mukaan prosessuaalinen strategianäkemyks korostaa organisaation päivittäistä toimintaa strategian ilmentymänä. Prosessuaalinen strategianäkemyks huomioi organisaatiossa toimivien ihmisten rajalliset kyvyt ja käsitykset: varsinaista strategiaa ei aina tarvita, mikäli toiminnassa painotetaan arkipäiväisiä ja oikeita toimintatapoja sekä oppimista. Prosessuaalinen näkemyks korostaa siis organisaation kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti arkipäiväisten ratkaisujen kautta muuttuvassa, sekasortoisessa toimintaympäristössä ilman varsinaista julkikirjoitettua tavoitteellista dokumenttia. Prosessuaalisen käsityksen mukaan strategia syntyy käytännön toiminnassa ja näyttäytyy organisaation arjen valintojen kautta.

Klassisen näkemyksen mukaan strategian laatimisen prosessi sen sijaan edeltää julkikirjoitettua asiakirjaa tai lauselmaa, jota julkistamisensa jälkeen pyritään noudattamaan. Karlöf (1996, 39) kuvailee strategiaprosessia tietoiseksi, älylliseksi ja järjestelmälliseksi prosessiksi, joka usein noudattaa tiettyä etenemisen tapaa. Hän jakaa prosessin kuuteen varsinaiseen vaiheeseen, jotka seu-

raavat toisiaan kronologisesti. Edellisen vaiheen tulokset toimivat pohjana seuraavan vaiheen toiminnalle. Osa vaiheista edeltää strategia-asiakirjan julkistamista ja osa taas keskittyy strategian toteuttamiseen ja mittaamiseen.

Strategiaprosessin kuusi vaihetta Karlöfin (2004, 33) mukaan ovat:

1. edellytykset, menneisyys ja nykytilanne
2. tulevaisuus ja mahdollisuudet
3. edellytykset ja oletukset
4. strategiset pyrkimykset ja päätökset
5. aktivointi ja muutokset sekä
6. seuranta ja jatkuvuus.

Muitakin mahdollisuuksia jaotella strategiatyön vaiheita on olemassa (ks. esim. Whittington 2001), mutta pääsääntöisesti Karlöfin (2004, 33) esittelemän mallin vaiheet toistuvat erityyppisin painotuksin käytännönläheisessä strategiakirjallisuudessa (ks. esim. Lindroos ja Lohivesi 2010, 30).

Karlöf (2004, 35) tarkentaa strategiaprosessia esittelemällä kuhunkin vaiheeseen sopivia työkaluja ja -menetelmiä. Menneisyyden ja nykytilan kartoituksessa voi käyttää portfolio- ja sidosryhmä-analyysiä sekä swot-matriisia. Tulevaisuutta ja mahdollisuuksia työstetään muun muassa skenaariosuunnittelun, strategisen visioinnin ja vertailuanalyysin avulla. Edellytyksiä ja oletuksia taas tarkastellaan sekä asiakkaan näkökulmasta että investointilaskelmien kautta. Strategisia pyrkimyksiä varmistetaan tarkistamalla aikaisemmin tehtyjä laskelmia. Aktivointi-vaiheessa strategia otetaan käytäntöön ja käyttöönottoon onkin Karlöfin (2004, 102) syytä uhrata resursseja, jotta strategiset ratkaisut tulisivat aidosti organisaation hyödyksi. Aktivointivaiheessa muutetaan valitut toimintatavat mitattaviksi tavoitteiksi ja tarkemmiksi toimintasuunnitelmiksi sekä sitoutetaan organisaation jäsenet. Seuranta ja jatkuvuus -vaiheessa korostuvat jatkuva päämäärien asettaminen ja tiedon saanti, jotta strateginen toimintatapa juurtuu organisaation toimintakulttuurin osaksi. (Karlöf 2004, 33 –35, 102, 116 –118.)

5.3 Erilaiset organisaatiot, strategiat kaikilla

Strategiaprosesseja toteutetaan ja strategia-asiakirjoja laaditaan monenlaisissa organisaatioissa. Karlöf (2004, 30) toteaa, että strategiatyötä voi soveltaa oikeastaan kaikkeen organisoituun toimintaan, ja että yleensä strategiaa tarvitaan kaikkialla, niin liikeyrityksissä, julkishallinnossa kuin kolmannella sektorilla. Ilman omaa strategiaa organisaatio tai sen osa ei ole kovin aktiivinen tulkitsemaan toimintaympäristönsä tilannetta ja suunnittelemaan toimintaansa jäsentyneesti. Strategiaprosessi vaihtelee erilaisissa organisaatioissa. Oma tarkasteluni keskittyy ammattikorkeakoulun toimintaan liittyviin strategisiin julkaisuihin, ja vaikka suomalaiset ammattikorkeakoulut on pääsääntöisesti muutettu 2010-luvulla osakeyhtiöiksi, on niissä runsaasti piirteitä julkisorganisaatioiden toiminnasta.

Useimmiten ajatellaan, että strategia on organisaation itsensä tuottama suunnitelma, joka kohdistuu sen omaan toimintaan. Ulkopuoliset tahot eivät yleensä linjaa tai esitä toiveita organisaatiolle sen toiminnan kehittämiseksi strategian muodossa. Sen sijaan esimerkiksi ministeriöt ja niiden alaiset organisaatiot laativat ohjausdokumentteja, kannanottoja ja kehittämissuunnitelmia, joilla tavoitellaan poliittisten toimijoiden määrittämää yhteistä hyvää: alan kehittymistä, hyötyjen jakamista ja niin edelleen. Yksinkertaisuuden vuoksi käytän tässä tutkimuksessa ohjausdokumentti-termiä kuvaamaan tutkimukseni kohteena olevia asiakirjoja silloin, kun ne eivät ole varsinaisia strategiatekstejä.

On kuitenkin hyvä kysyä, miten erilaiset ohjausdokumentit vaikuttavat oppilaitosten toimintatapoihin. Onko oppilaitoksilla mahdollisuus jättää huomiotta oman organisaation ulkopuolella tuotetut asiakirjat, jotka esittävät organisaation toimintaa koskevia toiveita? Usein kehittämisajatukset saattavat kulkea ohjausdokumenteista tai kannanotoista aina organisaatioiden rahoitusperusteiksi tai lainsäädäntöön asti. Näin ollen oppilaitosten on tärkeää seurata ohjausdokumentteja, jotta ne ovat valmiita kohtaamaan muuttuvia rahoitusperusteita tai lainsäädäntöä. Lotta Turunen (2011) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan koulutusvientiin liittyviä strategioita ja ohjausdokumentteja sekä haastatellut korkeakoulujen henkilöstöä. Hän toteaa, että tutkimuksen kohteena olleet korkeakoulut olivat aloittaneet koulutusvientiin liittyvää kehitystyötä opetus- ja kulttuuriministeriön ohjausdokumenttien perusteella, ja että korkeakoulut myös ennakoivat, että koulutusvienti saattaisi olla tulevaisuudessa yksi korkeakoulujen rahoitukseen vaikuttava seikka. (Turunen 2011, 82.)

Ammattikorkeakoululaki (932/2014, 62 §) velvoittaa ammattikorkeakouluja seuraamaan ja kehittämään omaa toimintaansa. Lain mukaan kehittämistyön tulee olla jatkuvaa ja sen tulee kohdistua sekä koulutukseen että ammattikorkeakoulun muuhun toimintaan. Laissa ei mainita erikseen strategioita tai ohjausdokumenteja, vaikka useimmat ammattikorkeakoulut laativatkin omat strategiansa. (932/2014, 62 §.) Turun ammattikorkeakoulussa sovelletaan PDCA-kehittämissykliä, jonka mukaan toimintaa ensin suunnitellaan (plan), sitten tehdään (do), tämän jälkeen tarkistetaan (check), ja tarvittaessa tehdään korjaukset (act) (Turkuamk.fi/laatu). Koska kysymyksessä on sykli, korjausten jälkeen palataan alkuun eli suunnitteluvaiheeseen. Kehittäminen nähdään näin ollen jatkuvaksi prosessiksi. Kehittämiseen liittyy myös ammattikorkeakoulujen ulkopuolelta toteutettava auditointi eli laatu järjestelmän arviointi. Auditoinnista vastaa kansallinen koulutuksen arviointineuvosto, joka tarkistaa kaikkia koulutusta antavia tahoja aina varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen (karvi.fi).

5.4 Strategiat ja ohjausdokumentit teksteinä

Strategiat ja ohjausdokumentit voi luokitella työ- ja virkakieleksi erotuksena esimerkiksi puhekielestä tai tieteellisestä tekstistä. Mielikuvat virkakielestä ovat vähintäänkin paperinmakuisia: usein ajatellaan, että virkakielessä lauseet ovat pitkiä ja asiat esitetään etäisillä termeillä. Virkakielisiin dokumentteihin koostetaan tekstejä useista eri lähteistä ja monilta eri ihmisiltä. Tekstit ovat aina luonteeltaan symbolisia, ja valikoituneet perinteet ja konventiot ohjaavat kirjoittamista. Konventiot ovat sidoksissa tekstiä laativiin yksilöihin sekä organisaatioihin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Kullakin tekstillä on toisistaan poikkeavia käyttötapoja, ja tekstejä tulkitsevat niin toiset tekstityöläiset kuin esimerkiksi virastojen asiakkaat ja yhteistyökumppanit. (Heikkinen, Hiidenmaa ja Tiililä 2000, 9–30.)

Virkakieli ja kehittämiseen liittyvät tekstit kumpuavat siitä todellisuudesta, jossa niiden tuottajat elävät ja tekevät työtä. Tekstit kertovat todellisuudesta, ja tuottavat sitä itsekin. Yhtenä keinona tekstit nojaavat merkitysten rakentamiseen: tekstit ovat merkitysten materiaa ja merkitykset itsessään perustuvat sosiaalisiin ja kognitiivisiin rakenteisiin. Tekstit tulkitaan merkityksiksi suhteessa kontekstiin, jossa niitä luetaan ja tuotetaan. Konteksti ei ole vain yksi yhteiskunnallinen tausta, vaan moninainen ajassa ja paikassa muuttuva prosessi. (Heikkinen, Hiidenmaa & Tiililä 2000,

117–119) Strategiategioiden tulkinta ja merkitysten rakentaminen voi siis olla hyvin erilaista kontekstista riippuen: organisaation johto saattaa nähdä strategian toimintaohjeena kun taas lingvisti kiinnittää huomiota strategian tekstirakenteisiin.

Heikkinen, Hiidenmaa ja Tiililä (2000, 188) tutkivat kehittämiseen liittyvien asiakirjojen kieltä, ja toteavat, että usein kehittämisestä puhutaan passiivissa ja kohdeorientoituneesti. Tekstit eivät kerro, kuka kehittää tai kuka kehityksen kokee. Toisinaan ei mainita sitäkään, miten kehittäminen tapahtuu. Sen sijaan kehittämisen kohde eksplikoidaan hyvinkin täsmällisesti. Heikkisen, Hiidenmaan ja Tiilisen (2000) tutkimusaineistossa kehittäminen kohdistuu seikkaperäisesti kuvattuihin järjestelmiin, toimintamalleihin, toimintoihin ja palveluihin. On kuitenkin syytä kysyä, miten kehittäminen toteutuu, jos kehittämisen tekijöitä ja toimintatapoja ei ole kirjattu. Kehittämistekstitkin voi tulkita vuorovaikutukseksi, joka tähtää toimintaan. Viime kädessä kaikki viestintä on vuorovaikutusta, ja näin ollen kehittämistekstilkin on hyvä kysyä, kuka tekstin laatii ja kenelle se on tarkoitettu. Keskittykö teksti enemmän laatijan vai lukijan näkökulmaan? Entä miten lukija positioidaan? Selvitän tarkemmin, mitä konkreettisia kysymyksiä tutkimuksessani kysyn valituilta strategia- ja ohjausteksteiltä luvussa 6.3.2.

6 Menetelmä ja aineisto

Ammattikorkeakoulun toimintaan ja media-alan koulutukseen vaikuttavat monenlaiset ja -tasoiset asiakimput. Kaikista olemassa olevista asiakimpuista olen valinnut käsiteltäväksi medianomittamisen opetussuunnitelman ja yleisemmin koulutukseen liittyvät strategiat ja ohjausdokumentit. Miksi valitsin juuri nämä aineistot tarkasteluni kohteeksi? Aineiston valintaan vaikuttavat asiat selittyvät ensimmäiseksi koulutukseen ja toiseksi laadulliseen tutkimusperinteeseen liittyvillä näkökulmilla. Perustelen ensin, miksi valitsin opetussuunnitelman tutkimusaineistokseni ja sitten tarkastelen strategioiden ja ohjausdokumenttien valintaan liittyviä asioita. Tämän jälkeen tarkastelen laadulliseen tutkimukseen liittyvää näkökulmaa. Lopuksi pohdin myös menetelmän ja aineiston valinnasta juontuvia painotuksia: valinnat rajaavat joitakin asioita ulos, enkä voi saada vastauksia kaikkiin mahdollisiin kysymyksiin yhdellä menetelmällä ja rajatulla aineistolla.

Koulutukseen liittyvien valintojen taustalla on koulutuksen synnyttämä osaaminen ja siihen liittyvät toimintatavat. Tiedämme hyvin, että koulutuksen päätehtävä on synnyttää uutta osaamista. Lisäksi on tärkeää, että koulutuksessa syntyvä osaaminen on mielekästä ja arvokasta sekä yksilötasolla että yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Oppilaitoksen käsitys hyvästä ja tarpeellisesta osaamisesta näkyy opetussuunnitelman kautta. Tutkimalla media-alan opetussuunnitelmaa selvitän oppilaitoksen käsitystä tarpeellisesta osaamisesta media-alalla. Oppilaitoksen käsitys tarvittavasta osaamisesta syntyy yhteistyössä työelämän kanssa, joten media-alan opetussuunnitelma reflektoi myös oppilaitoksen näkemystä media-alasta työelämään.

Tarkoitukseni ei ole piirtää kaiken kattavaa kokonaiskuvaa kaikista niistä asioista, jotka vaikuttavat media-alan koulutukseen kaikissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Haluan tietää, miten yksittäinen opetussuunnitelma määrittelee koulutusta, koska opetussuunnitelman avulla muodostetaan koulutuksen perusrunko, koulutuksessa tuotettava osaaminen ja määritellään useita koulutuksen toteuttamiseen liittyviä reunaehtoja sekä ilmaistaan laatijoiden käsityksiä koulutettavan alan työelämästä. Opetussuunnitelmaa koskeva tarkastelu valaisee odotuksia ja arvostuksia, jotka vallitsevat koulutusorganisaation sisällä. Opetussuunnitelma on opiskelijalle lupaus osaamisesta, jonka avulla tulisi päästä työelämään.

Vaikka oppilaitos on keskeisessä roolissa päättämässä, mitä osaamista synnytetään, oppilaitos ei tee päätöksiään tyhjiössä. Omassa työssäni olen havainnut, että osaamistarpeiden arviointia tapahtuu monella tasolla: Ensimmäiseksi yksilö arvio osaamistarpeitaan suhteessa aikaisempaan osaamiseensa ja mielikuviinsa ja tavoitteisiin tulevista työtehtävistä. Toiseksi oppilaitos arvioi tarjoamiaan koulutuskokonaisuuksia ja niiden sisältöjä suhteessa tietoon ja mielikuviin työelämästä ja valmiuksiinsa tarjota koulutuksia. Kolmanneksi työelämä pyrkii vaikuttamaan tarjottaviin koulutuksiin omien etujärjestöjensä ja organisaatioidensa kautta. Neljänneksi julkishallinto ja poliittinen päätöksenteko antavat viime kädessä toimiluvat koulutusten järjestämiseen ja ohjaavat niihin käytettäviä resursseja.

Tässä tutkimuksessani keskityn ensisijaisesti julkishallinnon alaisten organisaatioiden ja säätiöiden tuottamiin strategia- ja ohjausdokumentteihin, jotka pyrkivät vaikuttamaan syntyvään osaamiseen. Yksilön arviointi osaamistarpeestaan sekä suora työelämän ääni jäävät näin ollen tutkimukseni ulkopuolelle. Pro gradu -laajuisen tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista tutkia kaikkia mahdollisia näkökulmia, ja painotukseni julkishallinnon dokumentteihin perustuu julkishallinnon ja poliittisen päätöksenteon merkittävään rooliin vaikuttamassa julkisrahoitteisiin oppilaitoksiin. Vaikka yksilön ja työelämän näkemykset osaamistarpeistaan ovat tärkeitä, eivät yksittäiset oppijat tai yritykset kuitenkaan viime kädessä päättää koulutuksessa tarjottavista osaamisista. Tämän lisäksi julkisorganisaatioilla sekä säätiöillä on usein pyrkimyksenä edustaa yksilöiden tai yritysten näkökulmia. Tästä syystä aineistoni koostuu julkisorganisaatioiden tuottamista strategioista ja ohjausdokumenteista. Tämän lisäksi tutkimalla ohjausdokumentteja selvitän koulutuksen ulkopuolella määriteltyjä odotuksia. Tutkimukseni eri osat tukevat toisiaan, ja näyttävät media-alan koulutukseen kohdistuvia odotuksia eri näkökulmista ja eri tarkkuudella. Aineistot ovat suhteessa toisiinsa: ne ovat syntyneet samassa ja samanaikaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa ja peilaavat omaa näkemystään todellisuudesta asettamalla odotuksia omilla tavoillaan. Opetussuunnitelman odotukset koskevat suoraan ja konkreettisesti media-alan koulutusta kun taas ohjausdokumentit pätevät laajemmin erilaisissa koulutukseen liittyvissä yhteyksissä.

Mainitut Turun ammattikorkeakoulun media-alan opetussuunnitelma ja eri organisaatioiden laatimat strategia- ja ohjausdokumentit muodostavat siis tutkimukseni aineiston. Aineiston valintaan vaikuttaa myös laadulliseen tutkimusperinteeseen liittyvät näkökulmat. Laadullinen tutkimus jaotellaan Tuomen ja Sarajärven (2013, 25–56) mukaan seitsemään erilaiseen perinteeseen, jotka

ovat: 1) aristoteelinen perinne ja ymmärtävä tutkimus, 2) hermeneuttinen perinne ja ihmistieteellinen tutkimus, 3) fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus, 4) kriittisen teorian perinne ja toimintatutkimus, 5) yhdysvaltalainen laadullisen tutkimuksen perinne, 6) pehmeät menetelmät ja pehmeä tutkimus sekä 7) postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus. Oma tutkimukseni ei sijoitu puhtaasti mihinkään edellä mainituista perinteistä. Tutkimuksessani on kuitenkin piirteitä ainakin yhdysvaltalaisesta perinteestä, sillä yhdysvaltalaisen perinteen mukaisesti pelkistän ja ryhmittelen aineistoani. Selvennän tarkemmin aineiston pelkistämistä ja ryhmittelyä seuraavassa alaluvussa.

Sovellan tutkimuksessani aineiston kattavuuteen Tuomen ja Sarajärven (2013, 87) sekä Eskolan ja Suorannan (1998, 62) luonnehtimaa periaatetta tekstuaalisen tai tuotetun puheen saturaatiosta. Aineistoa saattaa olla periaatteellisesti loppumaton määrä. Mikäli aineiston kokoa ei rajattaisi, alkaisi se toistaa itseään eli kylläntyä. Aineistoa on tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät tuo enää lisää tietoa. Rajauksen periaatteena on teoreettinen kattavuus. Tämä tarkoittaa, että aineisto suhteutetaan tutkimusongelmaan. Tulee siis kysyä, kuinka laaja aineisto on oleellista ja tarpeeksi kattavaa tutkimusongelman kannalta. Seuraavaksi tarkastelen vielä aineiston tarkempaan valintaan liittyviä näkökulmia. Lähdän liikkeelle opetussuunnitelmasta ja jatkan strategioiden ja ohjausdokumenttien tarkastelulla.

6.1 Opetussuunnitelma aineistona

Opetussuunnitelma on opiskelijalle lupaus siitä, mitä koulutuksen tulisi sisältää. Opetussuunnitelmassa lausutaan toiveita ja odotuksia taidoista, jotka opiskelijalla tulisi olla opintojaksot suoritettuaan. Opetussuunnitelmaa laatiessa pyritään ottamaan huomioon työelämän odotukset ja tarjoamaan opiskelijoille niitä taitoja, joille on työelämässä kysyntää. Olen itse osallistunut opetussuunnitelman laatimiseen kaksi kertaa, ja omasta kokemuksestani voin todeta, että työelämätarpeiden lisäksi opetussuunnitelmaa laatiessa tulee ottaa huomioon niin oppilaitoksella käytössään olevat taloudelliset ja henkilöstöön liittyvät resurssit, ammattikorkeakoulututkintoa säätelevä lainsäädäntö ja tutkintosääntö. Lisäksi opetussuunnitelmatyössä pyritään ottamaan huomioon ajan kuluminen: suunnittelutyö tapahtuu enimmillään noin viisi vuotta ennen kuin opintojaksot varsinaisesti toteutetaan. Kokemukseni mukaan opetussuunnitelman laatimisessa pyritäänkin ennakoimaan tulevaa.

Opetussuunnitelmaa laatiessa tehdään kompromisseja siinä, kuinka täsmällisesti tai yleisesti oppimistavoitteista ja opintojaksojen sisällöistä kirjoitetaan. Toisaalta opetussuunnitelmassa pyritään luomaan selkeä ja seurattava kehikko opetuksen järjestämiseen ja opiskeluun, ja toisaalta halutaan antaa väljyyttä järjestää opetusta ja opiskella muuttuvien olosuhteiden tai havaittujen uusien työelämätarpeiden mukaisesti. Koska opetussuunnitelma ilmaisee koulutuksen rakenteen, tulee sen sisältää myös tieto valintamahdollisuuksista, joita yksittäiselle opiskelijalle voidaan sallia. Valmista ja hyväksyttyä opetussuunnitelmaa ei julkaisemisen jälkeen päivitetä tai muuteta, vaikka työelämässä ja koulutuksessa otettaisiin käyttöön uusia ohjelmistoja tai työtapoja ja -välineitä. Mahdollinen muutos tulee ottaa huomioon jo silloin kun opetussuunnitelmaa laaditaan. Vaikka opetussuunnitelmaa laatiessa tiedostetaan suuri joukko reunaehtoja ja työelämätarpeita, oletan, että aivan kaikkia opetussuunnitelman laatimiseen vaikuttavia tausta-ajatuksia ei suunnitteluvaiheessa tiedosteta. Tutkimukseni tavoitteena onkin tehdä näkyväksi erilaisia merkitysrakenteita opetussuunnitelmasta.

Olen rajannut tarkasteluni koskemaan vain yhtä media-alan opetussuunnitelmaa. Yksi opetussuunnitelma ei luonnollisestikaan kata kaikkia ammattikorkeakouluja eikä kerro kuin yhden ammattikorkeakoulun tavasta tuottaa medianomitutkinnon raameja. Yhden medianomi-opetussuunnitelman purkaminen tarkasti selittää kuitenkin, millaisia taitoja media-alan työntekijöiltä edellytetään, ja minkälaisena media-alan työympäristöä pidetään Turun ammattikorkeakoulussa. Yhden opetussuunnitelman valitseminen tuo tutkimukseeni näytenäkökulman, jolloin tutkimusmateriaali on mielletävissä yhdeksi näytteeksi todellisuudesta. Tutkimusmateriaalia ei siis ole syytä väittää todellisuudesta tai koko todellisuuden heijastumaksi, vaan tutkittavan todellisuuden osaksi. (Alasuutari 1995/2001, 114.)

Kohteeni on vuonna 2014 aloittaneiden medianomiksi opiskelevien opetussuunnitelma Turun ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelman laatimisen ja tutkimusajankohdan välillä on noin kaksi ja puoli vuotta. Tein aineistovalinnan keväällä 2015 ja valitsin kaikkein uusimman käytössä olevan opetussuunnitelman kolmesta syystä. Ensimmäiseksi tutkimukseni strategia-aineisto on niin ikään laadittu 2010-luvulla ja strategioiden lataamia odotuksia voi olla jo näkyvissä opetussuunnitelmassa. Toiseksi käsitykset median kriisiytymisestä ja monimediallisuudesta ovat vahvistuneet viime vuosina. Median nykytilan voi olettaa näkyvän opetussuunnitelmassa. Kolmanneksi on perusteltua valita opetussuunnitelma, jonka toteutus on käynnissä, koska tarpeen vaatiessa voimassa oleva opetussuunnitelma antaisi mahdollisuuden arvioida myös opetussuunnitelman toteuttamista.

Valitsin kohteeksi opetussuunnitelman ammattikorkeakoulusta, jossa itse työskentelen, koska minulla on kokemusta tutkimuskohteena olevan opetussuunnitelman laatimisen prosessista, tavoitteista ja toteutumasta. Kahtalainen roolini opetussuunnitelman tutkijana sekä laatijana asettaa myös haasteita: tutkijan roolissa minun tulee olla erityisen tarkkana, jotta antaisi omien ennakkoletusteni vaikuttaa analyysin tekemiseen ja johtopäätöksiin.

Valitsemani opetussuunnitelma on löydettävissä Turun ammattikorkeakoulun verkkosivuilta SoleOps-järjestelmästä. Rajaan opetussuunnitelmasta vain osan varsinaiseksi aineistokseni. Kokemukseni mukaan opetussuunnitelman tärkeimmäksi ytimeksi koetaan lukusuunnitelman sisältökuvaukset, joista selviävät sekä kaikki tutkintoon sisältyvät opintojaksot että opintojaksojen oppimistavoitteet. Lukusuunnitelma sisältää siis koulutuksen keskeisimmän sisällön. Lukusuunnitelman lisäksi opetussuunnitelmaan kuuluu tutkintoa selittäviä yleisluontoisempia tekstejä. Suppean näkemyksen mukaan opetussuunnitelmana pidetään nimenomaan lukusuunnitelman sisältökuvauksia. SoleOps-järjestelmä antaa tietoa myös opintojaksojen toteuttamisen tavoista, mutta en sisällyttä toteuttamiseen liittyviä tietoja eli toteutussuunnitelmia aineistooni. Perustelen rajausta kahdella seikalla. Ensimmäiseksi kokemukseni mukaan opetussuunnitelma-käsitteeseen ei ammattikorkeakouluympäristössä useinkaan sisällytetä opetuksen toteutuksen tapoja. Opetussuunnitelma on kaikkien opintojaksojen muodostama kokonaisuus siinä missä toteutussuunnitelma täsmennää vain yhden yksittäisen opintojakson toteutustavan. Toiseksi toteutussuunnitelman ja opetussuunnitelman laatiminen tapahtuu erilaisten prosessien kautta. Tarkastelin aikaisemmin opetussuunnitelman laatimista, ja täsmennän vielä, että opetussuunnitelma syntyy opettajien yhteistyönä tarkkaan suunnitellun prosessin tuloksena huomattavasti aikaisemmin kuin opinnot varsinaisesti järjestetään. Sen sijaan toteutussuunnitelman laatii useimmiten yksi opettaja melko itsenäisesti. Opettaja laatii toteutussuunnitelman juuri silloin, kun opintojakso toteutetaan. Näin ollen opetussuunnitelman sisältökuvaukset muodostavat toteutussuunnitelmia harkitumman synteessin ja kokonaiskuvan tarvittavasta osaamisesta.

Opetussuunnitelma on saatavilla vain internetin välityksellä: siitä ei ole tehty esimerkiksi painettua vihkosta. Tutkimusaineistoni on näin ollen kaikille avoin. SoleOps-järjestelmässä media-alan koulutuksen opetussuunnitelma on jaoteltuna usealle eri sivulle: laskeutumissivu sisältää tekstit *Tutkinnon kuvaus ja rakenne*, *Opinnoissa kehittyvä osaaminen*, *Opiskelun toteuttaminen*, *Ohjaus* ja *Arviointi ja palaute*. Tämän lisäksi sivulla on kaksi kuviota. Toinen kuvio havainnollistaa opetussuunnitelman rakenteen ja toinen esittelee arviointikehikon. Lukusuunnitelma-linkin avulla päätyy

tarkastelemaan lukusuunnitelmaa, joka sisältää luettelomaisesti esitettynä ja rakenteellisesti ryhmiteltyinä kaikki media-alan koulutukseen sisältyvät opintojaksot.

6.2 Strategiat ja ohjausdokumentit aineistona

Tarkastelin aikaisemmin strategiatekstejä ja ohjausdokumentteja yleisellä tasolla. Totean vielä, että oppilaitosten toimintaa ohjaavat dokumentit ovat vain osa koulutukseen vaikuttavista tekijöistä ja linjauksista. Perustelin luvussa viisi, miksi käsittelen juuri strategioita ja ohjausdokumentteja kaikista koulutukseen vaikuttavista seikoista. Seuraavaksi täsmennän, miksi valikoin tietyt strategiat ja ohjausdokumentit aineistokseni. Kun valitsin tutkimuksen kohteeksi sopivia strategioita ja ohjausdokumentteja, kiinnitin huomioita neljään asiaan: Ensimmäiseksi halusin mukaan tekstejä, jotka kohdistavat toiveita tai odotuksia koulutukselle yleensä, oppilaitokselle tai erityisesti ammattikorkeakoululle. Toiseksi tarkastelin, kohdistaaako teksti toiveita tai odotuksia oppimisympäristöihin. Oppimisympäristöpainotus selittää sen, että aineistossani on digitaalisuuteen ja tietojen- ja viestintäteknikkaan viittaavia dokumentteja, jotka eivät ole ensisijaisesti tai ainoastaan oppilaitoksille suunnattuja, mutta sisältävät kuitenkin myös oppilaitoksille tärkeää asiaa. Kolmanneksi halusin aineistoa, joka asettaisi odotuksia media-alan koulutusta tai työntekijöitä kohtaan. Neljänneksi valikoidessani aineistoa kiinnitin huomioita siihen, että strategia tai ohjausdokumentti olisi opetus- ja kulttuuriministeriön, jonkin muun kansallisen ministeriön, viraston, säätö- tai julkisyhteisön laatima 2010-luvulla. Valitsin juuri nämä näkökulmat rajaamaan aineistoani, koska arvioin, että em. valintojen avulla tarkasteluni keskittyisi ammattikorkeakoulujen toimintaa tällä hetkellä merkittävimmin ohjaaviin seikkoihin. Rajasin siis ammattikorkeakoululain sekä rahoitusmalli-dokumentit aineistoni ulkopuolelle. Rahoitusmalli ja ammattikorkeakoululaki toki säätelevät olennaisella tavalla ammattikorkeakoulujen toimintaa. Lakitekstin ja rahoitusmallin vaikuttavuutta kannattaisikin tutkia, ja oikeustieteelliset sekä kauppatieteelliset näkökulmat ja menetelmät voisivat olla hyvin antoisia niitä analysoidessa. Tässä pro gradu -tutkielmassa valitulla menetelmälläni olisi hankala tarkastella säännöstönomaista lakitekstiä tai lain toteutumista ammattikorkeakoulun arjessa. Rahoitusmallia ja sen uudistamisesta aiheutuneita muutoksia olisi myös hyvä tutkia pidemmällä aikavälillä, jotta rahoitusmallin mahdollisesti aiheuttamat muutokset tulisivat perusteellisesti näkyviin.

Selostin edellä kriteeristön, jonka mukaan valitsin tutkimukseni keskeisen aineiston. Valitsemiani strategioita ja ohjausdokumentteja on yhteensä kuusi kappaletta. Esittelen ne taulukossa 1.

Nimi ja laatija	nro	Julkaisu- ajankohta	Ilmitavoite
Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä	1	2010	Opetuksen toimialan tietoyhteiskunta-asioiden kehittäminen, kansallisten tavoitteiden asettaminen, toimialan toimintatapojen uudistaminen ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen
Tuottava ja uudistuva Suomi Digitaalinen agenda vuosille 2011–2020 Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta, Liikenne- ja viestintäministeriö	2	2010	Yhteiskunnan tasolla kasvu ja tuottavuus
Kansallinen tieto ja viestintätekniiikan opetuskäytön suunnitelma Opetus- ja kulttuuriministeriö	3	2010	Suomalaisten oppilaitosten oppimisympäristöjen kehittäminen vastaamaan paremmin tietoyhteiskunnan tarpeita.
Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia OKM-KIDE Opetus- ja kulttuuriministeriö Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto	4	2013	Kansalaisten osaamisen, luovuuden ja aktiivisuuden vahvistaminen sekä tieto- ja palveluintensiivisen osaamisen parantaminen
Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista Sitra/Uusi koulutus –foorumi	5	2015	Suomalaisen koulutuskentän kehittäminen ja visioiden luominen
Monipuoliset ja sujuvat opintopolut Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämis- työryhmän muistio Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä	6	2013	Koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, koulutusrakenteiden kehittäminen ja monipuolistaminen

Taulukko 1. Ohjausdokumentit ja strategiat.

Tutkimukseni ei kohdistu taulukossa 1. esitettyihin dokumentteihin kokonaisuudessaan, vaan niiltä osin, joissa dokumentit keskittyvät koulutukseen. Tarkennan valintaperusteita alaluvussa 6.3.2. Seuraavaksi selvennän, miten aion lähestyä valitsemaani aineistoa.

6.3 Menetelmä ja metodologia

Sopivan tutkimusmenetelmän valinta on oleellinen osa onnistunutta tutkimusta. Tutkimustyötä hahmotetaan usein työssä käytettyjen metodologioiden kautta. Empiirisestä tutkimuksesta puhutaan, kun käsitellään tutkimusta, jossa tehdään konkreettisia havaintoja tutkimuskohteesta. Tutkimukseni on nimenomaan empiiristä, havaintoihin perustuvaa tutkimusta. Teen havaintoja aineistostani ennalta valituilla tavoilla. Havaintojen tekemisen tapoja ja käsittelytapoja voidaan jaotella monin tavoin. Tutkimukseni perustuu lähinnä kvalitatiiviseen lähestymistapaan, sillä dekonstruoin eli puran näkyviin strategioiden ja opetussuunnitelman rakentamaa todellisuutta. Yleisellä tasolla kvalitatiivinen tutkimus mielletään laadulliseksi tutkimukseksi. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 123) sekä Eskola ja Suoranta (1998, 14) erottelevat tyypillisiä piirteitä kvalitatiiviselle tutkimustavalle: sitä luonnehditaan pehmeäksi, joustavaksi, subjektiiviseksi ja relativistiseksi.

Tutkimusmenetelmä sisältää ajatuksen aineiston hankinnasta ja sen analysoimisesta. Aineiston kerääminen omassa tutkimuksessani oli suhteellisen mutkatonta, sillä kaikki aineistot olivat vapaasti saatavissa internetin välityksellä. En siis pureudu erityisesti aineiston hankintaan, vaan seuraavaksi käsitelen aineiston analysoinnin tapoja. Aineiston valikoimisen, rajaamisen ja keräämisen jälkeen on sen analysoinnin vuoro. Toisinaan aineisto täydentyy myös analysointivaiheessa. Aineiston analyysi tarkoittaa sen kuvaamista, yhdistelemistä, luokittelemista ja selittämistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 208–209.) Laadullisen tutkimusperinteen sisällä analyysitapoja voi jakaa esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998, 61) tavoin teemoitteluun, tyyppittelyyn, sisällönerittelyyn, diskursiivisiin analyysitapoihin ja keskusteluanalyysiin.

Käytän tässä työssä kahta erilaista menetelmää: laadullista sisällönanalyysiä ja diskurssianalyysiä. Opetussuunnitelmatekstin analysoinnissa eli tutkimukseni ensimmäisessä osassa käytän laadullista sisällönanalyysiä, ja strategiateksteissä puolestaan käytössäni on diskurssianalyysi. Laadulli-

nen sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi muistuttavat toisiaan, sillä molempien avulla tarkastellaan tekstien merkityksiä. Tavat eroavat kuitenkin toisistaan tutkimuksen painotuksissa, sillä sisällönanalyysi auttaa etsimään tekstin merkityksiä, kun diskurssianalyysin avulla pohditaan, kuinka merkityksiä tuotetaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 104). Seuraavaksi selvennän, miksi olen valinnut sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin menetelmikseni.

6.3.1 Sisällönanalyysi

Tutkimukseni opetussuunnitelmaosassa olen nimenomaan kiinnostunut opetussuunnitelmatekstin merkityksistä, koska haluan tietää, minkälaisia mediataitoja ja ymmärrystä opetussuunnitelma lupaa tuottaa sekä minkälaisina professionaalisuutena ja työympäristöinä opetussuunnitelma näkee median. En ole kiinnostunut niinkään niistä keinoista ja tavoista, joilla merkityksiä tuotetaan. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tekstistä selville sen merkityksiä. Tästä syystä olen valinnut sisällönanalyysiin menetelmäkseen silloin, kun tarkastelen opetussuunnitelmatekstiä. Tutkimuskysymyksiini liittyvät asiat eivät löydy opetussuunnitelmasta selkeästi ja valmiina tarjottimella, vaan opetussuunnitelman tekstejä on syytä karsia, järjestää ja analysoida.

Aineiston käsittely sisällönanalyysin avulla sisältää useita vaihtoehtoisia etenemistapoja. Yksi tapa jäsentää etenemisen tapoja on luokitella lähestymistapa aineisto- tai teorialähtöiseksi. Kun aineisto analyysivaiheessa luokitellaan aikaisemmin päätetyn teorian mukaan, puhutaan teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Aineistolähtöinen analyysi puolestaan tarkoittaa etenemistä niin, että teoria rakentuu pikkuhiljaa prosessin edetessä. Näin ollen aineistolähtöisessä analyysissä kehitetään teoriaa, ei testata valmista teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.) Opetussuunnitelmien sisältöjä on luonnollisesti analysoitu aikaisemmin, mutta kaiken kattavaa teoriaa opetussuunnitelmista ei ole olemassa. Näin ollen oma lähestymistapani on aineistolähtöinen.

Sisällönanalyysissä erittelyn jälkeen seuraa päättely. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 96–97) kuvaavat päättelyn logiikkaa induktiiviseksi tai deduktiiviseksi. Induktiivisessä päättelyssä edetään yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessä yleisestä yksittäiseen. Oma lähestymistapani on lähellä induktiivista logiikkaa, vaikka korostankin, että kovin suuria yleistyksiä yhden opetussuunnitelman pohjalta ei ole syytä tehdä. Jos suhteuttaisin aineiston analyysin aikaisemmin päätettyyn teoriarunkoon, toimisin deduktiivisen logiikan mukaan. Käsissäni ei kuitenkaan ole valmista media-alan

opetussuunnitelmaan liittyvää teorianunkoa, jonka mukaisesti voisin edetä. Seuraavaksi tarkastelen, miten sisällönanalyysi käytännössä toteutetaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 92) kuvailevat sisällönanalyysin etenemisen käytännössä ja erittelevät sen vaiheet:

1. Vahva päätös aineiston rajauksesta
2. Aineiston käyminen läpi ja tutkimukseen liittyvien asioiden erottelu ja koonti uudelleen
3. Aineiston luokittelu, teemoittelu ja tyypittely
4. Yhteenvedo

Noudatin omassa opetussuunnitelman sisältökuvauksen analyysissä edellä esiteltyä järjestystä. Konkreettisesti lähdin liikkeelle päättämällä, mitä pidän opetussuunnitelmana, ja koostamalla kaikki opetussuunnitelman tekstit yhdeksi tekstidokumentiksi, jotta tekstit olisivat käytettävissä ja hallittavissa. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 109) kehottavat lähtemään liikkeelle aineiston pelkistämisestä: aineistosta tulee karsia epäolennainen aines, minkä jälkeen sitä pilkotaan ja tiivistetään. Karsiminen on jälleen yhden valinnan paikka: mikä kaikki onkaan olennaista tutkimukseni kannalta? Ensimmäiseksi karsin aineistostani kaikki verkkosivuilla liikkumista ohjaavat tekstit. Tämä valinta on helppo, sillä tutkimuskohteenani ei ole sivujen käytettävyys. Toiseksi karsin opintojaksoihin liittyvät numeraaliset tunnukset sekä muut tietueet, jotka eivät liity koulutuksen sisältöihin tai jotka ovat kaikissa opintojaksokuvauksissa yhteneväiset (esimerkiksi maininta: koulutuksen järjestäjä media-ala). Kolmanneksi karsin koko ammattikorkeakoulun yhteiset opinnot. Perustelen tätä karsintaa sillä, että yhteiset opinnot eivät kerro spesifisti media-alan koulutuksesta, vaan ammattikorkeakouluopinnoista yleensä. Ammattikorkeakoulun yhteisiin opintoihin sisällytin ammatillisen kasvun opintojaksot, kieliopinnot, jotka koostuvat suomen kieli ja viestintä -opintojaksosta, ruotsin kielestä ja englannin kielestä sekä työharjoittelun ja vapaasti valittavien opintojen kuvaukset. Mainittujen opintojaksojen kuvaukset ovat yhteneväisiä koko ammattikorkeakoulun tasolla, eri koulutuksissa. Neljänneksi karsin aineistosta opintojen arviointiin liittyvät maininnat: arviointiperusteissa ja arviointikehikossa kerrotaan osaamisesta ja arvioinnista yleisellä tasolla. Arviointi toki liittyy oleellisesti koulutukseen, mutta tutkimuskysymykseni kannalta olennaisinta on kuitenkin koulutuksen sisällöt, ei opintosuoritusten arviointi. Karsinnan jälkeen käsissäni oli siltikin lähes 60 sivua opetussuunnitelmatekstiä.

Seuraavaksi pyrin löytämään tekstistä asioita, jotka olisivat relevantteja suhteessa tutkimuskysymyksiini. Selvitin tutkimuskysymykseni luvussa kaksi ja tyydyn nyt mainitsemaan, että kysymykset keskittyvät opetussuunnitelman sisältämiin käsityksiin media-alalla tarvittavista taidoista sekä opetussuunnitelman käsityksiin professioista ja työympäristöstä. Valitsin siis aineistosta tutkimuskysymyksiini liittyviä teemoja, joiden ajattelin löytyvän opetussuunnitelma- teksteistä. Tutkimukseni keskiössä ovat opintosisällöt ja käsiteltävät aihealueet, koska nämä teemat ovat johdettavissa tutkimuskysymyksistäni: opintosisällöt ja aihealueet kuvaavat niitä käsityksiä, joita opetussuunnitelman laatijoilla on ollut media-alasta ja jotka he ovat valikoineet toteutettaviksi.

Vaikka koulutuksen ja osaamisen näkökulmista opetussuunnitelman toteutuminen ja oppiminen sinänsä ovat hyvin tärkeitä, keskityn tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaan tekstinä. Perustelin näkökulmani alaluvussa 6.1, jossa käsittelin opetussuunnitelmaa aineistona. Näin ollen en tässä yhteydessä tarkastele opintokokonaisuuksien toteutussuunnitelmia. Kokemuksesta tiedän, että SoleOps-järjestelmän toteutussuunnitelmat eivät kuitenkaan aina kerro professioista ja työympäristöistä paljoakaan, minkä lisäksi läheskään kaikkia toteutussuunnitelmia tutkimuskohteena olevan vuoden 2014 opetussuunnitelman opintojaksoista ei ole tehty, koska toteutussuunnitelmat laaditaan useimmiten vasta juuri ennen opintojaksojen toteuttamista. Olen myös kiinnostunut koulutuksen kyvystä reagoida työelämässä tapahtuviin muutoksiin sekä medianomien ammasteista. Etenin poimimalla opetussuunnitelman eri teksti-osioista lauseet, joissa käsiteltiin työelämää, oppisisältöjä tai viitattiin opetuksen toteutustapaan. Laadin kaikista kiinnostuksen kohteenani olleista seikoista teemarungon:

1. Media: miten media nähdään opetussuunnitelmassa – onko media ymmärtämistä vai tekemistä? Onko havaittavissa median ymmärtämiseen ja mediavälineiden ammattikäyttöön liittyviä painotuseroja?
2. Mitä oletuksia ilmenee työelämästä? Esitelläänkö professioita, joihin sisältökuvauksissa sijoitetaan?
3. Mitä oppimisympäristöihin liittyviä seikkoja mainitaan? Kertovatko ne jotakin työelämästä ja -ympäristöistä?

Ensimmäinen teema, jossa pyrin jakamaan opintojaksot joko median ymmärtämiseen tai mediavälineiden ammatilliseen käyttöön liittyviksi opintojaksoiksi ei ole ongelmaton. Herkman (2007,

47) toteaa, että nimenomaan mediavälineiden ja -työkalujen haltuunottoa sekä mediallysiin käytänteisiin tutustuminen kasvattavat mediatuotteisiin ja –tuotantomalleihin liittyvää ymmärrystä. Teen tämän eron kuitenkin, koska, kuten käsittelin luvussa kolme, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnan eroja kuvaa nimenomaan yliopistojen suuntautuminen tutkivaan toimintaan ja ammattikorkeakoulujen palvelujen ja tuotannon käytäntöihin. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä todeta, että mediallysten sisältöjen analysointi kasvattanee myös taitoja tuottaa mediallysia palveluja tai sisältöjä. Tarkasteluni kohteena onkin lähinnä koulutuksen painopiste.

Luokittelin tiivistetyn aineiston seuraaviin teemarungon mukaisiin luokkiin ja alaluokkiin:

1. Media: miten media nähdään opetussuunnitelmassa – onko media ymmärtämistä vai tekemistä? Onko havaittavissa median ymmärtämiseen ja mediavälineiden ammattikäyttöön liittyviä painotuseroja.
 - 1.A geneeriset taidot
 - 1.B mediallyset taidot
 - 1.C sisältökuvaus painottuu tekemiseen
 - 1.D sisältökuvaus painottuu ymmärtämiseen
2. Mainitaanko professioita, joihin sisältökuvauksissa sijoitutaan?
 - 2.A professio
3. Mitä toimintaympäristöihin liittyviä seikkoja mainitaan?
 - 3.A ympäristö

Tämän teemarungon avulla analysoin Turun ammattikorkeakoulun media-alan opetussuunnitelman. Raportoin analyysin tuloksista luvussa seitsemän. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimukseni laajemman, strategioihin ja ohjausdokumentteihin kohdistuvan, osion menetelmiä ja aineiston karsimista.

6.3.2 Diskurssianalyysi ja aineiston karsiminen

Diskurssianalyysiä voi pitää sekä analyysitapana sekä tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Diskursiivisten analyysitapojen taustaoletuksiin kuuluu, että kieli osallistuu sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen ja erilaiset merkityssysteemit ovat rinnakkaisia ja kilpailevat keskenään. Merkityssysteemit rakentuvat osana sosiaalisia ja kielellisiä käytänteitä ja konteksteja. Sosiaalisesti

jaetut merkityssysteemit ovat diskursseja. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993, 17–21.) Yhteisesti tuotettujen ja jaettujen merkityssysteemien taustalla saattaa olla valtaan liittyviä rakenteita tai hegemonioita, joita diskurssianalyysin avulla halutaan nostaa esille (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 76).

Diskursiivinen analyysitapa tarkoittaa, että teksteistä etsitään merkitysten lisäksi niitä tapoja, joilla merkityksiä tuotetaan. Havaintoja ei yritetä puristaa yhteen, vaan analyysi sallii, että moninaiset merkityksen tuottamisen tavat voivat olla esillä. Diskurssianalyysi pyrkii paljastamaan tapoja, joilla merkitykset tuotetaan ja mihin näillä merkityksillä pyritään. Diskurssianalyysin avulla tutkitaan esimerkiksi havainnoin kautta saatua keskusteluaineistoa, teemahaastatteluaineistoja tai valmiita tekstejä. (Eskola ja Suoranta 1998, 195–198.) Omassa tutkimuksessani diskurssianalyysin kohteena ovat nimenomaan valmiit strategia- tai ohjausdokumenttitekstit, joiden merkityksistä ja merkitysten tuottamisen tavoista olen kiinnostunut. Diskurssianalyysin tavoitteena on paljastaa näennäisesti luonnollisia näkökulmia valikoiduiksi tavoiksi esittää todellisuutta, sillä diskurssit merkityksellistävät todellisuutta (Eskola ja Suoranta 1998, 195). Tämä on minunkin tavoitteeni: otamme myös strategiatekstit ja ohjausdokumentit usein itsestään selvinä, luonnollisina tapoina esittää toiveita koulutuksen toteuttamiseksi. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa onkin nähdä strategiat ja ohjausdokumentit harkittuina, vallan välineinä, joiden merkityssysteemejä analysoimalla voisin havaita niissä esiintyviä diskursseja.

Eskolan ja Suorannan (1998, 199) mukaan tekstit ovat aktiivisia muodostamaan tyypiteltyjä versioita kuvailemistaan aiheista. Näin ollen diskurssianalyysin keskeisenä keinona on tarkastella tekstissä esiintyviä kielellisiä valintoja. Lähestyn siis tutkimusongelmaani tarkastelemalla aineistoni valikoitujen tekstikatkelmien kielellisiä valintoja. Kielelliset valinnat kuten kieliopilliset merkitykset, toimijuus, sanavalinnat, nimeäminen ja tekstin rakenne sekä positioiminen antavat tarkempaa näkökulmaa analyysilleni. Näistä valinnoista aineistoni analyysissä ensimmäiseksi painottuu toimijuus ja nimeäminen, sillä tarkastelemalla strategiatekstien toimijoita, sekä sitä millä nimillä heistä puhutaan, pystyn tarkastelemaan kenelle strategiapuhe on kohdistettu. Konkreettisesti nimeämisen tarkastelu työssäni tarkoittaa sitä, että huomioin minkälaisia nimiä – substantiiveja: yleis- ja erisnimiä – koulutukseen liittyvistä toimijoista tai ilmiöistä käytetään. Nimeämisten tarkastelu on siksikin kiintoisaa, että sen avulla on mahdollista havaita kirjoittajan näkemys puheena olevasta ilmiöstä. Nimen valinnalla puhuja voi valita osoittaako vaikkapa kunnioitusta tai

halveksuntaa puheenaihetta kohtaan. Nimeämisen lisäksi tarkastelin aineistossa toimijuutta. Strategiadokumenteista on kiintoisaa havaita, kenelle annetaan vastuu konkreettisista toimenpiteistä, ja mitkä toimijat voivat toisia toimijoita vastuuttaa. Havaitakseni toimijuutta tarkastelin lauseilla, mitkä tahot ovat kehittämäiseen viittaavissa lauseissa subjekteja ja ketkä toiminnan kohteita. Nimeämisen ja toimijuuden lisäksi tarkastelin kuvailua. Diskurssianalyysin yhteydessä kuvailu tarkoittaa niitä kielellisiä tapoja, joilla tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä puhutaan. Kielelliset tavat ovat muun muassa esimerkkejä, metaforia ja adjektiiveja, joita teksteissä käytetään. Käytännössä poimin tiivistetystä aineistosta muun muassa kokonaisia kuvailevia lauseita sekä erityisesti adjektiiveja.

Aloitin aineistoon tutustumisen lukemalla strategiat ja ohjausdokumentit läpi ja valikoin aineistosta tutkimusintressiini tarkemmin liittyvät kohdat. Tutkimusintressini keskiössä ovat ohjausdokumenteissa ja strategioissa esitetyt odotukset suhteessa koulutuksen toimintatapoihin, joten saatoin jättää tarkasteluni ulkopuolelle luvut ja kappaleet, joissa ei kerrottu osaamisesta tai koulutuksesta.

Lähiluvun pohjalta huomasin, että strategiateksteissä ja ohjausdokumenteissa on sisältöä, jota en kokenut tärkeäksi sisällyttää tutkimukseni varsinaiseksi aineistoksi. Seuraavaksi perustelen, miksi saatoin jättää jotakin varsinaisen aineiston ulkopuolella. Teknisesti ja tutkimuksen laajuuteen liittyvistä syistä jätin kaikki strategioiden ja ohjausdokumenttien liitteet ja numeraaliset taulukot varsinaisen aineistoni ulkopuolelle. Temaattisesti taas jätin aineistoni ulkopuolelle e-oppimateriaalien arvonlisäveroon ja tekijänoikeuksiin liittyvät kysymykset sekä oppilaitosten laitehankintoihin liittyvät asiat. Nämä teemat toki toistuivat aineistoissani, mutta niihin liittyviä toiveita ja odotuksia ei ensisijaisesti kohdistettu oppilaitoksille. Lisäksi jätin pois faktalaatikoita ja taustoitusta koulutuksen sekä tieto- ja viestintätekniikan nykytilasta, koska kyseessä oli enemmänkin nykyistä asi-antilaa toteavaa tekstiä, ei niinkään sitä kommentoivaa tai kuvailevaa.

Valikoin mukaan erityisesti koulutukseen liittyviä tavoitteita ja toiveita sekä niitä perustelevia kappaleita ja lauseita. Valikoinnissa kiinnitin siis huomioita tekstien osioihin, joissa havaitsin, että tekstissä kohdistetaan odotuksia ja toiveita koulutukseen, koulutuksen järjestämisen tapoihin tai kommentoidaan jotakin koulutuksen, opiskelijoiden ja kouluttajien nykytilasta. Käytännössä poimin tarkempaa analyysiä varten yksittäisiä lauseita tai lausekimppuja, jotka täyttivät edellä maini-

tut karsintaperusteet. Laajemmista tekstiosioista, jotka täyttivät karsintaperusteeni, pyrin tiivistetysti poimimaan kappaleiden avainlauseet. Karsinnan ja tiivistämisen jälkeen käytössäni oli edelleenkin runsas joukko tekstikatkelmia, jotka kohdistivat odotuksia oppilaitoksille tai väittivät jotakin koulutuksen nykytilasta. Loppujen lopuksi karsin kuuden ohjausdokumentin tai strategian noin 300 sivua yhteensä kahdeksaksi sivuksi taulukoitua ja tiivistettyä tekstiä. Palaan strategia- ja ohjausdokumentteihin seuraavassa luvussa, kun selvitän analyysini tuloksia.

7 Analyysi

Toistaiseksi olen tutkielmassani pyrkinyt hahmottamaan mediakoulutukseen vaikuttavia rakenteellisia tai koulutuspoliittisia tekijöitä sekä tarkastellut eri tekijöiden toimintaa. Varsinaisen analyysin kohteena tässä pro gradu -työssä ovat yhden medianomikoulutuksen opetussuunnitelma sekä yhtä koulutusta huomattavasti laajemmalle suuntautuneet julkishallinnolliset ja koulutuspoliittiset taustastrategiat ja ohjausdokumentit. Molemmat analyysini purkavat koulutukseen liittyviä odotuksia. Tässä luvussa tartun ensimmäiseksi opetussuunnitelman sisältöihin ja tämän jälkeen käsittelen strategioiden ja ohjausdokumenttien lausumia.

7.1 Opetussuunnitelma-analyysin tulokset

Tarkastelin Turun ammattikorkeakoulun medianomin koulutuksen opetussuunnitelman sisältökuvauksia saadakseni selville, minkälaista osaamista oppilaitos pitää kaikkein keskeisimpänä ja lupaa tuottaa opiskelijoille sekä minkälaisina professionaalisuutena ja työympäristönä media näyttäytyy. Etsin siis vastauksia kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Suppea opetussuunnitelma-analyysini tukee laajempaa strategia- ja ohjausdokumenttien analyysiä avaamalla koulutuksen omaa tavoitteen asettelua. Lisäksi opetussuunnitelma-analyysi antaa mahdollisuuden pohtia, onko opetussuunnitelma strategia- ja ohjausdokumenttien mukainen. Pohdin tämän luvun lopuksi, miten analyysit voivat kommunikoida keskenään.

Turun ammattikorkeakoulun medianomikoulutus sisältää elokuvan, journalismin ja yhteisöviestinnän sekä mainonnan suunnittelun erikoistumisalat. Vuonna 2014 aloittaneiden medianomi-opiskelijoiden opetussuunnitelma sisältää kaikille erikoistumisaloille yhteisiä opintojaksoja sekä kullekin erikoistumisalalle suunnattuja opintojaksoja. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelma-analyysini kohteena on yhteensä 76 erillistä opintojaksoa, joista suuri osa on erikoistumisalakohtaisia opintojaksoja. Erikoistumisalakohtaiset opintojaksot tarkoittavat, että yksittäinen opiskelija ei opiskele kaikkia tarjolla olevia opintojaksoja animaatioista journalismiin, vaan valikoi niistä oman erikoistumisalansa ja kiinnostuksensa mukaiset opintojaksot. Yksittäisten opintojaksojen laajuus on useimmiten viisi opintopistettä.

Teema- ja luokitusrunkoni mukaisesti tarkastelin opetussuunnitelman painotusta mediallyiseen tekemiseen tai ymmärtämiseen ja analysoimiseen. Keskeisenä, eikä suinkaan yllättävänä havaintona on, että mediaa opetellaan sekä tulkitsemaan että tekemään, mutta opetussuunnitelman sisältökuvauksissa tekemiseen painottuvia sisältökuvauksia oli huomattavan runsaasti. Monissa sisältökuvauksissa oli havaittavissa sekä ymmärtämiseen että tekemiseen viittaavia osia, mutta luokittelin opintojakson joko tekemiseen, ymmärtämiseen tai molempiin sisältökuvauksen painotuksen mukaan. Esimerkiksi opintojakso *Markkinointiviestinnän perusteet* lupaa, että opiskelija osaa *määrittellä ja kuvata markkinointiviestinnän eri muotoja, medioita ja viestintäkeinoja*, ja luokittelin *määrittämisen ja kuvaamisen* ymmärtämiseen liittyväksi sisältökuvaukseksi. Animaation opintojakso *Kohtausharjoitus* taas sisältää lupauksen, että opiskelija osaa *suunnitella ja piirtää lyhyen kohtauksen ja toteuttaa sen itsenäisesti*, ja luokittelin opintojakson tekemiseen painottuvaksi. Osassa sisältökuvauksissa painotus tekemiseen tai ymmärtämiseen ei ollut selvä, joten luokittelin nämä opintojaksot luokkaan *tekeminen ja ymmärtäminen*.

Tekeminen painottuu	54
Ymmärtäminen/analysointi painottuu	12
Tekeminen ja ymmärtäminen painottuvat yhtä lailla	10
Yhteensä	76

Taulukko 2. Opetussuunnitelman sisältökuvauksen painottuminen tekemiseen ja ymmärtämiseen.

Opetussuunnitelman sisältökuvauksissa tekemiseksi luokittelemani sisältökuvaukset sisältävät moninaisia tehtäviä ja toimintoja. Luokittelen tekemisen kolmeen kategoriaan: ensimmäiseksi tekeminen on eri mediavälineiden käyttämistä (esimerkiksi graafisen suunnittelun ohjelmistojen opettelemista tai liikkuvan kuvan leikkaamiseen tarvittavien ohjelmien käyttämistä), toiseksi tekeminen on suunnitelmien laatimista (esimerkiksi markkinointisuunnitelmat ja -konseptit, kohtauskäsikirjoitukset, tapahtumien rahoitussuunnitelmat tai animaatioelokuvan lavastesuunnitelmat) ja kolmanneksi kirjoittamista (esimerkiksi journalistiset tekstit, mainostekstit ja yhteisöviestinnälliset tekstit). Tekemisen seurauksena tai tuloksena syntyy sisältökuvauksen mukaan muun muassa 3D-animaatioita, haastatteluja, visuaalisia suunnitelmia verkkoon, hakukoneoptimointia,

radiodokumentteja, tapahtumia, mainonnan ideoita, projektien budjetteja, lyhytelokuvia ja nukkeanimaation lavasteita.

Tässä yhteydessä, sisältökuvausten analyysissä, median ymmärtäminen tarkoittaa vastakohtaa konkreettiselle tekemiselle tai oman tuotoksen tuottamiselle. En erittele sitä, että oma tekeminen tai vaikkapa mediavälineen käyttäminen tuottaa myös ymmärrystä. Ymmärtämiseen painottuvissa sisältökuvauksissa opiskelija ei siis tässä tutkimuksessa laadi tai valmista jotakin mediallystä tuotetta tai tulosta, vaan esimerkiksi *analysoi, määrittelee* tai *selittää* jotakin mediaan liittyvää osa-aluetta. Ymmärtäminen on mediaympäristöön ja mediaan liittyvien toimintamallien, sääntelyn ja mediatekstien analyysia ja tuntemusta. Esimerkiksi kaikille medianomi-opiskelijoille yhteiset opintojaksot *Media-alan toimintaympäristö* ja *Media-alan lainsäädäntö ja etiikka* painottuvat median ymmärtämiseen. Myös *Markkinoinnin perusteet* opintojakso painottuu luokittelussani ymmärtämiseen, sillä sisältökuvauksessa luvataan muun muassa, että *opiskelija osaa määrittellä asiakaslähtöisen markkinoinnin suunnitteluelementit ja merkityksen sekä kuvata markkinoinnillisen ajattelun lähtökohdat ja osa-alueet*.

Tarkastelin opintojaksojen sisältökuvauksia myös geneeriset taidot – mediallyset taidot -ulottuvuudella. Ei ole yllättävää, että suurin osa tarkastelemistani sisältökuvauksista painottuu mediallysiin taitoihin, onhan kyse median koulutuksesta.

Luokka	Määrä	Esimerkki
Mediallyset taidot	52	<p>3D-animaatio</p> <p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3D-mallinnuksen ja -animoinnin perustaitoja • valaista 3D-ympäristöä • soveltaa erilaisia 3D-mallien teksturointitekniikoita • tunnistaa erilaisia 3D-mallinnuksen käyttötarkoituksia • huomioida pelien 3D-sisällöntuotannon vaatimukset • suunnitella ja mallintaa 3D-hahmon
Geneeriset taidot	11	<p>Projektin suunnittelu</p> <p>Opintojakson osan suoritettuaan opiskelija osaa</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • laatia projektisuunnitelman pienimuotoiselle projektille • määritellä projektin toimenpiteet ja resurssit sekä arvioida projektin riskejä • analysoida ja kehittää omaa ajankäyttöään sekä suunnitella toteuttamiskelpoisen aikataulun • laatia pienimuotoisen projektin kustannusarvion taulukkolaskentaohjelmalla • määritellä tiimin kokoamiseen ja toimintaan vaikuttavia seikkoja • arvioida omia tiimi- ja projektityöskentelytaitojaan
Molemmat	13	<p>Suora radiolähetys verkossa</p> <p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa</p> <ul style="list-style-type: none"> • suunnitella ohjelmaformaatin • suunnitella ja koostaa suoran radiolähetysten monimediaympäristössä • hyödyntää sosiaalista mediaa journalismissa • journalistisen tiedonhankinnan radiotyössä • juontaa radiolähetysten yksinkäyttöyksikössä • työskennellä radiotoimituksessa eri työrooleissa • soveltaa oman alansa ammattieettisiä periaatteita toiminnassaan • arvioida omaa toimintaansa ja ottaa vastaan palautetta

Taulukko 3. Opetussuunnitelman sisältökuvausten painottuminen generisiin taitoihin ja mediallyisiin taitoihin.

Kaikille media-alan opiskelijoille suunnatut yhteiset opintojaksot sisältävät myös mainintoja generisiksi nimeämistä taidoista. Mainittuja generisiä taitoja ovat esimerkiksi yrittäjyyteen, liiketoimintaosaamiseen, projektien suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviä taitoja sekä asiakirjoittamiseen, analysointiin ja kehittämiseen nivoutuvaa osaamista. Myös muutamat erikoistumisala-kohtaiset opintojaksot sisältävät mainintoja generisistä taidoista. Toki monet generisinä pitämäni taidot saattavat lisääntyä lähes kaiken opiskelun osana. Esimerkiksi projektiosaaminen lisääntynee projektimaisesti toteutettavissa opintojaksoissa, vaikka projektiosaamisen kasvattamista ei sisältökuvauksessa mainita. Muutamia poikkeuksia generisten taitojen maininnoista on havaittavissa mediaan painottuvien opintojaksojen sisältökuvauksissa, ja esimerkiksi radio- ja videohaastattelu- sekä monimediajournalismi-opintojaksot nimeävät oppimisen tavoitteeksi mediallisten sisältöjen lisäksi myös oman toiminnan arvioinnin ja palautteen vastaanottamisen.

Kuten mainitsin, Turun ammattikorkeakoulun media-alan sisällä osa opintojaksoista on kaikille media-alan opiskelijoille yhteisiä ja osa taas painottuu erityisesti elokuvaan, animaatioon, journalismiin, yhteisöviestintään tai mainontaan. Yhteisten opintojaksojen sisältökuvauksissa näyttää olevan tarve kertoa, että media-ala on moninainen, tai että opiskeltavaa asiaa tulee tarkastella erikoistumisalakohteisesti. Lähes kaikissa yhteisissä opintojaksoissa korostettiin moninaista media-alaa. Tämä ilmenee esimerkiksi *Digitaalinen kuva ja kuvankäsittely* -opintojakson lupauksessa *opiskelija osaa muokata kuvia omaan ammattialaansa liittyviin tavanomaisiin käyttötarkoituksiin*. Toisinaan sisältökuvauksissa mainitaan kaikki media-alan koulutuksen sisältämät alat esimerkiksi *Visuaalinen kulttuuri ja media-analyysi* -opintojaksolla näin: *Opiskelija osaa analysoida elokuvan, journalismin ja mainonnan ja muiden mediatuotteiden merkitystasoja*. Erikoistumisalakohteisuuksia on myös havaittavissa Ideointi-opintojakson sisältökuvauksessa, jossa luvataan, että *opiskelija osaa kehittää toimeksiannon perusteella markkinointiviestintäideoita*. Pääsääntöisesti erikoistumisalakohteiset opintojaksot eivät ole monimediallisia niin, että ne rikkoisivat erikoistumisalojen rajoja. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi mainonnan suunnittelun tai animaation opintojaksojen sisältökuvaukset painottuvat omiin alakohteisiin sisältöihinsä, eikä sisältökuvauksen mukaan esimerkiksi suunnitella mainosanimaatioita.

Monimediallisuus sinänsä mainitaan muutamassa journalistiseen osaamiseen tähtäävässä opintojaksoissa, esimerkiksi *Uutis- ja toimitustyön perusteet* -opintojaksossa. Opetussuunnitelman intro-osiossa monimediallisuutta korostetaan journalismin ja yhteisöviestinnän opintojen ydinsisältönä sekä mainitaan animaation tekeminen eri keinoin.

Sisältökuvaukset sisältävät vain vähän suoria mainintoja media-alan professioista. Mainitut ammattinimikkeet ovat mainostoimissa työskentelevien AD:n, tuotanto AD:n ja copywriterin roolit¹. Intro-osiossa mainitaan lisäksi viestintäammattilaisen ja tiedottajan työnkuvat. Vaikka varsinaisia ammattirooleja esiintyy tutkimusaineistossani vain vähän, monet muut maininnat viihdyttävät tiettyihin professioihin. Sisältökuvauksien perusteella media näyttäytyy laajimmillaan yleisenä toimintaympäristönä, mutta myös työelämänä, jossa noudatetaan lainsäädäntöä ja eettisiä normeja. Työ-

¹ Mainostoimiston AD tarkoittaa Art Directoria, joka vastaa kuvallisesta suunnittelusta, tuotanto AD taas toteuttaa visuaalisia suunnitelmia ja copywriter ideoi ja laatii tekstejä.

elämä piirtyy esille myös mainintoina työympäristöistä. Sisältökuvauksissa mainitut työympäristöt ovat mainostoimisto ja erilaiset toimitukset sekä yleisemmin viestinnän tehtävät erilaisissa yrityksissä ja yhteisöissä. Animaation ja elokuvan osalta työympäristöjä ei mainita, vaan puhutaan työskentelystä elokuvan ja animaation tuotannoissa. Näin ollen sisältökuvausten mukaan elokuvan tuotanto on elokuvan tekemisen työympäristö samoin kuin yrityksen viestintäosasto tai mediatalon toimitus.

Professioiden ja työympäristön lisäksi media näyttäytyy sisältökuvauksissa mediakanavien kautta. Opetussuunnitelmien sisältökuvauksissa oppiminen suuntautuu usein johonkin kanavaan tai ilmaisumuotoon. Mainittuja kanavia ovat esimerkiksi sosiaalinen media, radio, televisio ja video, ja ilmaisumuotoja taas taiteellinen tuotos tai mainos. Lisäksi aineistossa puhutaan paljon liikkuvasta kuvasta tai elokuvasta, mutta näiden yhteydessä ei mainita, mihin kanavaan liikkuva kuva kulloinkin liittyy. Sisältökuvaukset eivät siis sido liikkuvaa kuvaa erityisesti elokuvateattereihin, televisioon tai internettiin.

Opetussuunnitelma-analyysini pyrki raapaisemaan sisältökuvausten käsityksiä osaamisesta ja media-alasta. Analyysini hahmottaa kokonaiskuvaa media-alan opetussuunnitelman sisällöistä. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan koulutukseen vaikuttavia strategioita ja ohjausdokumenteja.

7.2 Strategioiden tulokset

Aloitin varsinaisen strategioiden kohdistuvan tutkimustyön karsimalla ja tiivistämällä aineistoani. Tarkastelin strategioiden liittyviä karsintaperusteitani ja tekstien tiivistämistä luvussa kuusi. Karsittuani ja tiivistettyäni strategia- ja ohjausdokumenteja varsinaiseksi tutkimusaineistoksi, joka koostui koulutusta ja osaamista koskevista väittämistä ja toiveista, havainnoin tekstistä edellisissä luvussa selvittämälläni tavalla nimeämisiä, toimijuutta ja kuvailua. Aloitan tulosten läpikäymisen yleisillä havainnoilla, jonka jälkeen yhdistelen havaintoja diskursseiksi ja tarkastelen niitä lähemmin.

Voin todeta yleisellä tasolla, että kaikissa valituissa teksteissä esiintyi koulutukseen liittyviä odotuksia, toiveita ja kommentteja suhteessa nykytilaan. Havaitsin odotuksia suhteessa opettajaan, oppijaan ja oppimisympäristöön sekä laajemmin koulutuksen resursointiin, koulutuspolitiikkaan

ja oppilaitosten varusteluun. Dokumentit sisälsivät strategiakirjallisuudessa mainittua muutospuhetta, muutoksen tarpeen perustelua sekä visioiden määrittelyä ja toimenpiteiden asettamista. Muutostarpeet oli yleensä kerrottu ja perusteltu selkeästi. Vaikka strategia- ja ohjausdokumenteissa olikin yhteisiä piirteitä, kukin dokumentti oli omanlaisensa, omasta näkökulmastaan laadittu ja omanlaiseensa visioon tähtäävä.

7.2.1 Nimeäminen ja toimijuus

Käsittelen havaitsemani nimeämiseen ja toimijuuteen liittyvät seikat samassa yhteydessä, koska tutkimuskysymykseni mukaan olen selvittämässä, mitä odotuksia koulutukselle asetetaan, ja saadakseni tietää tämän, tulee tietää myös, kenelle ohjausdokumenttien puhunta kohdistetaan. Haluan siis tietää strategioiden ja ohjausdokumenttien näkemyksen siitä, kenen pitäisi toimia ja kenelle tekstit on suunnattu. Puhun tässä yhteydessä toimijuudesta. Sisällytän toimijuuteen sekä valitun tekstiosan puhujan että ne tahot tai tekijät, joille toiminta kohdistetaan. Se, kenelle dokumentit viestivät, ei aina ollut selvää ja suoraviivaista, enkä tarkemmankaan lähiluvun perusteella voinut aina olla varma, toivovatko dokumentit koulutuksen toimijoilta jotakin. Esimerkiksi *Tuottava ja uudistuva Suomi. Digitaalinen agenda vuosille 2011–2020* (jatkossa *Digi*) ei suoraan ohjaa sanojaan oppilaitoksille tai kouluille, vaikka puhuukin osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä ja niihin liittyvistä tarpeista ja toimintatavoista.

Yksi tapa tutkia toimijuutta on konkreettisesti tarkastella valittujen lauseiden subjekteja. Kuka tai ketkä ovat lauseiden tekijöitä? Tarkastelemalla valittujen lauseiden tekijöitä havaitsin, että tekijäjoukko on suuri: subjektit ovat yleensä yksikön tai monikon kolmannessa persoonassa, ja teksteissä esiintyvät tekijät ovat muun muassa oppilaitoksia, kouluja ja opettajia tai koulutusorganisaatiota, opiskelijoita tai työelämää. Vielä edellä mainittuja tekijöitä useammin tekijä jää avoimeksi, sillä analysoimissani dokumenteissa käytetty kieli on lähes poikkeuksetta virkakielelle tyypillistä, ja kuten aikaisemmin huomautin, virkakielessä kerronta tapahtuu usein passiivissa. Esimerkiksi näin:

Vahvistetaan yhteisöllisen työskentelyn taitoja tieto- ja viestintätekniikan avulla. Hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikan tarjoamia yhteisöllistä toimintaa tukevia välineitä ja sovelluksia tiedon jakamisessa ja yhdistämisessä. (Kansallinen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön suunnitelma, jatkossa Tivi)

Edellisen lainauksen perusteella ei voi tietää, *kenen* tulisi vahvistaa yhteisöllisen työskentelyn taitoja tai hyödyntää välineitä. Seuraava lainaus on puolestaan nimennyt toimijat *laitoksiksi*, mikä saattaa etäännyttää toimijan passiiviin tavoin: kenen oikeastaan pitäisi hankkia ajanmukaisia välineitä, jos *laitos* on vastuussa:

Opettajankoulutuslaitokset ja opettajankoulutusta antavat muut laitokset hankkivat ajanmukaiset välineet. Pedagoginen ja tekninen tuki järjestetään opetuksen suunnittelua ja toteutusta varten. (Tivi)

Sitran julkaisu poikkesi kielellisesti toimijailmaisuuksissaan muista julkaisuista siinä, että subjekti esiintyy muissakin muodoissa kuin passiivissa tai kolmansissa persoonissa. Julkaisu puki monia kehittämisajatuksia *me*-alkuisiksi vaatimuksiksi tai haluiksi. Usein käytetty muoto on esimerkiksi *Me haluamme, että*. Tässä yhteydessä huomautan, että vaikka ilmaistu *me* onkin lauseessa tekijänä, *me* esiintyy ainoastaan vaatijana tai haluajana. Sitran *me* ei ole itse tekemässä mitään, vaan haluaa toisten tekevän. Nämä toiset, joille halut ja vaatimukset kohdistetaan, ovat muiden dokumenttien tapaan kolmansia persoonia tai passiiveja. Esimerkiksi näin:

Me vaadimme, että koulutus ei vain sopeudu muutokseen vaan myös tekee muutosta. (Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista, jatkossa Maa)

Myös Sitran julkaisussa käytetään paljon suoraa passiivia, esimerkiksi näin:

Kaikki oppimiseen liittyvä lainsäädäntö pitää koota yhteen ja tehdä kokoelmasta kansantajuinen versio. (Maa)

Seuraavaksi tarkastelen sitä, kenelle strategiat ja ohjausdokumentit kohdistavat puheensa. Tämä on tärkeä tietää, koska ohjausdokumentin ohjaava funktio menettää merkityksensä, jos ne, joille toiveet on kohdistettu, eivät tunnista omaa rooliaan toiveen toteuttajana. Tämän luvun lopussa pyrin suhteuttamaan kaksiosaisen tutkimuksen osioita toisiinsa, ja tarkastelen, voiko strategioiden diskursseja havaita analysoimastani opetussuunnitelmasta. Tarkastelun yhteydessä olisi hyödyllistä tietää, mitä odotuksia strategia- ja ohjausdokumentit kohdistavat koulutuksen järjestäjille. Miten puheen kohteet on nimetty? Tarkastelen seuraavaksi nimeämistä oppilaitosten, oppijoiden ja opettajien yhteydessä. Analysoimissani dokumenteissa oppilaitoksista puhutaan kouluina, oppilaitoksina ja korkeakouluina. Useimmat ohjausdokumentit käyttävät rinnakkain oppilaitos ja

koulu-termejä. *Koulu*-sanan miellän tarkoittavan perusasteen ja ammatillista koulutusta, eikä aineistossani sanalla viitata korkeakouluihin tai yliopistoihin. Sen sijaan *oppilaitos*-sana on esimerkiksi tilastokeskuksen mukaan mikä tahansa laitos, jossa on koulutustoimintaa (tilastokeskus.fi/käsitteet). Valitsemani valtakunnalliseen käyttöön laadittu aineisto ei ohjaa sanojaan suoraan korkeakouluasteelle, puhuttelemalla suoraan esim. yliopistoja tai ammattikorkeakouluja. Kuitenkin oppilaitos-nimi käsittää myös korkeakoulut ja *koulutus* viittaa koulutuksen kaikkiin asteisiin. Lukemistani dokumenteista *Tivi* nimeää perusopetuksen oppilaat koko dokumenttinsa kohteeksi:

Käsillä oleva dokumentti linjaa ne toimenpiteet, jotka on tehtävä, jotta kaikilla oppilailla olisi perusopetuksessa tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskella ajanmukaisin menetelmin ja välinein. (Tivi)

Korkeakouluympäristössä oppijaa nimitetään usein opiskelijaksi ja opettajaa lehtoriksi, professoriksi tai tuntiopettajaksi. Näitä termejä on vähemmän käytössä aineistossani. Suoraan korkeakoulutusta ei rajata kehotusten ulkopuolelle, vaan etenkin esipuheissa puhutaan enimmäkseen *koulutuksesta* yleisesti. *Tivi*:n yllä esittämä tapa kohdistaa teksti perusopetukseen on aineistossani selkeä poikkeus. Usein aineistossani opettajat ovat kuitenkin *opettajia* eivätkä esimerkiksi lehtoreita. Näin ollen korkeakoulu ei useinkaan vaikuttaisi olevan ainakaan ensisijainen kohde. Epäselväksi minulle kuitenkin jäi se, että silloin kun ohjausdokumentit puhuvat *koulutuksesta* korostamatta sen kaikkia asteita, sisällytetäänkö *koulutukseen* myös korkeakoulutus vai ainoastaan perus- ja toisen asteen koulutus? Toisinaan näin saattaisi käydä, koska opettajista puhutaan *opettajina* eikä lehtoreina tai professoreina. Muutamissa esimerkeissä puhunta kohdistetaan kaikille koulutusta tarjoaville laitoksille korostamalla kaikkia koulutusasteita esimerkiksi näin:

Oppijan kokemus on tärkein onnistumisen mittari kaikilla koulutusasteilla varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Maa)

Alueellisesti koulutusta ei kohdisteta, ovathan valitsemani dokumentit valtakunnallisia. *Koulu*-sananan käytöllä viitataan usein kollektiivisesti kaikkiin Suomen kouluihin, esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Suomen säilyminen opetuksen huippumaana edellyttää tieto- ja viestintätekniikan sekä median mahdollisuuksien monipuolista hyödyntämistä kouluissa. (Tivi)

Suoraan ja ainoastaan korkeakouluille kohdistetaan tässä aineistossa suhteellisesti vähemmän pu-
hetta. Aineistossani vain yksi dokumentti on rajattu ainoastaan korkeakouluille: *Monipuoliset ja
sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio.* (jatkossa
Polut) Tämä dokumentti on luonnollisesti kohdistettu kokonaan korkeakouluille. Lisäksi *Maa*
mainitsee korkeakoulut erikseen kerran puhuessaan korkeakoulujen pääsykokeiden kehittämi-
sestä.

Kun tarkastelin toimijuutta, koin tärkeäksi pohtia myös sitä, kenelle teksti tekstityyppinä on suun-
nattu. Tekstilajin valinta kertoo siitä, minkälaisena tekstin kirjoittaja pitää lukijaa. Tekstissä saat-
taa näkyä, olettaako kirjoittaja lukijan olevan oppilas, opettaja tai vaikka oppilaitoksen taloudesta
vastaava henkilö. Mainitsin aikaisemmin, että tekstit ovat virkatekstimäisiä, ja virkakielisyyteen
liittyy runsas substantiivien sekä passiivin käyttö. Alla yksi esimerkki tämän määritelmän mukai-
sesta virkakielimäisyydestä:

Opettajien sekä koulujen ja oppilaitosten aktiivinen osallistuminen materiaalin
tuottamiseen on keskeistä kun etsitään uusia innovaatioita oppimateriaaleihin.
Digitaalisten oppimisresurssien käyttöönottoa voidaan edistää infrastruktuuria
kehittämällä, opettajia kouluttamalla, pedagogian ja opetussuunnitelman muutok-
silla sekä digitaalisen sisällön kehittämisellä. (Koulutuksen tietoyhteiskuntakehit-
täminen 2020 Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä,
jatkossa 2020)

Virkakielisyyteen liittyy myös asioiden käsittely abstraktiotasolla. Tutkimuskohteena olevissa
strategioissa kuitenkin vältetään toisinaan abstraktia kielenkäyttöä, ja konkreettista, yksityiskoh-
taan viittaavaa, sanaa käytetään yleisemmän, abstraktimman sanan tapaan. Sitran ohjausdokumen-
tin mainitaan piharatamo ja Pohjanmaan joet, jolloin niillä tarkoitetaan yksityiskohtaista alas-
pesifiä tietoa:

Sillä ei ole niin väliä, muistaako Pohjanmaan joet, tunnistaako piharatamon tai
osaako kirjoittaa kauniisti käsin. (Maa)

Tarkoittaako virkakielimäisyys, että tekstit on tarkoitettu toisille virkamiehille vai liittykö virka-
kielimäisyys enemmänkin kirjoittamisen prosessiin tai laatijoihin? Onko tämän toteaminen aineis-
toni perusteella mahdollista? Näyttää siltä, ettei tekstejä ole tarkoitettu suoriksi ohjeiksi esimer-
kiksi opettajille tai opiskelijoille. Yksittäiselle opettajalle, oppilaitokselle tai oppijalle ei anneta

suoraan vinkkejä. Opettajat toki mainitaan usein, ja osa kehotuksista on sen tyyppisiä, että yksittäinenkin toimija voisi niihin tarttua, esimerkiksi näin:

Lisätään opettajien välistä yhteistyötä. (Tivi)

Paikoin on hyvin vaikea tietää kenelle vastuuta kehittämisestä haluttaisiin kohdistaa, vaikka joitakin tahoja mainittaisiin nimeltä. Näin on esimerkiksi silloin, kun passiivin käyttö on hyvin runsasta ja toimijat ovat ilmiöitä tai laajoja abstraktioita, kuten tässä:

Korostetaan globaalia näkökulmaa tietoyhteiskunnan suunnittelussa. Samalla tunnistetaan vahvuudet ja priorisoidaan kehittämisalueita yritysten ja julkisen sektorin yhteistyönä. Lisätään kansallisten toimijoiden yhteistyömuotoja. (Digi)

Puhunta kohdistuu toisinaan oppilaitosten lisäksi koulutuksen ulkopuolisille tahoille, vaikkakin harvemmin. Muita mainittuja julkisia tahoja ovat esimerkiksi hallinto ja yritykset.

...tiivistä yhteistyötä ministeriöiden, opetuksen järjestäjien, tietohallinnon, yritysten sekä oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden välillä... Lisäksi tarvitaan julkishallinnon, elinkeinoelämän, opetuksen järjestäjien ja koulujen saumatonta yhteistyötä. (Tivi)

Kotien ja perheiden asema koulutuksessa mainitaan aineistossani yhden kerran:

Kotien ja perheiden roolia ei saa myöskään unohtaa. (Tivi)

Kaiken kaikkiaan voin todeta, että kohdistaminen on melko abstraktia ja yleisellä tasolla, vaikka poikkeuksiakin on. Aineistossani ratkaisujen toteuttaminen ja viittoitus kohti ideaalia kohdistetaan oppilaitoksille, opiskelijoille, kunnille, valtiolle ja niin edelleen, eikä kohdistaminen ole suinkaan suoraviivaista.

7.2.2 Muutospuhe

Rakenteellisesti aineistoni strategiat ja ohjausdokumentit etenevät samankaltaisesti: usein ensimmäiseksi kerrotaan, että maailma on muuttunut, ja heti toiseksi todetaan, että koulutus on ollut hyvää, mutta ei ole muuttunut tarpeeksi, ja kolmanneksi ehdotetaan toimenpiteitä, joilla koulutusta

kehitetään vastamaan muuttunutta toimintaympäristöä. Tämä noudattaa yleistä strategiadokumentteihin liittyvää etenemisen tapaa, eikä todennäköisesti ole merkki erityisestä diskurssista. Eskola ja Suoranta (1998, 197) toteavat, että diskurssianalysissä tekstien yhdenmukainen eteneminen saattaa johtua siitä, että valikoidut tekstit on tuotettu jotakin samankaltaista tarkoitusta varten. Totesin luvussa viisi, että strategiat yleensäkin tähtäävät nykytilasta poikkeavaan olotilaan sekä ohjeistavat toimijoita muutokseen. Strategioista tutut toimintakaavat ja etenemistavat ovat siis havaittavissa aineistossani. Käsittelemäni ohjausdokumentit ja strategiat kumpuavat havaituista kehittämistarpeista. Muutoksen tai kehittämisen tarpeen perusteleva on yksi kiintoisimpia asioita, joita aineistostani havaitsin. Dokumentit lähtevät siitä, että muutos, johon koulutuksen tulisi reagoida, on tapahtunut tosiasia, jota ei sinänsä tarvitse problematisoida tai kommentoida. Tarkastellessani kuvailua muutospuheen perusteluissa havaitsin melko niukasti adjektiiveja ja metaforia. Diskurssianalysissä tarkastellaan juurikin adjektiiveja ja metaforia, koska niiden avulla otetaan kantaa ja rakennetaan puhuntaa kohteesta. Aineistossani muutos todetaan faktana, joka perustelee koulutuksen tarpeen reagoida ympäröivään yhteiskuntaan. Muutosta ei varsinaisesti analysoida eikä sitä pyritä arvottamaan hyväksi tai huonoksi. Muutoksen perusteluja koskevat lauseet ovat toteavia, vaikka sanavalinnat saattavatkin olla värikkäitä:

Tiedon määrä ja saatavuus on räjähtänyt, ammatteja syntyy ja kuolee entistä nopeammin, oppimista tapahtuu kaikkialla. (Maa)

Seuraavaksi pureudun muutokseen hieman tarkemmin, ja pyrin erittelemään muutokseen liittyviä osatekijöitä. Tarkoitukseni oli siis lähteä liikkeelle adjektiivien ja metaforien kautta, mutta ainoastaan Sitran julkaisu hyödyntää runsaammin tekstissään metaforia ja adjektiiveja. Muissa julkaisuissa muutoksen perusteleva tapahtuu pääsääntöisesti hyvin toteavasti ja siksi adjektiivien ja metaforien erittelyn sijaan erittelen aineistostani viisi esiin nousutta näkökulmaa, jotka selittävät muutosta. Ensimmäiseksi muutoksen selittämisessä on kysymys työelämään liittyvistä perusteluista. Aineistoni mukaan työelämän vaatimukset ovat muuttuneet kuten myös monet työelämän toimintakäytänteet. Yllä ollut *Maan* esimerkki korostaa metaforisilla sanavalinnoillaan (*räjähtänyt, syntyy ja kuolee*) muutoksen rajuutta. Työelämän muutosta kuvaillaan myös esimerkiksi digitalisaation ja verkostomaisuuden kautta. Lisäksi esimerkiksi tiettyihin paikkoihin sidottu työnteko on historiaa:

Myös työn tekemisen paikat vaihtelevat. Verkostomainen avoin toiminta edellyttää uusia tietoja, taitoja ja toimintamalleja sekä vastuita koulu yhteisöissä. (2020)

Toiseksi muutostarvetta selitetään yhteiskunnan talouteen ja kilpailukykyyn liittyvillä perusteilla. Koulutuksen tulisi tapahtua aikaisempaa laadukkaammin, mutta tehokkaammin, jotta tuottavuutta ja kilpailukykyä voitaisi pitää yllä.

Suomi voi näiden uusien toimintatapojen ja priorisoitujen kärkihankkeiden avulla vastata tuottavuuden, ikääntyvän väestön, kestävä kehityksen ja kansainvälisen kilpailukykyyn asettamiin haasteisiin. Nopeasti muuttuvassa maailmassa näihin laajoihin yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin haasteisiin vastaaminen edellyttää tiedon käytön, palvelujen käyttäjälähtöisyyden, osaamisen ja johtamisen kehittämistä kaikilla yhteiskunnan alueilla. (2020)

Sisällytän talouden osa-alueeseen myös tehokkuusajattelun, joka ilmenee esimerkiksi seuraavassa muutostarpeen perustelussa:

Haasteena on ensisijaisesti uudistaa vanhoja toimintatapoja niin, että koulutuspalvelut voidaan tuottaa tehokkaammin ja oppijan kannalta laadukkaammin. (2020)

Kolmanneksi muutostarvetta perustellaan kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden kautta. Kansainvälinen toiminta liittyy työelämän lisäksi korkeakoulujen toimintaan, sillä korkeakoulut toimivat lähtökohtaisesti kansainvälisesti ja monet kansainväliset oppilaitokset tarjoavat koulutusta Suomessa. Kansainvälisyys mainitaan siis sekä yhteiskunnallisena ilmiönä että erityisesti koulutukseen liittyvänä näkökulmana:

Työelämän murros, digitalisaatio, eriarvoistuminen ja monikulttuurisuuden kasvu sekä globalisaatio haastavat koulutuksen tulevaisuuden. (Maa)

Kansainvälisten koulutusmarkkinoiden myötä tilanne on kuitenkin viime aikoina muuttunut. (Polut)

Neljänneksi aineistossa mainitaan eriarvoistuminen. Myös koulutuksen voi nähdä muuttavan yhteiskuntaa nimenomaan tasaamalla oppijoiden taustasta lähtöisin olevia seikkoja. Eriarvoistuminen onkin havaitsemistani muutoksen perusteluista ainut, joka olisi koulutuksen estettävissä: koulutuksen tulisi *parantaa* kilpailukykyä ja tehokkuutta sekä reagoida työelämän muutoksiin, mutta

vähentää eriarvoisuutta. Eriarvoisuuden tasaaminen tuodaan esille esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

Eriarvoisuuden vähentämiselle on asetettu kunnianhimoiset tavoitteet kunkin koulutusmuodon osalta. (Polut)

Yhteisenä kansallisena tavoitteena on varmistaa esteetön osallistuminen tietoyhteiskuntaan varallisuudesta, terveydentilasta, taloudellisesta tilanteesta tai asuinpaikasta riippumatta. (Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia OKM-KIDE, jatkossa Äly)

Viidenneksi mainitaan itse tiedon tai informaation olemuksen muuttuminen. Aineistossani nousee esille tiedon määrän lisääntyminen, tiedon saatavuuden parantuminen sekä tiedon käyttämiseen liittyvän osaamisen muuttuminen.

Informaatiota on aikaisempaa helpommin ja nopeammin saatavilla – tieto on monimuotoista, epävarmaa, ristiriitaista. Se on verkostoissa syntyvää, yhteisesti muokattavaa ja jatkuvassa muutoksessa olevaa. Tieto nähdään sitä arvokkaampana, mitä paremmin se toimii yhteiskunnassa toimimisen välineenä ja yhteiskunnan hyvinvoinnin ja kilpailukyvyyn rakentamisen perustana. (TIVI)

Koulutuksen tavoite ei voi enää olla, että tieto kulkee päässä. Jo nyt se kulkee liki jokaisen taskussa. (Maa)

Kerroin äsken viidestä aihepiiristä, joiden kautta koulutuksen muutostarvetta perustellaan. Diskurssianalyysissä pyritään ryhmittämään puhetapoja esittelemääni teemoittelua syvemmin. Olenkin jatkanut havaintojen työstöä ja ryhmitellyt ne diskursseiksi. Tarkastelen diskursseja seuraavassa alaluvussa.

7.3 Diskurssit

Kävin läpi strategioiden ja ohjausdokumenttien tekstejä, ja tarkastelin niissä esiintyvää nimeämistä, toimijuutta ja muutospuhetta. Nyt siirryn viimeiseen tutkimuskysymykseeni, ja perehdyn hallitseviin diskursseihin. Aineiston analyysin perusteella olen havainnut neljä hallitsevinta puhetapaa eli diskurssia, jota ohjausdokumentit ja strategiat käyttävät puhuessaan koulutukseen liittyvistä odotuksista. Diskurssien havaitseminen ja ryhmitteleminen ei ollut itsestään selvää, vaan ne

rakentuivat useista sirpaleisista havainnoista, joista osan olen läpikäynyt aikaisemmin tässä luvussa. Diskurssien hahmottamista varten läpiluin aineistoani ja tein havaintoja useita kertoja, ja päättelin, mihin laajempiin merkityssystemeihin voisin havainnot liittää. Esittelen diskurssit tiivistetysti seuraavassa taulukossa:

Diskurssin nimi	Diskurssi tiivistetysti
Dinosaurius	Tausta muille diskursseille Maailma muuttuu oppilaitoksia nopeammin
Parsakaali	Oppimisympäristöjen ei tulisi olla kouluja eikä oppimisen parsakaalia vaan tarjolla tulisi olla elämyksiä
Yksilö	Oppijat ovat yksilöitä eikä koulu ole hyvä kaikille
Teknologia	Teknologialla vastataan tarpeeseen tuottaa elämyksiä ja kohdata oppijat yksilöinä.

Taulukko 4. Diskurssit.

On ilmeistä, että diskursseja olisi mahdollista havaita enemmänkin, mutta pyrkimyksenäni on jäljittää tekstistä vallitsevimmat puhetaivat eikä kartoittaa kaikkia mahdollisia puhetapoja. Vallitsevuuden päättelin sekä määrällisesti että laadullisesti. Mikäli tiettyyn diskurssiin liittyviä sirpaleita esiintyi kattavasti, läpi tekstin, päättelin diskurssin vallitsevaksi. Myös laajemmat, perustelevammat tekstikokonaisuudet antoivat sysäyksen ymmärtää diskurssi vallitsevaksi. Olin kuitenkin kahden vaiheilla yhden havaitsemani teeman kanssa: sisällyttäisinkö eriarvoisuuden torjunnan diskurssiksi vai ottaisinko sen esille muutosta perustelevana yhteiskunnallisena ilmiönä? Päädyin sisällyttämään eriarvoisuuden torjunnan muutoksen perusteluihin, koska eriarvoisuuden torjunta ei läpäissyt aineistoani samalla tavoin kuin diskursseiksi nimeämäni seikat, vaikka teema toistuikin joitakin kertoja. Teeman painottuminen aineistossani ei siis ollut riittävän relevanttia. Diskursseiksi valikoin siis hallitsevat jäsentämisen tavat, jotka esiintyivät aineistossani silloin kun dokumenteissa määriteltiin koulutukseen liittyviä odotuksia. Nyt havaitsemani diskurssit eivät sulje pois toisiaan, vaan ne esiintyivät usein samanaikaisesti ja lomittain. Seuraavaksi tarkastelen kutakin havaitsemani diskurssia erikseen.

7.3.1 Dinosaurus-diskurssi

Ensimmäinen havaitsemani diskurssi on dinosaurus-diskurssi. Strategiat ja ohjausdokumentit kuvailevat oppilaitosten toimintaa jämähtäneeksi ja pysähtyneeksi – yhteiskunta muuttuu, mutta oppilaitokset ovat ajastaan jäljessä, dinosauruksia. Yhteiskunnallisen muutoksen käänköpuolena on oppilaitosten muuttumattomuus. Muuttumattomuus sinänsä ja perinteisiin jääminen näyttöytyy uhkaavana, vaakalaudalla ovat niin kansalliset taloudelliset vaikutukset kuin Pisa-tuloksetkin. Tarkastelen dinosaurus-diskurssia erityisen läpäisevänä, muita diskursseja taustoittavana diskurssina. Aineistoni mukaan maailma koulutuksen ympärillä muuttuu nopeammin kuin oppilaitokset. Kaikki aineistoni dokumentit nostavat esiin koulutuksen kyvyn reagoida muutokseen.

Suomessa koulutetaan eilisen maailmaan. (Maa)

Jos koulutus ei muutu, se on vaarassa muuttua epäolennaiseksi, muusta yhteiskunnasta irrallaan leijuvaksi instituutioksi. (Maa)

Työskentelyn muotojen ja taitojen tulee uudistua myös kouluissa. (Tivi)

Läpäisevä dinosaurus-diskurssi esiintyy siis taustoittamassa dokumenttien olemassaoloa yleensä, kuten yllä olevista esimerkeistä on havaittavissa. Havaitsin, että diskurssi esiintyy erityisesti suhteessa opetusmenetelmiin:

Nykyään korostetaan ajattelun taitoja, tiedon hankinnan, kriittisen tarkastelun ja tiedon soveltamisen taitoja. Perinteiset opetusmenetelmät ovat riittämättömiä näiden taitojen kehittämiseen. (2020)

pedagogiikka ja koulun toimintakulttuuri ei ole juurikaan muuttunut (2020)

Uusia teknologian tukemia pedagogisia mahdollisuuksia ei ole hyödynnetty (2020)

Uhkana on, että perinteisen opetuksen mallit siirtyvät sallaisenaan tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävään opetukseen. (2020)

Yllä olevien esimerkkien lisäksi dinosaurus-diskurssiin sisältyy keskittyminen epäaitoihin ongelmiin, yksitieteinen tarkastelu, teoreettisuus, oppijan passiivinen rooli ja yksin tekeminen. Myös tutkinnot sekä taitojen tunnistaminen esiintyvät dinosaurus-diskurssin kautta:

Tutkinnot toimivat teollisen aikakauden maailmassa, jossa osaaminen oli helposti pilkottavissa siisteihin luokkiin. Taitojen ja tietojen tunnistaminen oli yhteismittaista ja yksinkertaisempaa kuin nyt. (Maa)

Toisinaan dinosaurus-diskurssi ilmenee myös epäsuoremmin. Edellisissä esimerkeissä muuttomattomuuden uhka nostetaan suoraan esille, kun taas seuraavassa uudet toimintatavat nostatetaan esiin edellytyksinä:

Digitaalisten ympäristöjen laajamittainen käyttö osana opetusta ja oppimista edellyttää koulutuksen järjestäjiltä toiminnallisia ja rakenteellisia uudistuksia sekä tapoja organisoida työskentelyä siten, että uudenlaisten opetusmenetelmien ja ohjausjärjestelyjen hyödyntäminen on mahdollista. (Äly)

Kokeilin yhdistää dinosaurus-diskurssia aikaisemmin esittelemiini nimeämiseen sekä toimijuuteen saadakseni tietää, missä määrin juuri korkeakouluista puhuttaessa esiintyy dinosaurus-diskurssia, ja havaitsin, että korkeakouluista puhuttaessa ei nosteta perinteisten oppimistapojen ja muuttuneen maailman ristiriitaa esiin. Silloin, kun puhutaan koulutuksesta yleensä ja peruskouluista, ristiriita on esillä voimakkaimmin:

Opettajan ei pidä kertoa, kuka oli Kekkonen, vaan ohjata oppijaa ottamaan itse selvää. (Maa)

Kaikkein vähiten dinosaurus-diskurssin sirpaleita sisälsi *Polut* -muistio, joka yltyy kehumään nykytilaa:

Koulutusjärjestelmä palvelee myös työelämän tarpeita pääasiassa hyvin. Koulutustarjonnan kattavuus eri ammatti- ja toimialojen tarpeisiin nähden on hyvä ja annettava koulutus on laadukasta. (Polut)

Tässä yhteydessä on hyvä huomioda, että kyseinen dokumentti on laadittu tukemaan opintojen joustavuutta, eikä sen kohteena ole esimerkiksi korkeakoulutuksen laadun kehittäminen.

Kun tarkastelee ohjausdokumenteissa ja strategioissa esiintyviä uhkakuvia – joista dinosaurus-diskurssi oli yksi esimerkki –, huomaa, että niiden rinnalle ja vastapariksi rakentuu ideaaleja. Uhkakuva perustelee ja taustoittaa ideaalin olemassaolon. Ilman uhkakuvaa ideaalin esittäminen jäisi vajavaiseksi. Uhkakuvan avulla tuodaan esille, mistä halutaan pois, ja ideaali taas kertoo suunnan, jota kohti tulisi pyrkiä. Ideaali on vastaus tai ratkaisu uhkakuvulle. Tässä muutamia esimerkkejä:

Oppimisen lähtökohtana ei pitäisi enää olla pikkutarkasti määritelty yleissivistys, vaan jokaisen omat kiinnostuksenkohteet. (Maa)

Tietoyhteiskuntaosallisuuden toteutumiseksi on tärkeää vahvistaa kansalaisten media- ja informaatiolukutaitoa sekä kehittää lasten ja nuorten mediakasvatusta. (Äly)

Tavoitteena on järjestelmä, joka tukee oppijoita heidän yksilöllisillä oppimispoluilla ja harjaannuttaa heitä tarvittavissa kansalaisen ja työelämän tiedoissa ja taidoissa. (2020)

Niin ideaaleille kuin uhkakuville näyttäsi olevan tyypillistä, että niitä ei tarvitse kovin laajasti perustella, vaan ne voivat olla vain oletettuina olemassa. Aineistoni ideaalit liittyvät yhteiskunnalliseen tilaan, koulutukseen, oppijaan, opettajaan ja oppilaitokseen. Aineiston perusteella ei voi havaita vain yhtä ideaalia, joka kohdistuisi kaikkiin mainittuihin tahoihin. Sama odotus on erilainen silloin, kun se kohdistuu oppimiseen, opettajaan ja oppimistapoihin.

Olen sijoittanut neljästä diskurssista kolme diskurssia osaksi ideaalin rakentamista. Diskurssistani ainoastaan dinosaurus on rakentamassa uhkakuvaa, ja parsakaali-, yksilö- ja teknologiadiskurssit ovat taas tuottamassa erisävyyisiä puhuntoja suhteessa ideaaliin. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan ideaaleja tuottavia diskursseja.

7.3.2 Yksilö-diskurssi

Yksi useimmin ja vahvimmin esiintyvistä koulutusideaaleista on yksilöllisten tarpeiden huomiointi. Yksilöllisyyden ideaali rakentuu suhteessa oppijoihin, ei niinkään suhteessa opettajiin tai organisaatioiden erityispiirteisiin. Diskurssin mukaan oppija on kaiken keskiössä, ja hänet on syytä havaita yksilönä, ja niin ikään oppilaitoksen on syytä kohdella häntä yksilönä. Näin ollen oppilaitoksen toiminta tulisi suhteuttaa yksilöllisiin tarpeisiin tai ominaisuuksiin. Aineistoni mukaan näin ei kuitenkaan vielä läheskään kaikilta osin tapahdu, vaan kyseessä on nimenomaan ideaali, toive, jota kohden on syytä pyrkiä. Tällä hetkellä koulutus ei aineistoni mukaan suinkaan ole yksilöllistä, vaan vain osa oppijoista pääsee niin sanotusti loistamaan nykyisen kaltaisissa oppilaitoksissa, osa ei. Sitran sanoin:

koulu on huono toisille. (Maa)

Yksilöllisyys on siis poikkileikkaava diskurssi, joka esiintyy aineistossani monin eri tavoin. Oppijoille tulisi tarjota yksilöllisyyttä lähes kaikessa aina oppilaitoksen rakenteista ja järjestelmistä oppisisältöihin ja oppimistapoihin.

Tavoitteena on järjestelmä joka tukee oppijoita heidän yksilöllisillä oppimispoluilla (2020)

Sitran julkaisun mukaan oppijoiden pitäisi ylipäättään opiskella vain niitä asioita, jotka herättävät kiinnostusta:

Oppimisen lähtökohtana ei pitäisi enää olla pikkutarkasti määritelty yleissivistys, vaan jokaisen omat kiinnostuksenkohteet. (Maa)

Myös osaamistarpeet – eivät vain toiveet ja halut opiskella – ovat yksilöllisiä. Yksilö-diskurssi poistaa vertailua hyvien ja huonojen oppijoiden väliltä ja korostaa koulutuksellista tasa-arvoa:

Tieto- ja viestintätekniikka tarjoaa mahdollisuudet ottaa oppilaat nykyistä paremmin huomioon yksilöinä oppimisen tyylien, tarpeiden ja muiden yksilöllisten erojen vuoksi: koulutuksellisen tasa-arvon edellytys on yksilöllisyyden tunnustaminen. (Tivi)

Monipuoliset ja sujuvat opintopolut -julkaisun mukaan taas yksilöllisyys tulee nähdä myös laajoissa rakenteissa. Oppimispolun tulisi sallia yksilöllisiä poikkeamia ja siirtymiä:

Joustavat rakenteet ja toimintamallit mahdollistavat kiinteän yhteyden koulutuksen ja työelämän välillä, katkeamattomat työurat ja yksilölliset opintopolut. (Polut)

Myös oppimista tukevien ja lähellä olevien palveluiden tulee olla yksilöllisiä, ja koulutuksen ulkopuolella hankitun osaaminen tulisi tunnustaa yksilöllisesti, esimerkiksi näin:

Keskeiseksi toimiksi on tiedonannossa nostettu mm. virallisen koulutuksen ulkopuolella hankittujen taitojen ja osaamisen validointi sekä elinikäistä oppimista tukevat palvelut kuten yksilöllinen uraohjaus. (Polut)

Voi siis ajatella, että yksilödiskurssi ilmenee ylipäättään niin, että oppijaa ajatellaan ensin ja vasta sitten oppilaitosta.

Päätökset koulutuksesta ja sen kehittämisestä tehdään niin, että keskiössä ovat oppijan eivätkä organisaation tarpeet. (Maa)

Mitä seurauksia läpäisevällä yksilö-diskurssilla on? Oppilaitoksen näkökulmasta monet erityyppiset toimintamallit ja -ratkaisut saattavat edesauttaa oppilaitoksen toimintaa kokonaisuutena ja parantaa toiminnan laatua. Toki usein monet eri mahdollisuudet, opetustyyli sekä moninaisen oppimateriaalien luominen työllistävät yhtä toimintatapaa enemmän, ja näin ollen yksilöllisyyden huomioiminen myös vaatii enemmän resursseja oppilaitokselta. Jos ajatellaan, että koulutuksen tulee reagoida yksilön tarpeisiin, annetaanko samalla signaali, että koulutuksen avulla voidaan korjata muualla yhteiskunnassa tai perheen sfäärissä syntyneitä ongelmia? Jos oppija kärsii vaikkapa hyvin hankalasta perhetilanteesta tai köyhyydestä, voiko yksilöllinen opetus korjata tilanteen? On myös hyvä kysyä, miten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen korreloi työelämän kanssa? Toisaalta aineistoni korostaa, että yksilölliset toimintatavat antavat tasa-arvoisia mahdollisuuksia pärjätä työelämässä, ja toisaalta aineistoissa muutosta perustellaan muuttuneella työelämällä. Kuinka työelämävastaavaa on toimia aina itse-lähtöisesti, omilla tavoilla ja omista kiinnostuksista käsin? Aineistossani luonnehdittiin työelämää enemmänkin verkostomaiseksi sekä korostettiin työelämätautona yhdessä tekemisen taitoja. Työelämästä puhuttaessa ei nostettu esiin yksilösuorituksia tai yksintekemistä. Näin ollen yksilöllisyyden rinnalla tulisi korostaa kykyjä toimia yhdessä ja yhteisten pelisääntöjen mukaan. Vaikka yksilöllisyys ja yhdessä tekeminen eivät luonnollisestikaan sulje toisiaan pois, on silti mahdollista, että yksilöllisyyden korostaminen voi näkyä myös itsekkäänä toimintana, joka hankaloittaa toimimista yhdessä. Yksilöllisyyden käänköpuolena saattaa olla yksintekeminen ja oman viiteryhmän löystyminen tai katoaminen. Jos opiskelija etenee omaa polkuun, omien yksilöllisten kiinnostustensa mukaan oppien omalla yksilöllisellä tavallaan, muodostuuko hänelle ystävyysuhteita tai verkostoja, joiden kanssa käydä keskustelua läksyistä tai tentteistä?

7.3.3 Parsakaali-diskurssi

Oppiminen ei ole parsakaalia, joka pitää kuorruttaa suklaalla, jotta se menisi paremmin alas. Oppiminen on mieletön kolmen tähden Michelin-ateria. (Maa)

Useassa ohjausdokumentissa mainitaan, että oppimisen tulee olla elämyksellistä: oppiminen itsessään antaa tietyillä tavoilla toteutettuna elämyksiä, ja opettamisen toteuttaminen miellyttävillä tavoilla tuottaa niin ikään elämyksiä tai vähintäänkin mieluisia tai merkityksellisiä kokemuksia. Ilman elämyksiä oppiminen on hankalaa ja epämieluisaa. Oppimisen itsessään olisi tärkeää olla motivoivaa.

Koulun tulee luoda elämyksiä oppimisen kautta (Tivi)

Tieto- ja viestintätekniiikan avulla opetuksesta saadaan positiivista, motivoivaa, kannustavaa ja ymmärrystä tukevaa – oppimisen elämyksiä tuottavaa. (Tivi)

Dokumentit eivät ota juurikaan kantaa siihen, mitä elämykset ovat tai miten elämyksellisyys tulisi määrittää, vaikkakin elämyksellisyys on havaittavissa ainakin oppimisympäristöissä ja oppimateriaaleissa:

Laadukas e-oppimateriaali kaikkien saataville:

- elämyksellinen ja ymmärtävää oppimista tukeva materiaali (Tivi)

Hyvä oppimisympäristö tukee yksilön oppimista yhdessä muiden kanssa ja tarjoaa samalla merkityksellisiä oppimiskokemuksia. (2020)

Parsakaali-diskurssia ja dinosauruskurssia yhdistellen voin todeta, että aikaisemmassa maailmassa oli sallittua ajatella, että opiskelu saa olla tylsää, mutta yhteiskunnallisten muutosten myötä oppimisprosessista on sekä mahdollista että suotavaa rakentaa mieluisa ja elämyksellinen. Aineistoni ei erittele *elämyksiä* kovinkaan tarkasti, ja jäänkin kysymään, mitä elämyksillä tarkoitetaan tässä yhteydessä.

Seuraavassa esimerkissä on hieman pedagogista vihjettä elämyksellisyyteen:

Opetusmenetelmät, jotka edellyttävät oppilaalta aktiivista osallistumista ja ovat sisällöllisesti merkityksellisiä (kuten yhteistoiminnallinen oppiminen, teknologiaavusteinen oppiminen, tutkivan oppimisen menetelmät ja kokemuksellinen oppiminen), vaativat paljon sekä oppijalta että opettajalta. Ollakseen tehokkaita, menetelmät vaativat huolellista suunnittelua ja jatkuvaa oppimisen arviointia. Menetelmät palvelevat oppimisen tarpeita, eikä niitä tule käyttää vain niiden itsensä vuoksi. (2020)

Mitä kysymyksiä parsakaali-diskurssista seuraa? Ainakin voisi olla hyvä pohtia elämyksellisyyden ja osaamisen suhdetta. Jos hyväksymme elämyksellisyyden yhdeksi koulutuksen tärkeimmistä tavoitteista, siirtykö huomio osaamisesta elämysten tuottamiseen? Onko elämyksellisen oppimisen seurauksena aina osaamista? Sitran julkaisun metafora ehdottaa mieleltä kolmen tähden Michelin-illallista parsakaalin sijasta. Parsakaali-diskurssissa rakentuukin oppija, joka tietoteknisten välineiden ja koukuttavan e-aineiston avulla motivoituu oppimiseen. Voivatko uudet välineet kuitenkaan taata, että oppiminen olisi hausempaa, ja tuottaisi enemmän elämyksiä kuin perinteinen oppiminen? Lisäksi parsakaali-diskurssi saattaa olla ristiriidassa koulutuksen työelämävastaavuuden kanssa. Onkin syytä kysyä, kenen työelämässä on jatkuvasti Michelin-kokkien illallisia.

7.3.4 Teknologia-diskurssi

Odotus teknologian lisääntyvästä ja osuvasta käytöstä on lähes läpileikkaavana useimmissa tarkastelemisiani ohjausdokumenteissa. Toki teknologia on vahvimmin läsnä aineistoni tieto- ja viestintäteknologiaan painottuvissa asiakirjoissa, mutta kaikki dokumentit tuntuvat luottavan teknologian kykyyn osallistua ideaalien toteuttamiseen. Ideaali teknologian käytöstä siis tukee muita diskursseja: aineistoni mukaan teknologian avulla voidaan tuottaa yksilöllisiä elämyksiä tai rakentaa joustavia ratkaisuja. Teknologia ei ollut suinkaan ainut asia, joka toistui aineistossani edesauttamassa ideaalien toteutumista. Muita edesauttavia tekijöitä olivat esimerkiksi opettajien koulutus, uudenlaiset yhteistyökuviot, rehtoreiden toimintatavat, oppimisen ja osaamisen korostaminen tutkintojen sijaan sekä hankerahoituksen purkaminen perusrahoitukseksi. Valikoin kuitenkin ainoastaan teknologian omaksi diskurssikseen, koska teknologia oli vallitsevasti, koko aineistossa, rakentamassa ideaaleja. Lisäksi teknologia esiintyy aineistossani vähentämässä eriarvoisuutta. Eriarvoisuuden vähentäminen on yksi teemoista, jotka esittelin aikaisemmin tässä luvussa perustelemassa muutosta. Strategiadokumenttien luonteeseen kuuluu, että asiakirjoissa luodaan ideaali, jota kohti pyritään. Yleisesti strategioissa ideaaliin pääseminen saattaa edellyttää vaikkapa uudenlaista resursointia tai toimintojen karsintaa. Analysoimissani strategia- ja ohjausdokumenteissa vallitsevat ideaalit – yksilöllinen oppiminen ja elämyksellisyys – edellyttävät teknologiaa toteutuakseen.

Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntämällä voidaan tarjota mahdollisuus joustavampiin ja yksilöllisempiin opintoihin ja uudistaa opetusta ja oppimista. (Äly)

Teknologian avulla saa itselleen räätälöityjä tehtäviä, voi edetä omassa tahdissa ja löytää jatkuvasti uutta, kiinnostavaa opittavaa. (Maa)

Aina teknologia ei yhdisty suoraan toisiin diskursseihin, vaan teknologia esiintyy myös ylipäättään parantamassa ja edistämässä oppimista:

Parhaan oppimisen edistämiseksi ja tukemiseksi meidän tulee kehittää, ottaa käyttöön ja soveltaa uusimpia teknologioita jokapäiväiseen opetukseen ja oppimiseen. (Tivi)

Nopeasti kehittyvä teknologia ja uudenlaiset yhteisölliset menetelmät ja verkko-työkalut ovat avanneet uusia mahdollisuuksia kehittää opetusta. (2020)

Alla olevassa esimerkissä yksilö- ja teknologia–diskurssit kohtaavat eriarvoisuus-teeman:

Teknologiaratkaisut helpottavat yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista ja osallistumista myös silloin, kun ihminen ei kykene hakeutumaan aineistojen ja toiminnan pariin itsenäisesti. (Äly)

Asiakirjoissa on sävyeroja suhteessa teknologian rooliin ja sen kaikkivoipaisuuteen. Sitran julkaisu korostaa, että pelkät laitteet eivät ole ratkaisu, vaan ainoastaan niiden pedagogisesti taitava käyttö tuottaa elämyksiä:

Teknologiaa pitää käyttää toiminnan ja oppimisen muuttamiseen. Laitteiden sijaan on kyse pedagogiikasta. Tarvitsemme hauskan oppimisen vallankumouksen. (Maa)

Vaikka teknologia esitetään usein ratkaisuna, tiedostetaan myös, että opettajien lisäksi muutkin käyttäjät tarvitsevat tietoteknisiä taitoja käyttääkseen laitteita tehokkaasti osana oppimista.

Avointen ja joustavien oppimisväylien kehittäminen edellyttää komission mukaan sitä, että opintasuoritukset pohjautuvat oppilaitoksissa vietetyn ajan sijaan oppimistuloksiin. Lisäksi tarvitaan kansalaisten parempia tietoteknisiä taitoja, tieto- ja viestintäteknikan käytön tehostamista oppimisessa ja opetuksessa sekä vapaasti saatavilla olevan tiedon ja oppimateriaalien nykyistä parempaa hyödyntämistä. (Polut)

Mainitsin aikaisemmin, etteivät diskurssit sulje toisiaan pois vaan enemmänkin tukevat toisiaan sekä esiintyvät yhtä aikaa. Teknologia-diskurssi on ratkaisemassa parsakaali- ja yksilö-diskurssien

ideaaleja. Kuitenkin teknologia esiintyy myös osana dinosaurus-diskurssia, sillä dinosaurus- ja teknologia-diskurssit yhdistyvät osassa aineistoani. Paikoin diskurssien avulla rakentuu tarina, jossa keskeinen ongelma on koulutuksen jämähtäneisyys. Jämähtäneisyyden voisi ratkaista teknologian avulla, mutta sekään ei onnistu, koska itse teknologiankin käyttö on jämähtänyttä. Tietotekniikan hyödyntämättömyys on osa dinosaurus-diskurssia:

Suomen kouluissa käytetään vähiten tietotekniikkaa Euroopassa. Liki kolmannes oppilaista ei käytä tietokonetta koskaan tai juuri koskaan koulussa. Ja digitalisaatio on vasta alkamassa, ei hidastumassa. Digitaaliset palvelut muuttuvat vielä yhtä arkipäiväisiksi kuin sähkö ja vesi. (Maa)

Uusia teknologian tukemia pedagogisia mahdollisuuksia ei ole hyödynnetty siinä määrin kuin olisi ollut mahdollista. (2020)

Aineistovalinnoissani painottuivat tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvät asiakirjat. Osaltaan aineistoni painottumista teknologian suuntaan selittää se, että tämän aihepiirin dokumentteja on laadittu viime vuosien aikana runsaasti, ja aineistoni on peräisin 2010-luvulta. Luonnollisesti toisella aineistovalinnalla, eli jättämällä teknologia- tai digitaalisuuskeskeiset dokumentit pois, teknologiapainotteisuus olisi vähäisempää.

Mitä teknologia-diskurssista seuraa? Mielestäni on hyvä kysyä, rakentaako teknologiadiskurssi liiankin suuria odotuksia teknologialle. Onko mahdollista, että teknologiset laitteet sekä niiden osaava käyttö ratkaisevat kaikki koulutuksen ongelmat? Laitteistot, ohjelmistot, opettajien täydennyskoulutus, digitaaliset oppimateriaalit ja oppimisympäristöt – kaikki vaativat resursseja. Teknologia nähtiin myös ratkaisemassa eriarvoisuutta. Kuitenkin usein uusimmat ja parhaimmat teknologiset laitteet saavuttavat kotioloissa varakkaimman väestönosan, joten on syytä pohtia, miten teknologia voi olla tasaamassa eriarvoisuutta.

7.4 Diskurssit ja opetussuunnitelma

Suppea opetussuunnitelma-analyysini tukee laajempaa strategia- ja ohjausdokumenttien analyysiä avaamalla koulutuksen omaa tavoitteen asettelua. Lisäksi opetussuunnitelma-analyysi antaa mahdollisuuden pohtia, onko opetussuunnitelmasta löydettävissä viitteitä strategia- ja ohjausdoku-

menttien diskursseista. Pohdin tämän luvun lopuksi, miten analyysit voivat kommunikoida keskenään. En analysoinut opetussuunnitelman sisältökuvauksia diskurssianalyysin avulla, enkä asettanut tutkimuksen varsinaiseksi tavoitteeksi testata strategioiden toteutumista opetussuunnitelman sisältökuvauksissa. Havaittuani diskurssit strategia- ja ohjausdokumenteista kävin läpi vielä kertaalleen opetussuunnitelman sisältökuvaukset ja niiden analyysin tulokset. Lähiluvun perusteella voin todeta, että en erityisen vahvasti havainnut minkään diskurssin läsnäoloa sisältökuvauksissa. Sisältökuvaukset esittävät nimensä mukaisesti opintojaksojen sisältöjä, eivätkä ota kantaa, tuottaako opintojaksoja erityisen elämyksellisesti, yksilöllisesti tai teknologian avulla. Opetussuunnitelman teksti on osaamispainotteista, eikä siellä voida puhua vaikkapa elämysten tuotannosta. Keskusteluohjelman, nukkeanimaation, lyhytelokuvan tai uutisjutun kokijan mielestä voi katsottu, kuunneltu ja luettu mediatuote tai -teksti olla elämys, mutta oppijan tai oppimistavoitteiden näkökulmasta tekemistä ei sisältökuvauksissa kuvailla elämyksiksi.

Erityisesti dinosaurus-diskurssia on vaikea havaita opetussuunnitelmissa, sillä opetussuunnitelma ei ota kantaa toteutettavan opetuksen suhteesta perinteiseen opetukseen. Sen sijaan voin havaita, että parsakaali-diskurssin halveksima teoreettisen yleistiedon opettelua esiintyy vain vähän sisältökuvauksissa. Analyysini mukaan 76 opintojaksosta 54 painottuu tekemiseen, ja vain 12 sisältökuvauksista painottuu ymmärtämiseen tai analysointiin. En kuitenkaan voi todeta, että havaitsemani tekeminen tarkoittaisi täsmälleen samaa asiaa kuin parsakaali-diskurssin ihannoima elämyksellisyys. Väljästi tulkittuna näin voi toki nähdä. Opetussuunnitelman sisältökuvaukset eivät ota suoraan kantaa yksilöllisyyteen ja oppijoiden erilaisiin etenemistapoihin. Sisältökuvaukset eivät ole koulutuksen asiakirjoista se paikka, jossa opinnoissa etenemisen tavat ylipäättään selvitetään opiskelijalla. Kuitenkin se, että varsinaisia professioita tai työympäristöjä mainitaan sisältökuvauksissa vain vähän, saattaa kiinnittyä juurikin yksilö-diskurssiin: opintojakson tuottama osaaminen ei tähtää vain yhteen ammattiin tai toimimiseen vain yhdessä työympäristössä.

Vaikka sisältökuvauksissa ei näykään diskursseja sellaisenaan, opetussuunnitelma ei ole irrallaan niiden esille nostamista ilmiöistä. Opetussuunnitelmatekstit sekä strategiatekstit laaditaan samassa yhteiskunnallisessa todellisuudessa, ja olisi erikoista, jos niistä ei pystyisi havaitsemaan mitään yhteisiä piirteitä. Kyse on enemmänkin siitä, että sisältökuvaukset ja strategiatekstit ovat keskenään hyvin erilaisia tekstejä, ja niitä onkin syytä analysoida eri tavoin.

8 Johtopäätökset

Tässä pro gradu -työssä olen tarkastellut yhden ammattikorkeakoulun media-alan koulutuksen opetussuunnitelman sisältökuvauksia ja analysoinut koulutukseen vaikuttavien ohjausdokumenttien ja strategioiden odotuksia. Olen tarkastellut opetussuunnitelman merkityksiä ja oletuksia suhteessa media-alaan ja ohjausdokumenteista olen pyrkinyt havaitsemaan vallitsevia puhetapoja diskurssianalyysin avulla. Loppupäätelmissä tiivistän tutkimustulokseni ja tarkistan, sainko vastauksia tutkimuskysymyksiini sekä pohdin menetelmien soveltuvuutta.

Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä käsittelivät opetussuunnitelman sisältöjä ja opetussuunnitelman näkemyksiä media-alasta. Tutkimustulokseni näyttivät opetussuunnitelman lupaavan monenlaisia ja monialaisia mediallyisiä taitoja, jotka keskittyvät mediallyä tai mediaympäristössä tekemiseen. Tekemisen painottuminen sisältökuvauksissa voi liittyä vallitseviin odotuksiin, joita koulutukselle asetetaan, kuten parsakaali-diskurssia selvittäessäni totesin. Lisäksi tutkimuskohteena olevan opetussuunnitelman sijoittuminen nimenomaan ammattikorkeakouluun perustelee painotumista tekemiseen. Luvussa kolme kuvasin, että ammattikorkeakoululaitosta perustettaessa haluttiin nimenomaan, että ammattikorkeakoulut keskittyisivät palvelujen ja tuotannon käytäntöön liittyviin tehtäviin, ja yliopistot puolestaan syventyisivät tieteelliseen tutkimukseen.

Yhtenäistä kuvaa media-alasta opetussuunnitelma ei analyysini perusteella voi piirtää, vaan media näyttäytyy sirpaleisena. Aineistossa mainitaan median erikoistumisalat toistuvasti niiden erillisyyttä korostaen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita monimediallyisuutta tai monikanavaisuutta. Erillisyyden korostamista saattaa selittää Turun ammattikorkeakoulun media-alan erikoistumisalojen monipuolisuus: on hyvinkin selvää, että toimintakentät vaikkapa mainonnansuunnittelussa ja elokuvatuotannossa ovat monin tavoin erilaiset. Siltikin samat media-alan ammattilaiset saattavat työskennellä niin mainos- kuin elokuva- ja journalististen tekstien parissa uransa eri vaiheissa. Kovinkaan pitkälle vietyjä johtopäätöksiä media-alan opetussuunnitelman näkemyksistä media-alan työelämästä tämän tutkimuksen kautta ole syytä tehdä, sillä aineisto sisälsi melko vähän mainintoja varsinaisista profesioista tai työympäristöistä. Mainintojen vähäinen määrä saattaa kertoa myös media-alan moninaisuudesta: opintoja ei ole syytä kiinnittää vain yhteen ammattikuvaan,

vaan osaaminen on hyödyksi useissa eri ammateissa. Lisäksi on hyvä havaita, että opetussuunnitelma-analyysini koskee vain yhtä koulutusta, joten laatimaani opetussuunnitelman suppeaa sisältöanalyysia ole syytä yleistää. Muiden ammattikorkeakoulujen tai yliopistojen opetussuunnitelmien perusteella media saattaisi piirtyä aivan erilaiseksi.

Olin valinnut opetussuunnitelman tarkastelun tavaksi sisällönanalyysin. Opetussuunnitelma-analyysini ei ollut tarkoitus olla loputtoman syväluotaava, vaan tavoitteenani oli saada esille joitakin valittuja keskeisiä näkemyksiä taidoista ja alasta, johon koulutus kiinnittyy. Näin ollen arvioin, että sisällönanalyysi teki tehtävänsä: sen avulla pystyin haravoimaan etsimäni tiedot tarpeeksi tarkasti sekä luotettavasti. Havaitsin, että tutkimuskysymys ja analyysitapa tuleekin suhteuttaa toisiinsa. Työskentelyn edetessä tarkensin tutkimuskysymystäni. Opetussuunnitelman sisällönanalyysia voisikin laajentaa tarkastelemaan useita eri ulottuvuuksia kuten tekstissä ilmenevää osaamisen syvyyttä, teoreettista painottuneisuutta ja kohdistamista eri ammattikuviiin. Laajemman analyysin pohjalta olisi lisäksi kiintoisaa kehittää matriisi uusien opetussuunnitelmien suunnittelun pohjaksi, jolloin suunnittelijat voisivat tarkistaa opintojen valittuja ja toivottuja painopisteitä nykyistä vaivattomammin.

Tutkimuksen toisessa osiossa kysyin ohjaus- ja strategiadokumenteilta niiden puheen kohdistamisesta ja koulutukseen kohdistuvista odotuksista. Tämän lisäksi tarkastelin diskursseja, joilla muutostoiveista puhutaan sekä esitin diskurssien mahdollisia seurauksia. Tutkimustulosten pohjalta ei voi olla useinkaan varma, kenelle aineistoni dokumentit oikeastaan kohdistavat puhettaan. Pohdin myös, voisivatko strategiat ja ohjausdokumentit olla tarkoituksenmukaisempia niin, että ne olisi kohdistettu selkeämmin. On myös mahdollista, että osa teksteistä on ennemminkin tulos tai todiste jonkin työryhmän toiminnasta, ja eikä näin ollen kohdistaminen olisikaan ensisijaista tekstin laatijoille.

Odotuksia tarkastellessa en pysynyt aivan alkuperäisessä suunnitelmassani, sillä valitsemani diskurssianalyttiset menetelmät eivät täysin toimineet ennalta oletetulla tavalla. Havaitsin, että diskurssianalyysin keinoin voi tutkia erityyppisiä tekstejä, mutta herkullisinta diskurssianalyysin keinoin työskentely olisi kuvailevan, metaforia ja esimerkkejä sisältävien, tekstien kanssa. Strategiat ja ohjausdokumentit olivat enimmäkseen tiukan asiallisia, ja sisälsivät melko vähän kuvailevaa aineistoa. Näin ollen odotuksia tarkastellessani haravoin esiin ja ryhmittelin teemoja, joilla koulutuksen muutostarvetta perustellaan. Jäin pohtimaan, ovatko kaikki muutospuheen taustalla olevat

asiat relevantteja. Maailma ja työelämä toki muuttuvat, mutta koulutuksen roolin voisi nähdä voimakkaammin rakentamassa yhteiskunnallista muutosta haluttuun suuntaan.

Tämän lisäksi strategiat perustelivat muutostarvetta vain vähän taloudellisilla seikoilla. Muut syyt koulutuksen muutokseen olivat taloudellisia edellytyksiä huomattavasti enemmän esillä. Syksyllä 2015 koulutuksen määrärahoja on leikattu, ja useat korkeakoulut ovat käyneet yhteistoimintaneuvotteluita. Näin ollen koulutuksen taloudelliset edellytykset ovat keskeinen puheenaihe, ja taloudelliset edellytykset perustelemassa muutostarvetta tuntuisivat merkittäviltä.

Nostin luvussa kaksi esille sen, että ohjausdokumentit ja strategiat saattavat luoda pohjaa uusille rahoitusperusteille. Päättäjät ja virkamiehet tutustuvat uusiin strategiateksteihin, ja laativat ainakin osittain niiden perusteella lakitekstejä ja rahoitusmittareita. Mikäli korkeakoulujen uudet rahoitusmittarit rakennettaisiin havaitsemieni diskurssien pohjalta, pyrittäisiin todennäköisesti mittaamaan koulutuksen kykyä irrottautua perinteisestä opetuksesta, tuottaa elämyksiä ja joustaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Pro graduni otsikko tiivistää havaitsemiani odotusdiskurssit yhteen: koulutuksen tulee tuottaa yksilöllisiä elämyksiä teknologian avulla. Toiveena on huippuelämyksiä ja hienoja tuloksia vähillä resursseilla. Koen tässä ajattelussa joitakin ongelmia. Ensimmäiseksi huonoa ”perinteistä” opettamista tai oppimista ei määritellä tai kuvailla juurikaan. Haluaisin tietää, mitkä kaikki asiat ovat ristiriidassa muuttuvan maailman kanssa. Jos kuvitellaan perinteisen oppimisen olevan kuuntelemalla ja lukemalla oppimista, eivätkö erilaiset teknologiset viestintävälineet siltikin edellytä kykyä kuunnella, havaita ja lukea? Toiseksi on myös syytä kysyä, mistä kaikesta nykyisessä opetuksessa on syytä luopua. Miellän esimerkiksi yritysvierailut tai luontoretket osaksi perinteistä opetusta, mutta ovatko ne ohjausdokumenttien mukaan sitä. Tuntevatko kaikki ohjausdokumenttien laatijat oppilaitosten arkea, vai puhutaanko dokumenteissa laatijoiden omien – mahdollisesti vuosikymmenten takaisten – koulutuskokemusten kautta? Kolmanneksi jäin pohtimaan strategioiden luottamusta teknologian kaikkivoipaisuuteen. On toki mahdollista, että esimerkiksi pelilliset elementit voivat motivoida osaa oppijoista sekä innostavat ottamaan selvää uusista asioista. Teknologia ei kuitenkaan takaa sitä, että kaikki huonon motivaation taustalla olevat ongelmat poistuisivat. Poistaisiko uusi tapa oppia rikkinäisen perhetaustan tai köyhyyden aiheuttaman huonon itsetunnon? Entä jos motivaation puute johtuukin väärästä ala- tai uravalinnasta – auttavatko uudet teknologiset oppimisympäristöt sellaisissa tilanteissa? Neljänneksi näen yksilöllisyyden taustalla yleisen yksilöllisyyttä korostavan yhteiskunnallisen ilmiön, joka ei ole ongelmaton. Zygmunt Baumanin (2002) kuvailema notkea moderni yhteiskunta on kulttuurisesti pirstaleinen

ja vain lyhytaikaisesti yhteisöllinen. Notkea moderni yhteiskunta koostuu niin sanotuista naulakoyhteisöistä, jossa yhteisöllinen toiminta on normaalista arjesta poikkeavaa, ajoittaista ja herättää tunteita. Baumanin mukaan notkean modernissa yhteiskunnassa on mukavaa olla ja elää, sillä asiat eivät ole ennalta määrättyjä ja mahdollisuuksia on loputtomasti. Yksilöllä on mahdollisuudet mi- hin tahansa, ja elämä ympärillä on aina keskeneräistä ja määrittelemätöntä. Tappiot ja voitot osana elämäkulkua ovat pyörrettävissä, ja yksilölle syntyy aina uusia mahdollisuuksia. Yksilön mah- dollisuudet miellyttävät, mutta määrittelemättömyyden tila saatetaan kokea ahdistavaksi. (Bauman 2002, 78.) Koulutukseen kohdistuvat odotukset ovat vahvasti sidoksissa työelämään, ja Baumanin (2002, 177–179) mukaan nopeatempoinen työelämä sekä lyhyet työsuhteet luovat epävarmuutta. Aikaisemmin työelämän epävarmuuteen puututtiin kollektiivisen voiman avulla, mutta nykyiset naulakkoyhteisöt ajavat yksilöt erilleen yhteisten pyrähdysten jälkeen. Epävarmuus koetaan yksi- lön tasolla, sillä yksilö on vastuussa omista valinnoistaan ja toiminnastaan.

Kattavana johtopäätöksenä voi todeta, että strategiat ja ohjausdokumentit ovat sisäistäneet Bau- manin kuvailevan yhteiskunnallisen todellisuuden, ja ne pitävät ideaalinaan yksilöllistä ja elämyk- sellistä notkeaa modernia. Keskustelu koulutuksesta ei ole irrallaan muusta yhteiskunnallisesta keskustelusta. Notkean modernin koulutuksen tulisi ajan hengen mukaan pyrkiä muun yhteiskun- nan mukana kohti nopeatempoista, elämyksellistä, alati muuttuvaa ja vain hetkittäin yhteisöllistä elämää.

9 Lähteet

Kirjat ja artikkelit

Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2007) Johdanto. Teoksessa Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2007) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere. Tampereen Yliopistopaino.5–8.

Bauman, Zygmunt (2002) *Notkea moderni*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Frisk, Tarja (toim.) (2010) *Oppimisympäristöjä avartamassa. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa*.

http://www.oph.fi/download/124992_Oppimisymparistoja_avartamassa_UUSI.pdf [Viitattu 21.2. 2015.]

Heikkinen, Vesa, Hiidenmaa, Pirjo & Tiililä, Ulla (2000) *Teksti työnä, virka kielenä*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116. Helsinki: Gaudeamus.

Helakorpi, Seppo (2007) *Ammattikorkeakouluinstituutio – historiaa ja siitä opittavaa*. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2007. <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewFile/35/69> [Viitattu 12.4.2015]

Herranen, Jatta (2003) *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Herkman, Juha (2007) *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara Paula (2002) *Tutki ja kirjoita*. 6.-8. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hurmeranta, Markku (2012) *Talousmedia murroksessa. Muutosdynamiikan tarkastelua mediatalouden ja median käytön näkökulmista*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, n:o 1212. Tampere: Tampere University Press.

Johnson, Gerry and Scholes, Kevan (1997) *Exploring corporate strategy*. (5th Edition) Lontoo: Prentice Hall.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Karakainen, Meri-Tuulia & Kivinen, Osmo (2013) *E-oppimiskäyttämisen analysointi ReadIT-ohjelman avulla*. Teoksessa: Viteli, Jarmo & Östman, Annali (toim.) Tuovi 11: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2013-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. TRIM Research Reports 9. Informaatiotieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto, 19–25.

http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68230/tuovi_11_2013.pdf?sequence=3 [Viitattu 8.3.2015]

Kaplan Robert ja Norton David (2004) *Strategiakartat: aineettoman pääoman muuttaminen mitattaviksi tuloksiksi*.

Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Karlöf, Bengt (2004a) *Strategian rakentaminen: Sisältö ja välineet*. Helsinki: Edita.

Karlöf, Bengt (1996) *Strategia – Suunnitelmasta toteutukseen*. Porvoo: WSOY.

Kehusmaa, K. 2010. *Strategiatyö: organisaation voimanlähde*. Helsinki: Kauppakamari. Helsinki: Edita Prima.

Kiilakoski, Tomi (2003) Hyvä isäntä vai keho renki: Kriittisiä näkökulmia verkkopedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus*, 23(1), 28–36.

Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (2014) *Toimiva oppimisympäristö. Opas kehittelyyn ja arviointiin*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Kontturi, Jyri (2009) *Niukkuuden pedagogiikka, perusasioiden opettamisen puolesta*. Juva: WS Bookwell.

Kotilainen, Sirkku & Ullamaija Kivikuru (1999). *Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa*. Teoksessa: *Mediakasvatus*. Toim. Sirkku Kotilainen, Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kukkonen, Harri (2011) *Positointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä*. Teoksessa Mäkinen, Marita, Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kalli, Pekka, Svärd, Päivi & Värri, Veli-Matti (toim) (2011) *Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83-103. http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66177/positionti_opetussuunnitelman_ymmartamisen_2011.pdf?sequence=1 [Viitattu 2.5.2015].

Kyöstiö, Jaana (2010) *Maskeeraajaopiskelijoiden muuttuvat oppimisympäristöt*. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/14206/Kyostio_Jaana.pdf?sequence=1: [Viitattu 28.2.2015]

Kärnä, Maija (2011) *Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena*. Acta Universitatis Lappeensis n:o 211. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lampinen, Osmo (1995) *Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot*. Teoksessa Lampinen Osmo (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, Otatieto, 11-25.

Lindblom, Tomi (2009) *Uuden median murros Alma Mediassa, Sanoma Osakeyhtiössä ja Yleisradiossa*. Helsingin yliopisto, Viestinnän laitos. *Viestinnän julkaisuja n:o 16*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lindroos, Jan-Erik. & Lohivesi Kari (2010) *Onnistu strategiassa*. 3. painos. Helsinki: WSOYpro.

Meisalo, Veijo, Sutinen, Erkki & Tarhio, Jorma (2003) *Modernit oppimisympäristöt*. Tieto ja viestintätekniikka opetuksen ja opiskelun tukena. 2. painos. Pieksämäki: Tietosanoma Oy.

Mäkinen, Marita & Annala, Johanna (2012) *Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot*. Teoksessa Mäkinen, Marita (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127-151. https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95567/osaamisperustaisen_opetussuunnitelman_kahdet_kasvot_2012.pdf?sequence=1 [Viitattu 2.1. 2016]

Nuikkinen, Kaisa (2009) *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Acta Universitatis Tamperensis n:o 1398. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:38. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_222_tr38.pdf?lang=fi [Viitattu 28.2.2015]

Pantzar, Eero (2004) Oppimisympäristö verkkona, verkko oppimisympäristönä. Teoksessa Korhonen, Vesa (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 49-68.

Poikajärvi, Elina (2007) Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas - vai toisin päin? Teoksessa Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere. Tampereen Yliopistopaino, 153-166.

Poikela, Sari & Poikela, Esa (1997) Ongelmaperustainen oppiminen. Julkaisussa *Aikuiskoulutuksen maailma* (1997:6), 24-26.
<https://www15.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/kasv/poikela97.pdf> [Viitattu 7.3.2015]

Portimojärvi, Timo & Roisin, Donnelly (2006) Ongelmaperustaista oppimista verkossa - Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa Portimojärvi, Timo (toim.) *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press, 25-46.

Puustinen, Sari (2006) *Suomalainen kaavoittajaprofessio ja suunnittelun kommunikatiivinen käänne. Vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat ja mahdollisuudet suurten kaupunkien kaavoittajien näkökulmasta*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu: Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus.

Rutonen, Matti (2014) Duunista opintopisteitä. *Opettaja.fi*, (2014:6) <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pageName=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755585753&userLang=fi> [Viitattu 8.3.2015]

Sintonen, Sara (2012) *Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja*. Helsinki: FinnLectura.

Suoranta, Juha (2007) Kriittinen työläiskasvatus. Teoksessa Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 167-220.

Suoranta, Juha (1998) Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. *Tiedotustutkimus* (1998:1)
<https://www15.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/yht/suoranta.pdf> [Viitattu 1.3.2015]

Tuomi, Jouni (2007) *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi Anneli (2013) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, Lotta (2011) *Suomalaisen koulutusviennin ensiaskeleet - Laadullinen tapaustutkimus Itä-Suomen yliopiston ja Savonia ammattikorkeakoulun suhtautumisesta koulutusvientiin*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Vaara, Saira-Inkeri (2005) Näkökulmia verkkopedagogisiin malleihin ja menetelmiin. Teoksessa Anna-Leena Huttunen ja Anna Mari Kokkonen (toim.) (2005) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*, Kasvatustieteen päivät 2005, verkkojulkaisu, 342-357.

https://www.academia.edu/1008537/KRIITTINEN_PEDAGOGIIKKA_KOULUN_ULKOPUOLELLA [Viitattu 7.3.2015]

Vehkoo, Johanna (2011) *Painokoneet seis! Kertomuksia uuden journalismin ajasta*. Helsinki: Teos.

Whittington, Richard (2001) *What is Strategy – And Does it Matter?* 2. painos. Lontoo: Thomson Business

Wit, Bob de and Meyer, Ron (1994) *Strategy, process, content, context. An international perspective*. Minneapolis/St. Paul: West publishing company.

Lait ja asetukset

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932

Verkkosivut

Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallin uudistaminen vuodesta 2017 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2014/09/Liitteet/Tomi_Halonen_ja_Maarit_Palonen_AMK_rahitusmalliryhmx_2017.pdf [Viitattu 1.3.2015]

Ammattikorkeakoululaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932> [Viitattu 1.3.2015]

Ehdotus ammattikorkeakoulujen rahoitusmalliksi vuodesta 2014 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

http://www.minedu.fi/opencms/opencms/handle/404?exporturi=/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/aineistot/liitteet/amk_rahitusmalli.pdf [Viitattu 1.3.2015]

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, Kehittämissuunnitelma, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi> [Viitattu 1.3.2015]

Koulutusjärjestelmä, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi> [Viitattu 12.4.2015]

Koulutuksen rakenteellinen kehittäminen, Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/rakenteellinen_kehittaminen/ [Viitattu 12.4.2015]

Lapin AMK sinetöi viestinnän koulutuksen lopettamisen (26.9.2013), Yle uutiset. http://yle.fi/uutiset/lapin_amk_sinetoi_viestinnan_koulutuksen_lopettamisen/6852325 [Viitattu 12.4.2015]

Media-alan koulutus, Viestinnän keskusliitto.

http://www.vkl.fi/tietoa_media-alasta/alan_koulutus [Viitattu 12.4.2015]

Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, Opetus- ja kulttuuriministeriö
http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/mediakasvatus/mediataitojen_oppimispolku_netti.pdf
[Viitattu 12.4.2015]

Neogames. Pelialan koulutus.
<http://www.neogames.fi/pelialan-koulutus/> [Viitattu 12.4.2015]

Opetushallituksen rahoitusperusteet, yksikköhinta, ammattikorkeakoulut
http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/rahjulk13/08_AMMATTIKORKEAKOULUT.pdf [Viitattu 2.1.2016]

Opintopolku, Korkeakoulujen hakupalvelu. Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://opintopolku.fi/app/#!/haku/media?page=3&facetFilters=teachingLangCode_ffm:FI&tab=los [Viitattu 12.4.2015]

Strategia 2015-2025, Turun ammattikorkeakoulu
<http://www.turkuamk.fi/fi/turun-amk/tunne-meidat/arvot-ja-strategia/> [Viitattu 4.1.2016]

Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset, verkkojulkaisu.
Helsinki: Tilastokeskus <http://www.stat.fi/til/kjarj/index.html> [Viitattu: 25.9.2015]

Tampere3.
<https://tampere3info.wordpress.com/> [Viitattu 1.4.2015]

Tiedotus-, viestintä- ja media-ala, Ammattikoulut-portaali, Studentum Oy
http://www.ammattikoulut.fi/search/tiedotus_viestintae_media_6_.html [Viitattu 12.4.2015]

Vipunen, tilastotietoa ammattikorkeakouluista. Opetushallinnon tilastopalvelu
http://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20aloittaneet%20vuodesta%202011%20-%20amk.xlsb [Viitattu 12.4.2015]