

Y-sukupolven opiskelijoiden kriittiset koulutuskäsitykset ja sukupolviajattelu korkeakoulutuksen kehittämisessä

Jyri Lindén
Johanna Annala
Marita Mäkinen



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden esittämiä kriittisiä puheenvuoroja sukupolviajattelun näkökulmasta. Taustalla on tulkinnallista fenomenologiaa hyödyntävä haastattelututkimus, johon osallistui 27 eri aloja edustavaa yliopisto-opiskelijaa. Analyysin perusteella aineistosta muodostui kolme fenomenologista yläteemaa, jotka kuvaavat opiskelukokemusten jännitteitä: ajallinen jousto vs. aikataulujen pitävyys, vastuun antaminen vs. tuki ja merkityksellisyys vs. hyödyllisyys. Jännitteitä tarkasteltiin suhteessa Y-sukupolvea koskeviin aiempiin tutkimushavaintoihin. Esitämme artikkelissa, että opiskelijoiden kriittistä puhetta ei tulisi kutistaa vain yksittäisten kurssien negatiiviseksi palautteeksi tai kehittämisehdotuksiksi. Kriittiselle puheelle ja kommentoinnille tulisi löytää tilaa opintojaksojen sisältä, jolloin ne nähtäisiin toisen tekemisen ja uudenlaisten oppimisen tilojen luomisena. Tutkimuksen päätelmissä pohdimme sukupolvikokemusten merkitystä opiskelijoiden osallisuuden, merkityksen ja mielekkyyden kokemuksiin. Näiden keskiöön nousee toive opintojen autenttisuudesta, jolloin opiskelijan identiteettikertomus ja hänen oma potentiaalinsa huomioitaisiin entistä laajemmin koulutuksellisinä lähtökohtina. Autenttisuus näyttäytyi käytännössä tarpeena rakentaa osallisuutta yhdessä opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa.

4. Y-sukupolven opiskelijoiden kriittiset koulutuskäsitykset ja sukupolviajattelu korkeakoulutuksen kehittämässä

Johdanto

Arkipuheessa sukupolven käsite viittaa oletukseen, että kukin sukupolvi eroaa edeltäjistään paitsi arvojensa, uskomustensa ja elämänkäsitystensä myös sosiaalisten ja kulttuuristen normiensä perusteella. Koulutuksessa ja sen instituutioissa sukupolvet ja niiden erot näkyvät monissa arkipäivän kohtaamisissa ja taustalla vaikuttavissa reunaehdoissa. Voidaan jopa väittää, että opettajia ja opiskelijoita erottaa toimija-asemien ja valtasuhteiden lisäksi usein juuri sukupolvi.

Tämän päivän yliopisto-opiskelijoiden enemmistö on syntynyt vuosina 1980–1999, jolloin he yleisen sukupolvijaottelun mukaan edustavat Y-sukupolvea (Howe & Srauss, 2000; Hurst & Good, 2007; Kopperschmidt, 2000; Järvensivu, Nikkanen & Syrjä, 2014). Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet ymmärtämään ja kuvailemaan Y-sukupolven luonnetta, orientaatiota, arvoja ja tulevaisuuden mahdollisuuksia sekä vertaamaan näitä ominaisuuksia aiempien sukupolvien vastaaviin. Y-sukupolvea käsittelevä tutkimustraditio on käynnistynyt markkinointitutkimuksesta 1990-luvun puolivälissä edeten tarkastelemaan kyseisen sukupolven työmarkkinaodotuksia ja -valmiuksia. Oikeastaan vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana on tutkimuksessa etsitty laajemmin keinoja vastata nuorten aikuisten erilaisiin koulutuksellisiin tarpeisiin. (Donnison, 2007.) Tutkimusten mukaan Y-sukupolvi eroaa edellisistä erityisesti siinä, mitä nuoret odottavat koulutukselta ja millaisia oppimis-, työskentely- ja käyttäytymistapoja he ovat omaksuneet aiempien elämän- ja koulutuskokemustensa kautta (ks. Twenge, 2009; Boggs & Szabo, 2011; Chelliah & Clarke, 2011). Tämä herättää kysymyksen, voisivatko tietoisuus Y-sukupolven erityispiirteistä ja sukupolviajattelu laajemmin-

kin tarjota ymmärrystä syventäviä välineitä eri toimijoiden välisistä suhteista ja pedagogisesta kehittämisestä korkea-asteella. Tässä artikkelissa tartumme tähän kysymyksen.

Opiskelijoiden suhteesta ja kiinnittymisestä opintoihin sekä näihin liittyvistä ongelmista keskustellaan vilkkaasti korkeakoulutuksen arjessa. Puhetavat vaikuttavat kuitenkin jakautuvan melko voimakkaasti kahtia sen mukaan, mistä ongelmista ajatellaan olevan kyse. Muuttunutta opiskelija-ainesta ihmettelevissä arjen keskusteluissa opiskelijat näyttävät helposti alisuorittavana ja opiskelutyötä välttelevänä joukkona (vrt. Buckridge & Guest, 2007). Syntyy vaikutelma opiskelijasta, joka ei arvosta saavuttamaansa opiskelupaikkaa, vaan keskittyy liiaksi opintojen ulkopuoliseen elämään. Opettajan keskeiseksi tehtäväksi näyttää tällöin nousevan sellaisten opiskelua motivoivien keinojen kehittäminen, joiden avulla pyritään laajentamaan opiskelijoiden valinnan mahdollisuuksia ja tarjoamaan yksilöllisiä ja räätälöityjä suoritusmahdollisuuksia.

Edellisestä poikkeavan puhettavan mukaan opintoihin kiinnittymisen ongelmat johtuvat ensisijaisesti opettajien ja opintojen joustamattomuudesta. Opettajat eivät näytä ymmärtävän, että opiskelijoilla on elämää myös yliopiston ulkopuolella. Opiskelijoiden ei nykyisessä roolissaan anneta vaikuttaa riittävästi opintojen suunnitteluun tai toteutukseen eikä heidän aiempaa osaamistaan hyödynnetä tarpeeksi. Mistä edellä hahmotellut puhetavat ja niiden eriytyminen voisivat kertoa? Yhä useammin sekä opiskelijat että opettajat toteavat, että asioiden tila on muuttunut, opiskelijoiden suhde opintoihin ei ole entisensä eikä yliopistokoulutus kohtaa nykypolven opiskelijoiden todellisuutta. Lisäksi opiskelijat ovat alkaneet kohdistaa opintoihin yhä tiukempaa kritiikkiä myös sellaisissa

koulutuksissa, kuten opettajankoulutuksessa, joissa tällaisia äänenpainoja ei ole juuri totuttu kuulemaan. (Esim. Mäkinen, Lindén, Annala & Wiseman, arvioitavana.)

Tässä artikkelissa rajaudumme tarkastelemaan yliopisto-opiskelijoiden esittämiä kriittisiä puheenvuoroja sukupolvijattelun näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostuu 27 yliopisto-opiskelijan haastattelusta. Kysymme artikkelissa, miten yliopisto-opiskelijoiden kriittiset huomiot koulutuksesta ovat tulkittavissa suhteessa aiempiin Y-sukupolvea käsitteleviin tutkimuksiin ja millaisen yleisemmän peilipinnan sukupolvijattelu tarjoaa opiskelijoiden ja heidän opintojensa suhteen tarkastelulle. Alkuajatuksemme on, että sukupolvien välisen suhteen ymmärtäminen lähtökohtaisesti jännitteiseksi voisi mahdollistaa opiskelijoiden esittämän kritiikin tulkitsemisen laajempina kehittämisspuheena ja sukupolvelle ominaisen sosiaalisen tilan synnyttämisenä.

Yhteiskunnallinen sukupolvi

Yhteiskunnallisen sukupolven käsitteen lähtökohtainen paikantaminen on tapana palauttaa Karl Mannheimin (esim. 1952) kirjoituksiin, joiden keskiössä on sukupolven kuvaaminen suhteessa ajan henkeen, ”zeitgeistiin” (esim. Purhonen, 2007). Mannheimin alkuperäisessä määritelmässä sukupolvella viitataan ihmisryhmään, jota yhdistää syntymä ja kasvu samanlaisessa sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä. Hän painottaa, että ajallinen ja paikallinen sijoittuminen sekä nuorena koetut ”jaetut avainkokemukset” ovat tietyn sukupolvikokemuksen syntymisessä keskeisiä tekijöitä. Sukupolven ”paikka” tarkoittaa Mannheim (1952) ajattelussa tiettyjä määriteltävissä olevia käyttäytymistapoja, kollektiivisia tunteita ja ajattelua. Avainkokemusten taustalla on yksilön tietoisuus ja kokemus osallisuudesta tiettyihin aikaan ja paikkaan sijoittuviin tapahtumiin. Näiden tapahtumien koetaan tavalla tai toisella tulevan lähelle yksilöä, ikään kuin hän olisi itse voinut olla niissä osallisena. (Ks. Pilcher, 1994.)

Mannheimin määritelmä sukupolvesta huomioi sekä kronologisen että sosiohistoriallisen lähestymistavan kohorttiin. Kronologisessa lähestymistavassa kiinnitetään huomioita siihen, että saman rajatun ajanjakson aikana

syntyneitä ihmisiä yhdistävät samanaikaiset elämänkulun siirtymät, esimerkiksi koulunkäynnin aloittaminen, murrosikä tai työelämään tai eläkkeelle siirtyminen. Purhosen (2002, 6) mukaan Mannheimille ”saman ikäryhmän jäsenet osoittavat tiettyjä samankaltaisuuksia, koska heidän ratkaisevat ensimmäiset kokemuksensa saattavat heidät kontaktiin samojen asioiden kanssa.” Sukupolvelle yhteisten nuoruusiän kokemusten ajatellaan siis selittävän joitain tai ”jossain määrin” siihen kuuluvia ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä (Järvensivu, Nikkanen & Syrjä, 2014). Mannheim sijoitti erityisen herkkyyksikauden tällaiselle leimautumiselle 17 ikävuoden kohdalle, mutta sittemmin tutkijat ovat korostaneet sitä, että niin sukupolvea kuin siihen kiinnittymistäkin tulisi tarkastella ajassa ja yhteiskunnassa muokkautuvana ja muuttuvana (Järvensivu ym., 2014).

Sosiohistoriallinen lähestymistapa määrittelee sukupolven kohortiksi, jonka jäsenet jakavat ”kollektiivisen tietoisuuden tai muistin” (Edmunds & Turner, 2005, 117.) Kohorttiteorian mukaan ikäpolven samaan aikaan läpikäyty kasvuprosessi ja asioiden kokeminen samassa kehitysvaiheessa johtavat väistämättömästi toisiaan muistuttaviin arvoihin, mieliteisiin ja elämäkokemuksiin (Edmunds & Turner, 2005; Kopperschmidt, 2000). Sukupolven aikajänteeksi ajatellaan tavallisimmin 20–25 vuotta. Vaikka ikäkohorttia määrittelevien vuosimäärien välillä onkin tutkijakohtaista vaihtelua, suurin osa katsoo Y-sukupolven edustajien syntyneen kuitenkin vuosien 1980 ja 1999 välillä.

Useat tutkijat (esim. Kopperschmidt, 2000; Weston, 2001) ovat hyödyntäneet ja laajentaneet Mannheimin sukupolvimääritelmää. Suomalaisista tutkijoista erityisesti Purhosen (2007) laaja ja kattava sukupolvikäsitteen tarkastelu ja Virtasen (1999) teoreettinen Mannheim-tulkinta ovat tärkeitä puheenvuoroja. Viimeaikaisista sukupolven käsitettä analyttisesti tarkastelleista tutkimuksista on syytä mainita myös Järvensivun, Nikkasen ja Syrjän (2014) toimittama työelämän sukupolvia käsittelevä teos.

Sosiologiset sukupolviteoriat, niiden juuret ja nykypäivän merkitys ovat saaneet osakseen myös runsaasti kritiikkiä. Kritiikki on liittynyt teorian tieteellisen perustan horju-

vuuteen (esim. Keltikangas-Järvinen, 2015), sen synnyttämiin liian stereotyyppisiin näkemyksiin ja joihinkin valittuihin sukupuolvitutkimuksen painopisteisiin. Purhonen (2007) kuvaa Mannheimin sukupuoliteoriaa koskevan kritiikin kohdistuvan siihen, että Mannheimin käsitykset sukupuolvesta heijastelivat lähinnä hänen aikansa eurooppalaisten intellektuellien yhteiskunnallista näkemystä. Tähän huomioon perustuen on syytä nostaa esille kaksi erityisesti Y-sukupolven tutkimusta koskevaa kriittistä näkökulmaa.

Ensinnäkin Y-sukupolven, kuten sen edeltäjienkin, orientaatioita, ominaisuuksia ja tarpeita on tarkasteltu ja määritelty lähinnä aiempien sukupolvien institutionaalisista lähtökohdista ja suhteessa niiden edustamiin odotuksiin (Donnison, 2007). Y-sukupolven kohdistetut odotukset, tavoitteet ja tulkinnot voivat peilata lähinnä edellisen sukupolven kiinnittymistä 1980- ja 1990-luvun sosiokulttuuriseen ilmastoon. Vasta viime aikoina olemme saaneet lukea Y-sukupolven edustajien omia tulkintoja sukupolvensa suhteesta aiempiin tai käsityksiä sukupolvea määrittävistä ja sille ominaisista avainkokemuksista. (Donnison, 2007.) Lisäksi sukupolviin liittyvä tutkimus on ollut voimakkaasti kulttuuri- ja kansallisuussidonnaista, mikä on entisestäänkin korostanut edellä kuvattuja sukupolvien välisiä tulkintahorisontteihin liittyviä eroja.

Purhonen (2002) toteaa sukupolvikäsitteen tutkimuksellisen kiinnostuksen vaihdelleen runsaasti eri aikoina. Sukupolvitutkimuksen kritiikin toinen päähaara kohdistaaakin kärkeensä itse käsitteeseen ja sen tuottamiin selitysmalleihin (mm. Helsper & Enyon, 2010). Suurimpana ongelmana nähdään, että yhteiskunnallisia ilmiöitä tutkittaessa iän, kulttuurisen aikakauden ja sukupolven vaikutukset ovat kietoutuneena yhteen. Siksi yhtä niistä on vaikea tarkastella muista erillään. Ankarimman kritiikin mukaan sukupolven käsite ei sovellu enää lainkaan nykyisen länsimaisen yhteiskunnan kuvaamiseen. (Purhonen, 2002.)

Vaikka yhteiskunta on nykyään hyvin erilainen konteksti toimija-asemien määrittelyille ja rakentuu monella tavalla ei-traditionaalisten suhteiden ja rakenteiden varaan, näkee Purhonen kuitenkin sukupolvikäsitteessä uudenlaista kiinnostavuutta. ”Sukupolven avaa-

man perspektiivin ja siihen liittyvien ongelmien avulla [korostus alkuperäinen] voidaan päästä käsiksi juuri niihin tämän ajan avainilmiöihin ja muutoksiin, joiden on väitetty tekevän käsitteestä tyhjän”, hän (2002, 15) esittää. Ajatuksemme mukaan tämäntyyppisestä ristiriidasta kasvaa myös sukupolviäjättelun ja erityisesti Y-sukupolvea koskevien tutkimushavaintojen merkitys nykyisen yliopistokoulutuksen kehittämiseksi. Näiden avulla on mahdollista esittää ja tuoda keskusteluun sellaisia opiskelukokemuksiin liittyviä näkökulmia, joita on ehkä aiemmin tarkasteltu ensisijaisesti pedagogisina kysymyksinä. Tällöin on saatettu ajatella, että opiskelijoidenkin raportoimat ongelmat olisi mahdollista ratkaista menetelmällisesti tai esimerkiksi tuomalla käyttöön vain uudenlaisia teknologisia välineitä. Y-sukupolven orientaatiot ja avainkokemukset näyttäisivät kuitenkin kertovan laajemmasta perinteisten instituutioiden tarpeesta määritellä uudestaan niin toimintansa periaatteet kuin eri toimijoiden väliset suhteetkin.

Sukupolvioteoria voi toisaalta tarjota hyödyllisen tarkasteluikkunan opintoihin kiinnittymistä koskevalle tutkimukselle. Analyttisen käsitejärjestelmän sijasta se voi tarjota laajemman kehyksen ymmärtää valitun joukon kokemusten taustoja ja diskursseja suhteessa joihinkin avainkokemuksiin (ks. Purhonen, 2002; 2007). Corstenin (1999, 258) mukaan sukupolven jäseniä eivät yhdistä ainoastaan yhteiset tekijät, vaan tietoisuus siitä, että jokin yhdistää heitä. Lisäksi sukupolvikäsitteen arvo on siinä, että sen avulla voidaan hahmotella sekä sukupolvien välisiä että niiden sisäisiä eroja. Sukupolvien erottavien erilaisista traumaista ja tapahtumista koostuvien avainkokemusten lisäksi on mahdollista tarkastella myös sukupolviyksikköjä, joilla viitataan eri tavoin avainkokemuksia tulkitseviin alaryhmiin (Edmunds & Turner, 2005). Näillä tarkoitetaan erilaisia alakulttuureja, joiden jäseniä paikat ja kokemukset yhdistävät.

Olemme tietoisia perhesosiologiaan perustuvan BB- (baby boomers), X-, Y- ja Z-sukupolvien jaotteluun perustuvien määrittelyjen (ks. esim. Tapscott, 2009) ongelmallisuudesta ja erityisesti tähän traditioon liittyvästä yhdysvaltalaisen kulttuurin ja historian ylikorostuneisuudesta (Järvensivu ym., 2014). Vaikka

jokin muu määritelmä ja nimitys epäilemättä toisi myös analyysiin erilaisia sävyjä, päädyimme käyttämään Y-sukupolven käsitettä lähinnä kahdesta syystä. Ensinnäkin Y-sukupolveen identifioitujen opiskelijoiden koulutusodotuksia ja -valmiuksia käsittelevien tutkimusten taustalla on usein juuri kyseinen perhesosiologiasta kumpuava jaottelu ja käsitteellistäminen. Vaikka tutkimus on ollut sosiologisesta näkökulmasta jossain määrin puutteellista, sen avulla on kuitenkin onnistuttu nostamaan esiin kiinnostavia havaintoja juuri opiskelijan ja hänen opintojensa suhteesta ja instituutioiden mahdollisuudesta huomioida kohorttien välistä erilaisuutta. Tutkimuksellisesti kiinnostavaa on myös, millaiseksi koulutusinstituution, yksilön ja sukupolven suhde on näissä tutkimuksissa määritelty. Toisaalta tämän artikkelin tarkoituksena on kartoittaa yleisemmin sukupolvijattelun ja yliopistokoulutuksen kehittämisen suhdetta. Siksi sinänsä kiinnostavassa vaiheessa oleva sukupolvikäsitteen määrittely ja arviointi on jätetty kirjoittelussa vähemmälle.

Y-sukupolven opiskelijoiden avainkokemukset havaintojen peilauspintana

Sukupolvien välisiä eroja tarkastellaan usein suhteessa sellaisiin elämänkulussa ja ympäristössä tapahtuviin muutoksiin, jotka tapahtuvat sosialisaaion kannalta olennaisina kasvun ja kehityksen vuosina. Näillä muutoksilla on havaittu olevan syvällisiä vaikutuksia yksilön persoonallisuuden kehitykseen, arvoihin ja odotuksiin. (Macky ym., 2008.) Tässä suhteessa merkittävimpiä ovat elämäntyylisiä tai sosioekonomista asemaa koskevat muutokset, traumaattiset kokemukset, teknologiaharppaukset tai muulla tavoin sosiokulttuurista ympäristöä järjestyttävät tapahtumat (Cennamo & Gardner, 2008). Samalla on kuitenkin syytä huomioida, että sukupolven avainkokemusten määrittely on vaikeaa ja osin ongelmallistakin (Järvensivu ym., 2014). Avainkokemusten määrittelyssä ja rajaamisessa on osin kyse kamppailusta ja määrittelijän omasta ajan henkeen liittyvästä kokemuksesta (Purhonen, 2007; Järvensivu ym., 2014). Avainkokemusten määrittelyssä on kuitenkin keskeistä tunnustella erilaisia muutosprosesseja ja kiinnittää huomiota prosessien kannalta keskeisiin kulminaatiopisteisiin.

Y-sukupolven avainkokemukset nousevat 1990- ja 2000-lukujen historiasta ja kulttuurista. Tärkeimmät avainkokemukset voidaan liittää maailmanlaajuisiin väkivallan, terrorismin ja luonnonkatastrofien kasvaviin uhkisiin, jotka viestintäteknologian kehittymisen myötä ovat tulleet viipymättä jokaiseen olohuoneeseen. Sosioekonomiset maailmantalouden vaikutukset ja globalisaatio ovat näkyneet heidän lapsuudessaan ja nuoruudessaan monikansallisen kapitalismin sekä talouden kasvun ja ylikuumenemisen seurauksina. Y-sukupolvi poikkeaa epäilemättä lamasukupolvesta siinä, että henkilökohtaisten niukkuuskokemusten sijasta se on joutunut elämän tärkeissä siirtymissä kohtaamaan täysin uudella logiikalla toimivia rakenteita ja instituutioita. Esimerkiksi 1980-luvun puolessavälissä alkanut uuden julkisjohtamisen (new public management) aika toi markkinaperustaisuuden ja kilpailun logiikan aiempaa merkittävämmäksi osaksi kansalaisen elämää. Monet julkiset organisaatiot alkoivat noudattaa tilaaja–tuottaja-mallia, mikä on muuttanut osaltaan myös kansalaisen roolia asiakkuuden suuntaan. Järvensivu kollegoineen (2014, 55) muistuttaa, että 1980 syntyneiden ikäluokka – joka siis tässäkin tutkimuksessa määritellään kuuluvaksi Y-sukupolveen – täytti 17 vuonna 1997, jolloin päättyi Suomen historiassa poikkeuksellisen suuren nuorisotyöttömyyden aika. Ilmassa oli suuria odotuksia ja lupauksia erityisesti ICT-toimialalla, mikä heijastui myös positiivisina koulutusodotuksina. Vuonna 1995 Suomi oli liittynyt Euroopan unioniin, mikä puolestaan asetti omia lupauksiaan kansainvälisen kaupan tehostumisesta ja ihmisten liikkuvuudesta. Edmunds ja Turner (2005) luonnehtivat nykyisten sukupolvien olevan jo lähtökohtaisesti globaaleja sukupolvia.

Epävarmuuden ja uhkien varjostamista olosuhteista huolimatta Y-sukupolven edustajiin onkin viitattu myös sellaisilla käsitteillä kuin ”aurinkoinen sukupolvi” (*Gen Sunshine*) tai ”minä-sukupolvi” (*Gen Me*) (Huntley, 2006; Twenge, 2009). Kuvaukset kertovat sosiokulttuurisesta muutoksesta, jossa vanhemmuus toteutui aiempaa selvemmin yksilön omana harkittuna valintana. Twengen (2009) mukaan tämä ”millenium-sukupolvi” on saanut osakseen kehuja ja kannustusta, mikä vahvis-

taa heidän itsetuntoaan ja korostaa vahvuuksiaan. Myös Broadbridge kollegoineen (2007) esittää, että Y-sukupolvi on kasvatettu arvostuksen, hyväksynnän ja omistautumisen hengessä. Taipumus arvostaa korkeaa saavutustasoa sekä voimakkaat oikeudenmukaisuuden, reiluuden ja yksilöllisyyden huomioinnin odotukset voivatkin olla seurausta positiivisesta kasvatusasenteesta.

Edellisiin sukupolviin verrattuna vanhempien rooli on vähitellen muuttunut pelottavasta auktoriteetista ymmärtävään ja neuvottelevaan vanhemmuuteen ja lapsikeskeisyyteen. 2000-luvulla alettiin puhua lapsikeskeisen kasvatuksen äärimmäisestä tulkinnasta, *curling*-vanhemmista, jotka pyrkivät poistamaan esteet ja vaikeudet lastensa tieltä, palvelemaan heitä, täyttämään lasten kaikki toiveet ja suojelemaan heitä pettymyksiltä. Toisaalta avioerot ja yhden vanhemman perheet ovat yleistyneet (Cennamo & Gardner, 2008) ja kasvuolosuhteet kehittyneissäkin maissa polarisoituneet. Väkivallan, huumausaineiden ja seksuaalisuuden arkipäiväistyminen mediakuvastoissa osuu joidenkin tutkijoiden mukaan juuri avainkoke-
musten kannalta olennaisimpiin kasvuun ja kehityksen vaiheisiin.

Kasvatuskulttuurin murrokseen liitetyt yksilöllisyyden ja yksilön itsemäärittelyn muutokset (esim. Koski, 2004) paikantuvat tyypillisesti Y-sukupolven kasvuvuosiin. Autoritäärisyyden tilalle kotikasvatuksessa ja koulussa noussut vetoaminen lapsen moraaliseen itsetarkkailuun ja tunteiden tunnistamiseen sekä näihin perustuva suostuttelu ja neuvottelu ovat muovanneet yksilön käsitystä omasta toimijuudestaan ja suhteestaan auktoriteetteihin. Tottelemisen ja kuuliaisuuden sijasta painottunut itsekontrolli ja itsetarkkailu ovat osa hallinnan logiikan muutosta, jossa lapsen ja nuoren vastuu omasta toiminnastaan korostuu oleellisena osana kasvatusta (esim. Bernstein, 1996).

Tyypillisimmillään Y-sukupolven kasvun vuosia on leimannut räjähdysmäinen informaatio- ja kommunikaatioteknologian kehitys (esim. Chelliah & Clarke, 2011), johon liittyy 1990-luvun alkupuolelta alkanut tietoverkkojen eksponentiaalinen laajentuminen. Vaikka monissa tutkimuksissa onkin tarkasteltu teknologian ja Y-sukupolven identiteetin rakentumisen suhdetta (esim. Bennett & Maton, 2010), ovat

tutkijat silti erimielisiä digitaalisen elämäntyylin kokonaisvaltaisista vaikutuksista yksilöiden elämäntarinaan. Elämäntarinoiden rakentamisen uusia tapoja ja foorumeita voidaan joka tapauksessa pitää osana Y-sukupolven avainkoke-
musten muodostumista. Y-sukupolvea ”leimaa jatkuva oppimisen jano sekä kyky sietää muutoksia ja keskeytyksiä työssä” (Järvensivu ym., 2014, 255).

Tutkimusaineisto ja sen analysointi

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin vuoden 2013 keväällä osana laajempaa yliopiston opetussuunnitelmatyötä koskevaa tutkimusprosessia (Campus Conexus, 2009–2014). Haastattelukutsu lähetettiin yhden monialaisen yliopiston opiskelijajärjestöille, joista pyydettiin mukaan sellaisia opiskelijoita, jotka ovat olleet mukana yliopiston opetussuunnitelmatyössä. Haastatteluun ilmoittautui 13 opiskelijaa, jotka edustivat humanistisia tieteitä, luonnontieteitä, lääke- ja terveystieteitä sekä yhteiskunta- ja kasvatustieteitä. Lisäksi ainejärjestön kutsun perusteella mukaan ilmoittautui 14 aineenopettajakoulutuksen opiskelijaa, jotka edustivat pääaineiltaan reaali- ja matemaattisia aineita sekä kieliä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 27 opiskelijaa, joista 20 oli naisia ja 7 miehiä. Kaikki haastattelut olivat syntyneet 1980-luvulla muodostaen näin samanaikaiskoke-
muksiin perustuvan suppeamman sukupolviyksikön (ks. esim. Purhonen, 2007).

Puolistrukturoitu yksilöhaastattelu koostui kahdesta osasta, joista ensimmäinen koski opetussuunnitelmatyötä ja toinen opiskelijan tyypillistä viikkoa. Tähän tutkimukseen on analysoitu vain haastattelun jälkimmäinen osio. Tyypillistä opiskeluviikkoa koskevien kysymysten avulla tarkoituksenamme oli tavoittaa niitä ilmiöitä, joihin arjen kriittinen puhe kytkeytyy. Haastattelijan tehtävänä oli luoda myönteinen, avoin, empaattinen ja kannustava ilmapiiri (ks. Randall & Phoenix, 2009). Haastattelun toteuttivat tutkimusavustajat, jotka eivät toimineet opettajan roolissa yliopistossa. Tilanne muotoutui keskustelunomaiseksi jutusteluksi, jossa osallistujia rohkaistiin ohjaamaan aiheiden käsittelyä haluamaansa suuntaan. Opiskelijat kertoivat haastattelussa tyypillisestä opiskeluviikosta, opiskelijan arjesta ja sen kuormittavuudesta. Heiltä kysyttiin myös, mitä yliopisto

voisi tehdä kuormittavuuden vähentämiseksi. Haastattelut kestivät 35–60 minuuttia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jolloin aineiston laajuudeksi tuli 200 konseptisivua (riviväli 1).

Tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi valikoitui tulkinnallinen fenomenologia (interpretative phenomenological approach, IPA), koska se antaa tilaa osallistujien todellisille elämäkokemuksille ja heidän itsensä niistä tekemille tulkinnoille. Tulkinnallinen fenomenologia perustuu Heideggerin ja Gadamerin filosofisille maailmankäsityksille, joissa elämäkokemusten tulkinnat perustuvat yksilön erityiseen paikka- ja aikasuhteeseen. Nojautumme erityisesti van Manin (2014) tulkin-toihin fenomenologiasta metodisena välineenä. Tulkinnallisen fenomenologian avulla oli siten mahdollisuus nähdä tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat kognitiivisina, kielellisinä, tuntevina ja fyysisinä yksilöinä sekä yhdistää puheeksi nostetut asiakokonaisuudet heidän yksilöllisiin ajatuksiinsa ja tunnekokemuksiinsa (ks. myös Smith ym., 2009).

Tutkimushankkeen ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin aineenopettajakoulutusta koskeva osa-aineisto, jonka tulokset on raportoitu toisaalla (Mäkinen ym., arvioitavana). Tässä tutkimuksessa laajensimme analyysin koskemaan koko opiskelija-aineistoa fokusoiden erityisesti opiskelijoiden kriittiseen puheeseen yliopistokoulutuksesta. Aineistolähtöinen analyysi toistettiin (em. analyysin tapaan) kolmivaiheisesti sisältäen koko aineiston lähiluvun, aineistolähtöisen ilmaisujen ryhmittelyn ja merkityskokonaisuuksien luokittelun.

Tutkimus noudatteli tulkinnallisen fenomenologian eettisiä periaatteita. Lähtökohtana oli vaatimus kertoa osallistujille avoimesti tutkimuksesta, säilyttää heidän anonyymiteettinsä ja taata luottamuksellisuus kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Osallistujien suostumus varmistettiin vielä haastattelujen alkaessa eikä haastateltavien ja haastattelijan välillä ollut riippuvuussuhteita. Tutkimuseettiset valinnat olivat keskiössä myös tutkimusaineiston käsittelyssä, tulkinnassa ja tulosten julkaisussa, siksi tulososassa esitetyt aineisto-otteet eivät sisällä tietoja haastateltavien oppiaineista tai sukupuolesta.

Y-sukupolven opiskelijoiden kriittinen puhe sukupolvijattelun valossa

Analyysin tuloksena syntyi kolme fenomenologista yläteemaa, jotka jäsenyivät opiskelijoiden kokemuksiä kuvaaviksi jännitteiksi: *ajallisen jousto vs. aikataulujen pitävyys, vastuun antaminen vs. tuki ja merkityksellisyys vs. hyödyllisyys*. Seuraavassa kuvaamme näitä jännitteitä peilaten niitä sukupolvijatteluun ja Y-sukupolvea käsittelevään koulutustutkimukseen.

Jännite 1: Joustaminen vs. struktuurit.

Aineistolle oli tyypillistä, että Y-sukupolven edustajat eivät tulleet esille yhtenä homogeenisenä ryhmänä. Yhtäältä haastatellut kaipasivat selkeitä aikatauluja ja struktoureja ja niiden ennakoitavuutta, toisaalta esiin nousivat vaatimukset lisätä autonomiaa ja opiskelijan omaa vastuuta erityisesti ajankäyttöä, opiskelupaikkaa ja -tapaa koskevissa valinnoissa. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat hakivat syntyneen jännitteen kautta osallisuutta ja tilaa neuvottelulle opintoihin liittyvissä kysymyksissä. Tämä lähenee Adamin (1995) näkemystä, jonka mukaan toimintaa kehystävä kellonaika ja sen ajalliset reunaehdot ovat pohjimmiltaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti määrittäviä ja siksi lähtökohtaisesti joustavia ja neuvoteltavissa olevia. Ajankäyttöä koskevat kysymykset olivatkin joustavuus vs. struktuurit -jännitteen keskiössä.

Opiskelijat näkivät ajan resurssina, kuten Lee ja Liebenau (1999) kuvaavat: sitä voidaan tuhjata, omistaa, budjetoida, käyttää ja sijoittaa kuin rahaa. Haastatellut puhuivat lisäksi ajan uhraamisesta. Tutkittavien puheenvuorot kertoivat opiskelijoiden ajankäytön tehokkuudesta, he pyrkivät allokoimaan aikaa opintoihin, työhön, ihmissuhteisiin, perheyhteisöön sekä järjestötoimintaan ja harrastuksiin. ”[E]ttä niinkun tekee tavallaan kellon ympäri kaikkee” (19). Ajan kuvaukset kertovat opiskelija-yksilöistä, jotka ovat valmiita ja halukkaita sitoutumaan moniin asioihin samanaikaisesti, mikä edellyttää, että instituution määrittämät aikataulut ovat ennakoitavissa ja yksilön aikaan sovitettavissa.

Aineistosta oli tulkittavissa opiskelijoiden pyrkimys ja normi organisoida elämää kalenterien avulla. Kuvaukset kertovat aiemmissa tut-

kimuksissa Y-sukupolveen liitetystä piirteestä, ”multitaskauksesta” eli monen asian samanaikaisesta tekemisestä (esim. Black, 2010). Ajankäyttö resurssina yhdistyi suunnitelmallisuuteen ja tehokkuuteen, jolloin ajankäytöllä etsittiin myös tasapainoa eri elämänalueiden välille. Instituutio näyttytyi parhaimmillaan silloin, kun se jousti omissa aikatauluissaan. Joustoa pidettiin jopa edellytyksenä opinnoissa etenemiselle, kuten seuraavassa: ”*et jos mä haluan saada jotain tehtyyn niin mul on pakko olla tosi joustava ympäristö*” (20).

Aikaa koskeva puhe sisälsi runsaasti opiskelijoiden ja instituution välisiä ristiriitoja. Nämä johtuivat siitä, että aika näyttytyi haastatelluille pääsääntöisesti instituution – yliopiston – omistamana. Opiskelijat kuvasivat tätä yksisuuntaisena, jopa mielivaltaisena omistajuutena, kuten seuraavassa:

”[- -] tuli sit taas yhtäkkiä puskista, muutama juttu mist ei oo ollu tietookaan. Ja sit kun on kalenteri jo valmiiks tosi täynnä ens kuulle niin, tuntuu tosi pahalta et nyt pitää ruveta änkeen viel uusii, uusii kirjallisii töit.” (19)

46

Opinnoista ja niiden aikatauluista ei tiedoteta riittävästi tai ajoissa, ja opintoihin liittyvät toiminnalliset tai ajankäytölliset odotukset ovat ylimitoitettuja ja keskenään epätasapainoisia. Opiskelijoiden kuvaukset ajan omistajuudesta kertovat yhtäältä ajasta ”yksilön aikana”, toisaalta ”systeemin aikana”, kuten Nowotny (1994) on jäsentänyt ajan omistajuutta aikateorioissaan. Tämä kahtiajako tuli aineistossa esille vahvasti myös läsnäoloa koskevilla vaa-teissa. Opiskelijat kokivat, että vaatimus pakollisesta läsnäolosta tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan oli ristiriidassa sen kanssa, millaisena he näkivät yliopistokoulutuksen luonteen. Opiskelijat haastoivat instituutiota tässä Y-sukupolveen tyypillisesti liitettyllä miksi-kysymyksellä (esim. Twenge, 2009) toivoen perusteluja ajankäyttöön liittyville vaatimuksille. Opiskelijoiden näkemykset eivät kohdanneet instituution käytänteitä, joissa määritettiin tiettyjä ajankäyttöön tai paikkaan liittyviä velvoitteita ja joita kontrolloitiin esimerkiksi läsnäoloprosenttien avulla. Haastateltavat esittivät, että monia asioita voi oppia monin eri tavoin, eriaikaisesti ja eri paikoissa. Siksi ajatus, jonka mu-

kaan ajankäyttö tietyllä instituution määrittämällä tavalla olisi ainoa tapa saavuttaa tietty osaaminen, ei ollut opiskelijoille riittävän perusteltu. Seuraava aineistositaatti tuo näkyviin aikakäsityksen suhteessa historiaan:

”Et pitäs päästä eroon siitä semmosesta että nyt ollaan läsnä. Että perse tuoliin ja sitten ale-taan suorittaa. Et eihän se nyt sillai mee kel-lään oikeessakaa elämässä. Jos tällai suhtau-duttais koululaisii, niin palattais johonki niinku 50-60-luvulle niinku ajassa, taaksepäin.” (12)

”Nää [opinnot] vaatii sen, että meil on koko vii-ko auki joka päivä kaheksasta kuuteen illalla. Me ei saada ottaa siihen välille melkeen mitään sen takia koska, siihen voi tulla sitte seminaari päälle tai siihen voi tulla [- -] ryhmänohjaus tai joku iltaluento tai tentti.” (11)

Jälkimmäinen aineisto-ote viittaa ajan hallintaan sosiaalisen kontrolloinnin muotona (ks. Lee & Liebenau, 1999), joka voi tunkeutua opiskelijan henkilökohtaiseen, niin kutsuttuun ”omaan aikaan” (ks. Nowotny, 1994). Tarvetta omalle, itse määritetylle ajankäytölle esiintyi opiskelijoiden puheessa, mutta näissä kuvauksissa ei ollut kyse ainoastaan vapaa-ajasta vaan yhtä lailla omavalintaisesta opiskelusta. Keskeistä oman ajan kuvauksissa oli se, että tällöin opiskelijalla oli mahdollisuus toimia omassa ajallisessa rytmissä, omalla tavallaan ja paikassa, jonka hän itse määrittää. Näillä tavoin hän pystyy sovittamaan erilaisten elämänpiirien aikataulut yhdeksi kokonaisuudeksi ja liikkumaan joustavasti niiden välillä.

Jännite 2: Vastuun antaminen vs. tuki.

Opiskelijat vaativat vastuun antamista ja luottamuksen osoittamista, mutta toisaalta aineistosta on tulkittavissa myös voimakas toive saada tukea ja ohjausta. Vastuunottamisen toive tulee esille seuraavassa aineistoesimerkissä:

”On tosi naurettavaa ekstraa, että mejän pitää vaan istua siellä keinotekosissa, ylhäältä päin meihin, tilaisuuksissa. [- -] Me ei saada tehdä mitään. [- -] Me ei saada ite ottaa vastuuta eikä kokeilla mitään. Kun mä on kuitenkin ite ollu semmosessa [- -]. Ja mä tiedän millasta se homma voi olla.” (13)

Aineistohavaintomme tukee aiempien tutkimusten päätelmiä, jonka mukaan Y-sukupolvi haluaa tuoda oman osuutensa yhteisen hyvän rakentamiseen (esim. Ng & Gosset, 2013). Myös Broadbridge kollegoineen (2007) on todennut, että Y-sukupolvi odottaa, että heille annetaan vastuuta ja heidän potentiaaliinsa uskotaan. Haastatellut opiskelijat toivoivat, että heitä kohdeltaisiin nuorempina kollegoina, heille osoitettaisiin luottamusta ja heidän ehdotuksiaan ja ideoitaan arvostettaisiin. Nämä piirteet ovat tulleet esille myös aiemmissa Y-sukupolven opiskeluorientaatioita koskevissa tutkimuksissa (esim. Ng & Gosset, 2013; Wong & Wong, 2007). Yhteisöllistä ja vuorovaikutteista toimintakulttuuria he vaikuttivat arvostavan yleisemminkin, ja eräällä tavalla haastatellut olivat hyvin tietoisia siitä, mitä he jo osaavat ja miten instituution pitäisi tulla tässä vastaan. *“Miksi meidän kokemustaustoja ei oteta huomioon?”* (4).

Näkemyksen taustalla vaikutti olevan vahva usko siihen, että yliopistoyhteisön toiminta perustuu luottamukseen, jota voidaan toteuttaa neuvottelemalla ja vuorovaikutteisesti, yhteisön toimintana. Siitä huolimatta opiskelijat eivät epäröineet haastaa opettajia ja instituutiota ja kertoa sekä myönteisistä että kielteisistä tuntemuksistaan, kuten seuraavassa:

“Ja sit mua kohdellaan vielä sentyyppisesti, et ku mä oisin joku puolirikollinen, että mä teettäisin tän työn jossain muualla [- -] Musta tuntuu, että meihin suhtaudutaan ihan yläasteikäsinä, jotka ihan tahallaan on pois tai lintsa.” (9)

Lisäksi haastatellut tekivät suoraan ehdotuksia uudenlaisista tavoista toteuttaa yliopistokoulutusta. He olivat myös hyvin tietoisia siitä, minkälainen oppiminen heille sopii ja miten he voivat sitä toteuttaa.

“Mä suoritan niinkun tosi paljon ja suoritin, siis kurseja niinkun lukupiirillä. Se on tosi kiva suoritusmuoto [- -] Et mä olin vaan niinkun muutamalla kurssilla.” (17)

Toisin kuin aiemmissa Y-sukupolven opin-
toja käsittelevissä tutkimuksissa ei teknologian

korostaminen yllättäen tullut tässä aineistossa erityisemmin esille. Vahvemmin opiskelijoiden puheissa näkyi melko perinteinen toive olla aidossa vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa ja saada heiltä tukea.

“[- -] ettei kokis niinku olevansa yksin [- -] vaan et et olis niinkun selkeemmin yliopistollakin semmoinen niinkun yhteisö johon, josta niinkun tietäis silleen että, että jos meinaan näissä opinnoissani niinkun, kompastua niin sitten on tämä, henkilö tässä, professori vaikka joka sitten niinkun, osaa neuvoa antaa että, et ehkä niinkun enemmän niinkun haluais yliopistoon [- -] vuorovaikutusta, opiskelijan ja opettajan kesken.” (17)

Y-sukupolvea edustaneet haastatellut ikään kuin luovivat autonomian ja vastuun ottamisen sekä tuen ja ohjauksen odotusten välillä. Toisaalta kyse voi olla samaa sukupolvea edustavista erilaisista persoonallisuuksista, toisaalta kuitenkin jo yhden henkilön haastattelussa saattoi tulla esille näitä keskenään jännitteisiä odotuksia instituution käytänteitä kohtaan.

Jännite 3: Merkityksellisyys vs. hyöty.

Haastatellut odottivat opinnoiltaan sekä mielekkyyttä että hyödyllisyyttä. Samanaikaisesti he tunnustivat, että opintojen suorittaminen opintopisteiden tai etenemisen vuoksi on sekin tarpeellista ja hyväksyttävää. Mielekkyyys ja merkityksellisyys eivät aina liittyneet instituution määrittämiin tavoitteisiin tai sisältöihin, vaan niillä voi olla yhteys myös opiskelijan muuhun elämismaailmaan ja arvokysymyksiin, kuten seuraavassa:

“Mä koen, että mulla ei oo nyt yksinkertaisesti mitään hirveetä motivaatiota esimerkiksi jatkaa mun maisteriopintoja tän kandin jälkeen. Et mul ei oo yksinkertaisesti mitään mielenkiintoa siihen. Ja sitten et mua motivoi enemmän se, että mä tiedän, että mä pääsen johonki ulkomaille ja mä tapaan uusia ihmisiä ja pääsen matkustelemaan ja näkeen uusia kulttuureita ja silleen.” (20)

”Kun mä oon lähteny mukaan näihin luottamustehtäviin niin mä kyllä sitoudun niihin ja oon valmis panostamaan niihin kyllä.” (19)

Havainnot vertautuvat aiempiin tutkimuksiin, joissa Y-sukupolven opiskelijoilla osoitetaan olevan suuria odotuksia ja vaatimuksia työn mielekkyydestä (Twenge & Campbell, 2008) ja joissa heitä pidetään lähtökohtaisesti globaaleina kansalaisina (Edmunds & Turner, 2005). Mielekkyyttä määriteltiin aineistossa lähinnä yksilöllisten tarpeiden tai odotusten lähtökohdista, mikä sinänsä on luonteeltaan joukkomuotoiselle ja massoituvalla yliopistolle kasvava haaste.

Havaintojemme mukaan merkityksellisyys yhdistyi puolestaan tasapainon etsimiseen oman ammatillisen identiteetin tavoittelun, työelämäorientaation ja toisten eteen tehtävän työn välillä.

”Opiskelu ei enää ihan hirveästi innosta [- -] toi gradun tekeminen tuntuu niin vaikealta koska ei haluais vielä kohdata sitä valmistumista, koska alan työnäkymät on lähinnä hurjat. Että siel ei niinku oikeest oo mitään mitä ois tarjolla.” (21)

Haastateltavien puheissa välittyi tarvetta etsiä opinnoille muun elämän tapaan erityistä arvoa. He odottivat opintojen herättelevän yhteyksiä henkilökohtaisten kokemusten, heiltä odotettavien suoritusten ja todellisen ammatillisen osaamisen välille. Seuraava esimerkki kuvaa tämäntyyppisiä odotuksia:

”No mä oon valmis hyväksymään opintojen kuormittavuuden, toki. Mutta en ehkä semmosta kuormittavuutta, mistä mä tiedän, että mun pitää tehdä se mutta mulla ei oo siitä yhtään mitään hyötyä. Siihen mä oon aika vastahakonen, että mielellään niin kun paiskii töitä ja opiskelee, mutta pitäis olla aina joku tietty kohde, varsinkin niin ku näin käytännönläheisessä työssä ku [- -] työ, että tietäis että tätä asiaa mä pystyn hyödyntämään tulevaisuudessa.” (6)

Opintojen hyödyllisyysnäkökulman lisäksi liitimme opintojen merkityksellisyyden myös laajemmin yksilön identiteettikertomukseen.

Identiteettityöhön ja itsehallinnointiin liittyvän sukupolvikokemuksen näkökulmasta opintojen merkitykselliseksi tekemisen voi liittää myös osaksi laajempaa minän muokkaamisen prosessia. Opintoihin liittyvät valinnat ja kokemukset eivät näyttäyty erillisinä, vaan – hie man samaan tapaan kuin kulutusvalinnoilla – niillä myös representoidaan ja muokataan itseä. Opiskelijan rooli korkeakoulutuksen ”asiakkaana” saattaa korostaa kuluttajuuden kaltaista suhdetta koulutukseen ja opintoihin. Se luo tilaa vaatimuksille yksilöllisistä koulutuspoluista ja opintojen räätälöimisestä henkilökohtaisten vahvuuksien mukaisesti. Samalla asiakkuusnäkökulma yhtenä laadunkehittämisen osatekijänä oikeuttaa sellaisen kritiikin, jonka lähtökohtana on henkilökohtainen käsitys itselle parhaiten sopivasta koulutuksesta.

Opiskelijat vertasivat opintojaan aiemmin hankkimaansa saman alan työkokemukseen. He osoittivat olevansa hyvinkin tietoisia hankitusta osaamisesta, ja tämä näkyi myös heidän suhteessaan opintoihin.

”Ja mulla varsinki ku mä oon tehny tosi paljon [oman alan töitä] ja mä tiedän millasta se [ammatti] arki on. Niin, koska mä oon pitäny semmoset pidemmät [työjaksot], missä mä oon saanu sen kuvan, millasta on toimia [ammatti] yhteisössä [- -]. Niin tuntuu ihan hirveen tyhmältä istua tunnilla, missä ryhmänohjaaja kertoo, että no sitten kun tehdään merkintä tänne [tietojärjestelmä] niin se tehdään näin ja näin ja näin.” (11)

Opintojen merkityksellisyys liitettiin aineistossa myös vaatimuksiin toteuttaa opetus mielekkäällä ja haastavalla tavalla. Osallistujilla oli selkeitä mielipiteitä siitä, millaiset aktiviteetit olisivat hyödyllisiä ja tukisivat heidän ammatillisia valmiuksiaan. Vaikka heidän puheessaan oli havaittavissa viitteitä Twengen ja Campbellin (2008) kuvaamaan Y-sukupolven ”liialliseen itsevarmuuteen”, ei aineiston perusteella kuitenkaan voi tehdä tulkintaa, jonka mukaan merkitykset kertoisivat erityisen korkeasta itsetunnosta. Oikeastaan osallistujien lausumat kertoivat ennemminkin sisäisten palkkioiden motivoivan opinnoissa ulkoisia voimakkaammin (vrt. Ng & Gosset, 2013).

Johtopäätökset

Empiiriset havainnot kiinnittyvät aiempien tutkimusten (esim. Donnison, 2010) tulkintoihin, joissa Y-sukupolvea kuvataan ristiriitaisuuksien ja tasapainoilun sukupolvena. Tasapainoillessaan henkilökohtaisen ajan ja koulutuksen vaatimusten välillä muodostui ajan hallinta yhdeksi yhteiseksi kiintopisteeksi. Osallistujat arvostivat rakenteellisesti selkeää ja johdonmukaista opetussuunnitelmaa, joka kuitenkin tarjoaa joustavia vaihtoehtoja yksilölliseen ammatilliseen kehittymiseen ja yhteistyöhön. He toivoivat selkeitä opintopolkua ja ymmärrettäviä tehtäviä, mutta odottivat samalla ymmärrystä ja kunnioitusta itsenäiselle toiminnanohjaukselle ja tasapainoilulle työn, opiskelun ja vapaa-ajan välillä. Opetussuunnitelma näyttäytyi haastateltavien puheissa jokseenkin hajanaisena. Sen nähtiin koostuvan lähinnä opintojaksoista, joilla on vain vähän merkityksellistä yhteyttä toisiinsa.

Samanaikaiset joustavuutta ja vakautta korostavat odotukset sisältävät oppimisympäristöjen kehittämisen kannalta kiinnostavan ajatuksen. Kuten Bennett ja Maton (2010) toteavat, jatkuva identiteettineuvottelu sosiaalisessa mediassa muuttaa osaltaan myös käsityksiä läsnäolon ja osallistumisen muodoista, merkityksistä ja käytännöistä. Näiden uusien tulkintojen huomioiminen ja ennakoitavat mutta samalla tarvittaessa joustavat opinto-ohjelmat voisivat lisätä opiskelijoiden kiinnittymistä monimuotoistuviin oppimisprosesseihin.

Mielekkyyks ja merkityksellisyys olivat myös tärkeitä opintoihin liittyviä odotuksia. Opiskelijat haastoivat opintoja koskevan kritiikin avulla auktoriteetteja tunnistamaan ja hyödyntämään heidän itse tunnistamaansa omaa potentiaaliaan (ks. Wong & Wong, 2007). Haastateltavat toisaalta arvostivat ja toisaalta suhtautuivat kriittisesti opinto-ohjelman kulttuurisiin tapoihin. Melko perinteisinä pidetyt luottamus- ja auktoriteettisuhteet opetushenkilöstöön eivät nekään olleet pysyviä, vaan jatkuvassa muutoksessa (ks. Kreber, 2013). Nämä aiempaan Y-sukupolvea koskevaan tutkimukseen suhteutuvat havainnot voidaan tulkita toiveeksi opintojen autenttisuudesta. Autenttisuuden lähtökohtana ja perustana on reflektiivinen suhde omaan itseen ja ympäröivään maailmaan (ks. Kreber, 2013; Taylor, 1991). Aineistoha-

vaintojen perusteella autenttisuus tarkoittaa opiskelijan identiteettikertomuksen ja oman potentiaalini huomioimista entistä laajemmin koulutuksellisenä lähtökohtana ja niiden suhteuttamista oppialan tietoperustaan, traditioihin ja ammatillisuuteen.

Autenttisuuteen liittyvät havainnot palautuvat opiskelijoiden voimakkaaseen tarpeeseen rakentaa osallisuutta yhdessä opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa. Opetussuunnitelman näkökulmasta autenttisuuden ja osallisuuden painotus tarkoittaisi perinteisen jäykän kurssirakenteen purkamista ja opintojaksojen muokkaamista kohti aitoja tutkimus- ja työelämäympäristöjä. Huomionarvoista on, että autenttisuuden korostaminen ei tarkoita suoraviivaista työelämä- tai kompetenssilähtöisyyttä (vrt. Wheelahan, 2010) eikä myöskään opiskelijan roolin muuttamista asiakkaaksi tai täysin autonomiseksi. Autenttisuus ja aito osallisuus edellyttävät opiskelijan hyväksymistä kanssoppijaksi tai nuoremmaksi kollegaksi, jonka kiinnostus suuntautuu valitun alan lisäksi myös omaan opiskeluprosessiin ja sen kehittämiseen.

Määrittelimme tämän artikkelin laajemmaksi tavoitteeksi tarkastella, millaisia välineitä Y-sukupolvea koskeva aiempi tutkimus ja sukupolvijaajattelu yleisemminkin voisi tarjota korkea-asteen opiskelijan ja hänen opintojensa suhteen tarkastelulle. Alkuajatuksemme oli, että sukupolvien välisen suhteen ymmärtäminen lähtökohtaisesti jännitteiseksi mahdollistaa opiskelijoiden esittämän kritiikin tulkitsemisen kehittämisspuheena ja sukupolvelle ominaisen sosiaalisen tilan synnyttämisenä.

Edellä esittämämme tulkinnat vahvistavat käsitystä siitä, että opiskelijoiden kriittistä puhetta ei tulisi kutistaa vain yksittäisten kursien palautelomakkeilla annetuiksi kehittämissehdotuksiksi. Kriittiselle puheelle ja kommentoinnille tulisi löytää tilaa opintojakson sisältä, jolloin se nähtäisiin toisin tekemisen ja uudenlaisten oppimisen tilojen luomisena. Eri sukupolvia edustavat korkeakoulutuksen toimijat eivät tällöin joutuisi puolustamaan toimintaansa omista kulttuurisista tai institutionaalisista positioistaan, vaan toiminnan kritiikkiin liittyisi aina yhteistoiminnallisen kehittämisen mahdollisuus. Tällaisen pedagogisen toimintakulttuurin mahdollistamisessa näyttäisi Y-sukupolven tutkimuksella ja sukupolvijaajattelulla

olevan erityistä annettavaa. Ne antavat virikkeitä ja avaimia tulkita korkea-asteen opiskelua sukupolvien välisinä merkitysneuvotteluina, joissa on kyse paitsi rakenteiden ja kulttuurin kyseenalaistamisesta myös seuraavan sukupolven tavoitteesta irtautua aiempien tietorakenteista ja jatkaa niiden kehittämistä eteenpäin (ks. Young, 2013).

Ymmärrys sukupolvikokemuksen ja -näemyksen muotoutumisesta avaa mahdollisuuden tarkastella opiskelun laajempia konteksteja korkeakoulutuksen kehittämisessä. Esimerkiksi Y-sukupolven avainkokemusten ymmärtä-

minen osana itsetarkkailun ja itsehallinnon eetosta auttaa tulkitsemaan opiskelijoiden suhdetta arviointimenetelmiin ja rohkaisee uudenlaisiin kokeiluihin. Opiskelijoiden esittämä kritiikki heijasteli monellakin eri tasolla yksilön uudenlaista suhdetta perinteisiin koulutusinstituutioihin. Instituutiosuhteen tarkasteleminen esimerkiksi osana kasvatuskulttuurin muutosta tai sosiaalisen median ja identiteettiprosessien uudenlaista suhdetta voisi auttaa kääntämään aiemmin negatiivisena kuultuja opiskelijoiden puhetapoja korkea-asteen yhteisöjen voimavaraksi.

Lähteet

- Adam, B. (1995). *Timewatch. The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.
- Bennett, S. & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital native' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321–331.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Black, A. (2010). Gen Y: Who They Are and How They Learn? *Educational Horizons*, 88(2), 92–101.
- Boggs, M. & Szabo, S. (2011). Illuminating pathways through rigor, respect, relevance, and relationships: Scaffolding cross-generational understandings. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 27–35.
- Broadbridge, A., Maxwell, G. & Oden, S. (2007). Experiences, perceptions and expectations of retail employment for Generation Y. *Career Development International*, 12(6), 521–544.
- Buckridge, M. & Guest, R. (2007). A conversation about pedagogical responses to increased diversity in university classrooms. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 133–146.
- Chelliah, J. & Clarke E. (2011). Collaborative Teaching and Learning: Overcoming the Digital Divide? *On the Horizon*, 19(4), 276–285.
- Cennamo, L. & Gardner, D. (2008). Generational differences in work values, outcomes and person-organisation values fit. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 891–906.
- Corsten, M. (1999). The time of generations. *Time & Society*, 8(2–3), 249–272.
- Donnison, S. (2007). Unpacking the Millennials: A Cautionary Tale for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(3), 1–13.
- Donnison, S. (2010). Beyond Integration or Adaptation: The Challenge for Higher Education and Gen Y. *The International Journal of Learning*, 17(2), 407–416.
- Edmunds, J. & Turner, B. (2005). Global Generations: Social Change in the Twentieth Century. *British Journal of Sociology*, 56(4), 559–78.
- Helsper, E. & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. NY: Vintage Books.
- Huntley, R. (2006). *The world according to Y: Inside the new adult generation*. Sydney: Allen&Unwin.
- Hurst, J. & Good, I. (2007). Generation Y and career choice: The impact of retail career perceptions, expectations and entitlement perceptions. *Career Development International*, 14(6), 570–593.
- Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim.) (2014). *Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat*. Tampere: Tampere University Press.
- Keltikangas-Järvinen, K. (2015). Oppimisen legendat. Kolumni. *Lääkärilehti* 37 (11.9.) Haettu 1.12.2015 osoitteesta: http://www.laakarilehti.fi/kommentti/index.html?opcode=show/news_id=16061/type=7
- Koski, L. (2004). Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35(1), 79–90.
- Kupperschmidt, B. (2000). Multigenerational employees: strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), 65–76.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of university teaching*. NY and London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. CA: Thousand Oaks. Sage.
- Lee, H. & Liebenau, J. (1999). Time in Organisational Studies: Towards a new research direction. *Organization Studies*, 20(6), 1035–1058.
- Macky, K., Gardner, D. & Forsyth, S. (2008). Generational differences at work: Introduction and overview. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 857–861.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. CA: Left Coast Press.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge and Kegan.
- Munhall, P. (1994). *Revisioning phenomenology: Nursing and health science research*. New York: NLN Publications.
- Mäkinen, M., Lindén, J., Annala, J. & Wiseman, A. (arvioitavana). *Millennial generation preser-*

vice teachers inspiring the design of teacher education.

- Ng, E. & Gosset, C. (2013). Exploration of fit with the Millennial Generation. *Public Personnel Management*, 42(3), 337–358.
- Nowotny, H. (1994). Time. *The Modern and Post-modern Experience*. Cambridge: Polity Press.
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An Undervalued Legacy. *British Journal of Sociology*, 45(3), 481–495.
- Purhonen, S. (2002). Sukupolvikäsitteen kolme ulottuvuutta. *Sosiologia*, 39(1), 4–17.
- Purhonen, S. (2007). *Sukupolvien ongelma: Tutkimia sukupolven käsitteestä, sukupolvi-tietoisuudesta ja suurista ikäluokista*. University of Helsinki: Department of Sociology, Research Reports No. 251.
- Randall, W. & Phoenix, C. (2009). The problem with truth in qualitative interviews: Reflection from a narrative perspective. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(2), 125–140.
- Smith, A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Twenge, J. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43(5), 398–405.
- Twenge, J. & Campbell, S. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 862–877.
- Virtanen, M. (1999). Sukupolven tasot, fraktiot ja elämänkaari. *Sosiologia*, 36(2), 81–94.
- Weston, M. (2001). Coaching generations in the workplace. *Nursing Administration Quarterly*, 25(2), 1–21.
- Wong, H. & Wong, R. (2007). *Teachers, the next generation*. ASCD Express. Mountain View, CA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies*, 45(2), 101–118.