

Janne Säntti

Opiskelukyvyn jäljillä

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15/1999

Copyright: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs,
Janne Sääntti.

Julkaisija: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs
Mechelininkatu 47 A 2 00250 Helsinki
puh. 09-490 331,
www.otus.fi

ISBN: 952-5282-02-3

Monila
Helsinki 1999

Tiivistelmä

Tutkimuksen lähtökohtana oli määritellä opiskelijan työkykyyn vaikuttavia seikkoja. Työkykyisyys ei soveltunut käsitteenä aukottomasti opiskelijatutkimukseen, jonka tarkoitus oli tarkastella ensisijaisesti yliopisto-opiskelun yhteisöllisiä, vuorovaikutuksellisia ja pedagogisia kysymyksiä. Siksi päädyttiin käyttämään termiä opiskelukyky, jonka suhdetta työ- ja toimintakykyisyyteen tutkimus pyrkii omalta osaltaan selventämään.

Käsitteenvallinnan ja -määrittelyn jälkeen tarkastellaan opiskelukykyyn vaikuttavia seikkoja, jotka paikallistuvat opiskelijan, hänen tehtävänsä ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Kyseiset tekijät eivät pelkästään vaikuta opiskelukykyyn, vaan ne ovat myös osa sitä. Toisaalta tutkimuksessa luodaan kuvaa vallitsevasta opetuksen kehittämistilasta. Vaikka kehittämistoiminnan tavoitteena on usein vain välillisesti ylläpitää ja tukea opiskelijan toimintakykyä, voidaan toimintaa myös tarkastella tästä näkökulmasta. Tutkimuksen aineistona on opiskelijoiden ryhmähaastattelut sekä kahden avainhenkilöryhmän eli opetuksen kehittäjien ja tukipalveluiden toimijoiden haastattelut.

Tutkimuksessa eritellään opiskelukykyä ja sen tukemiseen liittyviä toimia korostamalla akateemisen kulttuurin yhteispiirteitä vaikka tiedetään, että akateeminen maailma jakaantuu lukuisiin eri tasoihin kerrostumiin. Tarkastelutaso pysyttelee siten yleistasoisena. Yliopistomaailmaan ulkopuolisia tekijöitä ei tutkimuksessa eritellä, vaikka ne osaltaan vaikuttavatkin opiskelukykyyn.

Tutkimuksen aineiston perusteella laitokseen integroituminen varsinkin opintojen alkuvaiheessa ja avoin vuorovaikutuksellisuus opiskelijoiden ja opettajien välillä ovat tärkeitä opiskelukykyyn vaikuttavia tekijöitä. Näillä tekijöillä on tärkeä merkitys myös opiskelijan roolin ja tehtävän selventämisessä ja toteuttamisessa. Määrän lisäksi olisi ohjaus- ja palautekäytännöistä puhuttaessa kiinnitettävä huomiota myös laadullisiin kysymyksiin. Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät näyttäisivät mahdollistavat opiskelijan integroimisen laitokseen ja ohjauksen luonnollisessa oppimiskontekstissa.

avainsanat: opiskelija, opiskelu, opiskelukyky, opetuksen kehittäminen, vuorovaikutus

Summary in english

This research examines Finnish university students ability to function, which is here named as the ability to study, and it applies ideas and methods used in worklife research to students who study in the university context. The research examines mainly social, interactional and pedagogical issues that occur in university studying. The factors that influence the ability to study take place in the interaction of three different issues: the student himself, his task and the community where he is placed. These factors don't only affect the ability to study, but they are also part of it. On the other hand the study describes the procedures that aim at improving teaching as a whole.

The conclusions are withdrawn from interviews, which were made for the different groups. First, both groups of teaching developers and persons of psychological support services were interviewed as key persons. Secondly students were interviewed in focus groups.

In analysing the ability to study and actions that try to support that ability the study emphasizes homogenous features of the academic culture although it is known that it is divided in numerous subcultures. So the analysis remains on a quite general level. Although factors external to the university affect on the ability to study as well they are not examined.

It is claimed on the basis of the observations that there are two main reasons behind the ability to study. First it is important that the newcome student is integrated into his department or faculty. Secondly there should exist open interaction between the teachers and the students. These factors also have relevance in clarifying the role and the task of student.

In the counselling and feedback actions by both the teachers and the students they should focus on the quality instead of quantity. It seems that social and interactional teaching methods make it possible to integrate the student into his department or faculty and to counsel the student in a natural learning context.

keywords: student, studying, ability to study, development of teaching, interaction

Lukijalle

Tutkimuksen lähtökohtana on suomalaisen työmaailman ongelmat, joiden ilmentymiä ovat julkisuudessakin laajaa keskustelua herättäneet työuupuminen ja aikainen eläkkeelle siirtyminen. Ilmiöihin vaikuttavat laajat yhteiskunnalliset ja työvoimapolitiittiset tekijät, mutta myös työntekijän omaksumilla työtavoilla on merkitystä. Yliopistoyhteisö näyttäisi muiden työyhteisöjen tavoin sisältävän stressaavia elementtejä, jotka lankeavat opettajille ja opiskelijoille. Tutkimus tarkastelee opiskelijan toimintakykyisyyttä, joka tutkimuksessa on nimetty opiskelukyvyksi, ja soveltaa työelämä tutkimuksen antia yliopistokontekstissa toimivaan opiskelijaan.

Tutkimus on toteutettu opetusministeriön ja Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tukemana.

Tutkija haluaa kiittää Kirsti Lonkaa, joka oli tutkimuksen ohjaajana. Hänen asiantuntemuksensa ja laajan verkostonsa avulla tutkimusasetelma selventyi ja kontakteja oli helpompi luoda. Samoin kiitokset kuuluvat Jussi Silvoselle, jonka apu tutkimusaineiston käsittelyssä ja käsitteiden määrittelyssä oli korvaamaton. Lopuksi tutkija kiittää Otuksen toiminnanjohtaja Petri Lempistä, joka oli aina valmis keskustelemaan ja antamaan palautetta työn etenemisestä.

Helsingissä, 10.1.1999

Janne Sääntti

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1.	Opiskelu opiskelijan työnä	7
2.2.	Opiskelukyvyn yhteisöllinen määrittäminen	9
2.3.	Opiskelukyvyn tulkinnallisuus	10
2.4.	Tietää vai taitaa	12
2.5.	Sisällöt ja taidot	13
2.6.	Tutkimuksen tarkoitus	14
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	15
4	KEHITTÄMISTOIMINTA.....	21
4.1.	Opettajien asennoituminen opetuksen kehittämistoimintaan	21
4.2.	Kehittämistoiminnan painopisteistä	23
5	OPISKELIJAN IDENTITEETTI.....	25
6	YLIOPISTO SOSIAALISENA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ.....	29
6.1.	Opintojen alkuvaihe	29
6.2.	Opiskelijoiden asema ja rooli yliopistoyhteisössä	32
7	OHJAUS- JA PALAUTEKÄYTÄNNÖT	39
7.1.	Opintojen ohjaus	39
7.2.	Palaute	43
8	OPISKELIJOIDEN ARVIOITA OPPIMISESTA JA OPETUSMENETELMISTÄ	45
8.1.	Oppimisen reflektointi.....	45
8.2.	Tentti- ja tehtäväkäytännöistä	47
8.3.	Opetuksesta ja opetusmenetelmistä.....	49
9	MITÄ YLIOPISTO-OPISKELU EDELLYTTÄÄ OPISKELIJALTA.....	53
10	OPISKELUKYVYN MUODOSTUMISTA SÄÄTELEVIÄ TEKIJÖITÄ.....	57

KIRJALLISUUS	69
LIITTEET.....	76
10.1. Liite 1: Opetuksen kehittäjien haastatteluteemat	76
10.2. Liite 2: Opiskelijoiden ryhmähaastattelujen teemat.....	78
10.3. Liite 3: Tukipalveluiden toimijoiden haastatteluteemat.....	80

1 Johdanto

Korkeakouluissa on havahduttu viime vuosina kiinnittämään yhä enemmän huomiota opiskelijoihin osana yliopistoyhteisöä. Osaksi tämä on seurausta korkeakoululaitoksen itsearvioinnista ja toiminnan tehostamisesta, mikä on edellyttänyt myös opiskelijoiden tehtävän ja roolin arviointia yhä kasvavassa yliopistolaitoksessa. Keskustelua ovat nostattaneet pitkien valmistumisaikojen kaltaiset ikuisuuskyymykset. Toisaalta opiskelijoiden vieraantumisen on nähty vähentävän heidän kiinnittymistään ja sitoutumistaan yliopistoon. (Aaltola 1995, Aittola 1992, Lallukka 1998, Manninen 1990, Venkula 1988, Vesikansa 1998.)

Havainnot opiskelijoiden tilanteesta ovat johtaneet toimiin, jotka ovat vaihdelleet aina yliopistotasoisista strategianmäärittelyistä yksittäisiin laitoksilla toteutettaviin kursseihin. Opettajien pedagogista osaamista ja opiskelijoiden integroitumista osaksi laitosityhteisöä on pyritty kehittämään. Toimintaa kuvataan tutkimuksessa opetuksen kehittämiseksi, jolla on suoraan tai välillisesti tavoiteltu opiskelijoiden aseman ja heidän toimintansa edellytysten parantamista luomalla mielekästä ja motivoivaa oppimisympäristöä. Tutkimuksen yksi tehtävä onkin kuvata opetuksen kehittämistoiminnan nykytilaa.

Tutkimuksen lähtökohtana on opiskelija, joka toteuttaa omaa yliopistollista tehtäväänsä opiskeluympäristössä, johon kuuluvat opettajat, muut opiskelijat, mutta myös erilaiset näkymättömät rakenteet. Kokonaisuuteen kuuluvat luonnollisena osana mm. ohjaus- ja opetuskäytännöt, opiskelijan yhteisöllinen integroituminen sekä yleiseen elämäntilanteeseen kuuluvat kysymykset. Opiskelijaa ja hänen suhdettaan tuohon kokonaisuuteen tarkastellaan kyvykkyyden termein. Tutkimuksen keskeinen käsite on opiskelukyky, joka on läheistä sukua toimintakyvylle ja työkyvylle. Tutkimus pyrkii osaltaan täsmentämään käsitteiden alaa ja viittaussuhteita. Yksittäisten opiskelijoiden opiskelukyvyn mittaamisen sijaan tutkimuksessa on tarkasteltu yleisesti opiskelukykyyn vaikuttavia seikkoja. Tärkeitä määrittäjiä opiskelijan itsensä ohella ovat hänen opiskelutoimintansa ja opiskeluympäristönsä.

2 Tutkimuksen teorettinen viitekehys

2.1. Opiskelu opiskelijan työnä

Yliopisto-opiskelua on usein kuvattu väliaikaisuuden termein, ja opiskelijan on nähty olevan alituisessa tulemisen tilassa matkalla kohti valmistumista. Eräänlaiseen käännekohtaan on tultu silloin, kun on alettu puhua opiskelusta opiskelijan työnä ja yliopistoyhteisöstä opiskelijan työyhteisönä (Aaltola 1995, Venkula 1988). Opiskelun ja työelämän välinen kuilu on kaventumassa monestakin syystä. Ensinnäkin näitä kahta vaihetta yhdistää se, että nykyistä työelämää kuvaa yhä osuvammin väliaikaisuus lyhyiden työsuhteiden solmimisen vuoksi. Toisaalta opiskelun ja työelämän välinen ero on kaventunut jatkuvan oppimisen myötä, joka on kyseenalaistanut ensin opiskellaan ja sitten tehdään töitä -jatkumon. Kaksi historiallisesti erillistä käsitettä, oppiminen ja työnteko, ovat liukenemassa hiljalleen käsitteiksi työssä oppiminen ja oppiminen työnä.

Kolmas työntekoa ja oppimista yhdistävä seikka on se, että moderni tietoyhteiskunta edellyttää työntekijöiltään pitkälti samoja valmiuksia kuin opiskelu opiskelijoilta: tiedon käsittely- ja prosessointitaitoja, kielitaitoa, kommunikaatiokykyä, oppimis- ja omaksumiskykyä, muutoksen sietokykyä ja kykyä työskennellä itsenäisesti (Rantanen 1995, 20). Neljäs opiskelua ja työntekoa lähentävä tekijä on se, että 40% opiskelijoista työskentelee opintojensa ohella. Etenkin pitkään opiskelleet tekevät paljon työtä. (Kärkkäinen 1997, Lempinen 1997a & 1997b.) Ajatus oppimistoiminnan työluontoisuudesta, tapahtuipa se sitten koulussa tai yliopistossa, ei ole uusi. Jo Dewey esitti, että oppilaiden toiminnan tulisi olla järjestetty kuten minkä tahansa yhteiskunnallisen työn muodon. Opiskelu ei voi olla vain muistamisen tai oppimisen sivunäyttämö, jossa simuloidaan yhteiskunnallista todellisuutta ja joka toimii askelmana suuremmille todellisen elämän näyttämöille (Engeström 1987, 101; Miettinen 1993, 258; Venkula 1988, 68).

Opiskelua ja työntekoa voi pitää synonyymeinä lähinnä ajatusleikeissä. Hallinnollisesti ja juridisesti opiskelun luokittelu työkseen edellyttäisi poliittisia päätöksiä, joiden perusteella mm. tukimuodot olisi arvioitava uudelleen. Sama seikka pätee myös työkykyisyyteen: työkykyisyydestä tai työkyvyttömyydestä voi puhua vain ansiotyön yhteydessä. Tutkimuksessa turvaudutaan kuitenkin työkykytutkimukseen ja pyritään hyödyntämään sen antia myös opiskelijoiden kykyisyydelle, joka tässä yhteydessä määritellään opiskelukyvyyksi.

Opiskelu- ja työkyvyn erillisyyttä voi havainnoida kuvitteellisilla tilanteilla, joista ensimmäisessä opiskelija on siirtynyt työelämään koettuaan tutkielman laatimisen turhauttavaksi ja epätoivoiseksi. Opiskelija ei aina siirry töihin pelkästään taloudellisista syistä, vaan hän saattaa etsiä työelämästä mieluisia kokemuksia (Venkula 1988, 26). Opiskelijalla voidaan tällöin sanoa olevan työkykyä, mutta opiskelukyky on toistaiseksi riittämätön. Toisessa kuvitellussa tilanteessa valmistumisvaiheessa oleva opiskelija saattaa pelätä tulevaa työelämää ja sen haasteita, ja siksi hän pyrkii pitkittämään opintojaan, joissa on tottunut menestymään. Tässä tapauksessa opiskelijalla on opiskelukykyä, mutta ei työkykyä. Näiden äärimmäisten vaihtoehtojen väliin mahtuu vielä tilanteita, joissa työ- ja opiskelukykyisyys vaikuttavat toisiinsa. Opiskelija jaksaa suorittaa opintonsa loppuun, koska hän on pärjännyt työelämässä tai päinvastoin.

Opiskelukyvyn toinen sukulaiskäsite työkyvyn ohella on toimintakyky. Saari ja Majander (1984, 4) ovat määritelleet toimintakykyisyyden (tarkentaen vielä sen psyykkiseen toimintakykyyn) opiskelijoiden mielenterveyden kehitystutkimuksessaan yksilön ominaisuuksien ja valmiuksien muodostamaksi hierarkkiseksi systeemiksi, jonka rakenne ja toiminta muuttuu. Yksilö hyödyntää toimintakykyisyyttään niin työ-, opiskelu- kuin vapaa-aikanaankin. Vaikka kyse on yksilön ominaisuuksista ja valmiuksista, rakentuu systeemi vuorovaikutuksessa ulkomaailman kanssa. Toimintakykyisyys on työkykyä laajempi käsite, sillä se kattaa työn ohella kaiken inhimillisen toiminnan (Eskelinen 1987, 158). Toimintakykyisyys on tämän tutkimuksen tarpeisiin ja tavoitteisiin nähden liian laaja käsite, ja siksi on päädytty käyttämään termiä opiskelukyky. Sen avulla halutaan korostaa nimenomaan opiskeluun liittyviä yhteisöllisiä, vuorovaikutuksellisia ja pedagogisia seikkoja. Opiskeluympäristö luo taustan, jota vasten tarkastellaan opiskelijan opiskelukykyä.

Edellä mainittujen käsitteiden - työkyky, toimintakyky ja opiskelukyky - lisäksi niille löytyy vastinparit, jotka ilmaisevat kykyisyyden puutetta. Ilmiöitä voidaan siten tarkastella myös työkyvyttömyyden, toimintakyvyttömyyden ja opiskelukyvyttömyyden näkökulmasta. Esimerkiksi työkyvylle ei ole virallista määritelmä toisin kuin ammatilliselle työkyvyttömyydelle, joka yleensä määritellään sairaudeksi, viaksi tai vammaksi, joka estää toimeentulon hankkimisen työssä (Ilmarinen 1995, 31).

2.2. Opiskelukyvyn yhteisöllinen määrittäminen

Työkykyä tarkasteltaessa on havaittu, että pelkkä yksilön kykyjen ja työn vaatimusten vertaaminen tai työpaikan ilmapiirin mittaaminen eivät usein riitä. Lähtökohdaksi voisi ottaa Mäkitalon ja Palosen (1994, 1996) luokittelun, jossa he erottelevat kolme erillistä työkyvyn käsitystyyppiä. Ensinnäkin pari mainitsee lääketieteellisen käsityksen, joka heijastelee terveyttä sairauden puuttumisena. Yksilö on työkykyinen, mikäli hänellä ei ole lääketieteellisesti määriteltävää sairautta, vikaa tai vammaa. Käsite ei sisällä suhteenmäärittelyä työhön. Toiseksi Mäkitalo ja Palonen esittelevät tasapainomallin mukaisen työkykykäsityksen, jonka mukaan työntekijä on työkykyinen yksilön fyysisten ja psyykkisten kykyjen ollessa harmonisessa suhteessa työn vaatimuksiin. Opiskelijan tilanteessa tämä voisi merkitä sitä, että opiskelija kykenee suoriutumaan tentistä, koska sen vaatimustaso vastaa hänen fyysisiä ja psyykkisiä edellytyksiään.

Kolmas käsitys työkyvystä on vasta muotoutumassa, vaikka se ideologisilta lähtökohdiltaan pohjautuu mm. perinteisiin organisaatiotutkimuksiin. Integroitu käsitys kuvaa työkyvyn yksilön, hänen työnsä ja työyhteisönsä sekä vallitsevan työvoimapolitiittisen tilanteen muodostaman kokonaisuuden ominaisuudeksi. Yhteisölliset tekijät eivät pelkästään vaikuta työkykyyn, vaan ne ovat osa työkykyisyyttä. Tämän tutkimuksen kontekstissa integroitu malli tarkoittaa sitä, että opiskelukykyisyys määrittyy opiskelijan, hänen opiskelutoimintansa ja opiskeluympäristönsä sekä yliopistollisen toimintakulttuurin välisissä vuorovaikutussuhteissa. (Lindström 1987, 14; Mäkitalo & Palonen, 1994)

Uudistukset, jotka on yksipuolisesti toteutettu yksilö - ympäristö tai yksilö - tehtävä - dikotomioiden mukaisesti joko ympäristöä, yksilöä tai hänen tehtävänsä muuttamalla, eivät ole kyenneet käsittelemään ilmiön dynaamisuutta. Opiskelukyky tulisikin nähdä systeemin piirteenä, jonka ylläpito ja kehittäminen ovat samanaikaista ja vuorovaikutuksellista yksilön ja systeemin välistä informaationvaihtoa. Mikäli yksilö irroitetaan ympäristöstään, tai yksilö ja hänelle asetetut vaatimukset erotetaan toisistaan, saavutetaan mahdollisuus vaikuttaa vain yhteen systeemin osaan. Systeemin yhden osan, olipa se sitten kokonaistoiminnan kannalta kuinka keskeinen tahansa, muutos ei heijastu koko systeemin tasolle. Yliopistomaailmasta löytynee runsaasti esimerkkejä siitä, kuinka on pyritty parantamaan yksipuolisesti opetushenkilöstön pedagogista osaamista. Tutkimusten mukaan opettajien pedagoginen valvutuneisuus ja taitojen kehittyminen eivät välttämättä johda opiskelijoiden oppimisen

laadulliseen kehittymiseen. (Eskelinen, 1987; Ilmarinen 1995, 95; Leskinen, 1987; Suortamo 1995, 127; Venkula 1988, 69.)

Integroitu ja dynaaminen näkemys työkyvystä pyrkii välttämään pelkkiin yksilön kykyihin ja hänelle asetettuihin vaatimuksiin usein liittyvän deterministisyyden. Mikäli yksilö on tietoinen opiskelukykyyden liittyvistä yhteisöllisistä seikoista, saattaa hän etsiä ongelmatilanteessa syitä itsensä ohella myös muista tekijöistä. Ilmiötä kutsutaan kausaaliattribuoinniksi eli yksilö tulkitsee syitä, jotka johtivat johonkin tulokseen tai tapahtumaan. Opiskelukyvyyttömyyteen saattavat siten vaikuttaa suoritettavan tehtävän vaativuus, oppimisympäristön riittämätön tuki tai opiskelijan oma tuonhetkinen kyvyttömyys suorittaa vaadittua tehtävää, mikä voi johtua esimerkiksi väsymyksestä. Opiskelukyky mittaautuu viime kädessä yksilön näkemyksenä opiskelukykyyden vaikuttavista tekijöistä (minä itse, opiskelu ja ympäristö) ja kuinka hän pystyy säätelemään ja tasapainottamaan omalta osaltaan noita tekijöitä. Opiskelukyky on ensisijaisesti taitoa.

2.3. Opiskelukyvyn tulkinnallisuus

Antonovskyn (1988, 3 - 7) mukaan ihmiset sijoittuvat sairautta ja terveyttä kuvaavalla jatkumolla johonkin pisteeseen, jonka positio vaihtelee. Salutogeeninen orientaatio pyrkii paljastamaan ihmisen kulloisenkin sijainnin jatkumolla ja mahdolliset muutokset sijainnissa, joka kuvaa tuolla hetkellä vallitsevaa suhtautumista ympäristöön. Kyse ei ole absoluuttisesta sairaudesta tai sairauden puuttumisesta vaan yksilön omaa positiota koskevista tulkinnoista. Salutogeenisen orientaation vastakohta patologinen orientaatio (vrt. lääketieteellinen käsitys työkyvystä) on tyypillinen länsimaiselle kulttuurille, jossa sairaus eristetään sairastajasta. Toisissa kulttuureissa korostetaan yksilön tapaa kokea sairaus juuri salutogeenisen orientaation mukaisesti.

Koherenssin tunne (sense of coherence) on olennainen yksilön tulkitessa positiostaan sairaus - terveys -jatkumolla. Koherenssi määrittyy kolme tekijän perusteella: Ensimmäinen on ymmärrettävyys (comprehensibility) eli yksilön täytyy ymmärtää asioita ja ilmiöitä kognitiivisella tasolla. Toiseksi on hallittavuus (manageability), jolla ilmaistaan yksilön kykyä hallita tehtäviä ja asioita. Kolmanneksi on tarkoituksellisuus (meaningfulness), joka ilmentää emotionaalista mielekkyyttä. Tarkoituksellisuuden ja ymmärrettävyyden eroa voisi kuvata siten, että on olemassa mielekkäitä asioita, vaikka niissä ei olisikaan järkeä. Yksilön

positiivinen tulkinta omasta sijainnistaan edellyttää, että hän kokee edes yhtä kolmesta tekijästä, joista merkittävin ja tasapainottavin on tarkoituksellisuus. Lisäksi yksilö voi kompensoida tilannettaan ja tulkintojaan eri elämänaalueiden välillä. Opiskelija voi esimerkiksi kokea jonkin harrastuksen mielekkääksi ja kykenee ammentamaan mielekkyydsvarastostaan jaksamista myös opiskeluun. (Antonovsky 1985 & 1988, 15 - 17; Söderqvist & Bäckman, 1988.)

Sijainti Antonovskyn nimeämällä jatkumolla ilmentää siis yksilön suhtautumista ympäristöönsä, joka vaistämättä sisältää stressitekijöitä. Stressin kehittymiseen vaikuttavat stressitekijät ovat ympäristötekijöitä, jotka voivat olla luonteeltaan pysyviä tai erityisiin tilanteisiin ja aikaan liittyviä. Stressi kuvaa yksilön tarpeiden, sisäistettyjen ympäristön vaatimusten ja ulkoisten toimintamahdollisuuksien välillä vallitsevaa epäsuhtaa. Se on siis suhde stressitekijöihin. (Antonovsky, 1988 3 - 7; Kalimo, 1987, 53; Saari & Majander 1984, 3). Stressi ei ole aina pelkästään negatiivista, sillä yhdistyessään hyviin kontrollimahdollisuuksiin saattaa se johtaa yksilön kapasiteetin kasvuun. Onnistuneen stressiprosessin seurauksena on siis kompetenssin tunne, ja tuo tyytyväisyyttä ilmaiseva tunne on seurausta suoriutumisesta, ei edellytys sille. (Saari & Majander 1985, 7 - 9; Söderqvist 1990, 3; Venkula 1988, 70 - 72).

Stressi ja eriasteinen ahdistus, joka voidaan jakaa edelleen piirre- ja tilanneahdistukseen, kuuluvat normaaliina elementtinä akateemiseen tutkimustyöhön. Se on ominaista erityisesti tieteellisen ongelman hahmottamisen alkuvaiheessa. Tilanneahdistus purkautuu yleensä, kun ongelma on saatu hallintaan. Joillakin ahdistus saattaa jopa auttaa tehtävän ratkaisemisessa. (Venkula 1988, 48.) Yliopistoyhteisön olisi kyettävä välittämään jäsenilleen, että stressi ja ahdistus kuuluvat luonnollisena osana tutkimukseen. Opiskelija saattaa arvioida, että hänen edistymättömyytensä ja sitä seuraava kiusallinen psyykinen tensio johtuvat hänen omasta kyvyttömyydestään. (Aittola 1992, 66; Venkula 1980, 41.)

Antonovskyn salutogeeninen orientaatio on käyttökelpoinen väline tarkasteltaessa opiskelijoiden oppimistoimintaa, vaikka ajattelutapa korostaakin yksilön tulkintaa yhteisöllisten tekijöiden jäädessä taka-alalle. Sen avulla voidaan hahmottaa, kuinka opiskelija kokee ymmärrettävyyttä, hallintaa ja tarkoituksellisuutta suhteessa opiskeluun ja opiskelu-ympäristöön. Stressin käsittelyä saattaa helpottaa tieto siitä, että se kuuluu opiskelijan toiminnan luonteeseen.

2.4. Tietää vai taitaa

Edellä on jo käynyt ilmi opiskelukyvyyn muodostuminen useista opiskelijaan, hänen toimintaansa ja opiskeluympäristöönsä liittyvistä tekijöistä. Lisäksi opiskelukyky voi työkyvyn tavoin olla vain osittain toimiva. Opiskelija saattaa pärjätä kirja- ja luentotenteissä, jotka ovat suhteellisen pieniä kokonaisuuksia ja joissa opiskeltava aines on selvästi ennalta määrätty. Opiskelukyky joutuu kuitenkin koetukselle, kun opiskelijan täytyisi tuottaa itsenäisesti tekstiä esimerkiksi opinnäytetyössä, joka edellyttää tieteellistä ajattelua. Teorioiden hallitseminen ohella hänen on kyettävä myös teoretisoimaan. (Aittola & Aittola 1990, 31, 86 - 89). Tunne opintojen hallinnasta ja kompetenssista syntyy toimimalla, ei pelkästään tietämällä. Osaltaan erilaiset tentti- ja suoriutumiskäytännöt saattavat luoda opiskelijalla illuusiota kompetenssista, jonka harhaisuus paljastuu vasta itsenäisen kirjoitustyön yhteydessä.

Tietämisen ja taitamisen välinen eroavuus ei ole aina tiedostettua. Jokaisen organisaation olisi kuitenkin tiedostettava oma tehtävänsä ja tavoitteensa toimiakseen tehokkaasti (Lindström 1995, 180). Koulun tavoin yliopisto huolehtii opetustoimesta, mutta sillä on myös tutkimuksellisia päämääriä. Venkula (1988, 207 - 208) korostaa erityisesti tutkimusta, jonka olisi oltava myös opiskelijan ensisijainen yliopistollinen tehtävä. Hän jatkaa toteamalla opetustehtävän kuuluvan ensisijaisesti koululaitokselle. Erottelu on siinä mielessä problemaattinen, että se yhdistää oppimisen negatiivissävytteiseen ulkokohtaiseen ja koulumaiseen oppimiseen. Yhtä hyvin opiskelija voi oppia ja opiskella yliopiston edellyttämällä tavalla. Harjaantuessaan tutkijaksi opiskelija ei voi välttää oppimista, vaikka se onkin laadullisesti, tai ainakin sen tulisi olla, erilaista kuin koulussa. Joka tapauksessa on selvää, että koulussa opituilla toimintatavoilla pärjää myös yliopistossa, mikäli se jatkaa koulun jo viitoittamaa tietä, ts. huolehtii ensisijaisesti vain opetuksesta. Yliopiston tehtävän ensimmäinen vaihe on siis saattaa opiskelijat tietoiseksi heidän tehtävästään eli tutkimuksesta, ja toiseksi harjaannuttaa tutkimustoiminnassa tarvittavia taitoja. Harjaannuttaminen sisältää selvän viittauksen opiskelun ja tutkimuksen toiminnallisuuteen: tietämisen tilalle olisi sijoitettava taitaminen, ja lopputulosta enemmän olisi kiinnitettävä huomiota prosesseihin.

Tutkimuksen toiminnallisen luonteen epäselvyys opiskelijoille voi johtua monestakin syystä. Alkuvaiheessa yliopisto näyttäytyy opiskelijalle lähinnä opetuksellisenä yhteisönä ja opiskelijalla ei ole vielä näkemystä tulevien opintojen tarkoituksesta. Opiskelija saattaa

pärjätä hyvinkin pitkään vanhoilla koulussa oppimillaan opiskelutavoilla. Toisaalta julkisuudessa ja yliopiston käytävillä käydään jatkuvaa keskustelua yliopiston kahden perinteisen tehtävän, opetuksen ja tutkimuksen, välisestä suhteesta ja painotuksista, mikä on omiaan sumentamaan opiskelijan käsitystä hänen tehtävästään. (Ylijoki 1998, 45 - 50.)

2.5. Sisällöt ja taidot

Jos yliopisto-opiskelijan perimmäinen tehtävä on tutkimustoiminta, niin mitä opiskelijan sitten tulisi taitaa? Kaikkein perinteisimmissä opiskelijoiden oppimista käsittelevissä tutkimuksissa mitattiin opiskelijoiden kykyä muistaa erillisiä asiasisältöjä. Tutkimuksen edetessä on yhä enemmän alettu tutkia opiskelijoiden tapaa oppia ja pyritty kuvaamaan oppimisprosessien luonnetta. Tutkimuksessa ja opetuksessa voidaan todeta tietosisältöjä korostavan ajattelun korvautuneen taitojen harjoittamisen vaatimuksilla. Perusteluina on esitetty, että tietosisällöt unohtuvat helposti ja ovat tilannesidonnaisia. Omaksutuilla taidoilla on puolestaan taipumus kestää, ja niille löytyy kysyntää myös työmarkkinoilla alasta riippumatta. (Entwistle & Ramsden 1983, 215; Lonka 1997.)

Nykyinen työelämä edellyttää opiskelijoilta taidollista pääomaa ja osaamista sisältötietojen hallitsemisen sijaan. Siksi opiskelijat haluavatkin oppia yhä enemmän tietojenkäsittelytaitoja ja kieliä sekä harjoittaa sosiaalisia kykyjä ja itsensä ilmaisemista. Näitä taitoja katsotaan tarvittavan kaikilla aloilla. Samoin ongelmanratkaisu- ja ryhmätyötaidot koetaan alasta riippumatta tärkeinä tekijöinä. (Mission impossible 1996, 10.) Opetussisällöt ja tutkintovaatimukset ovat kuitenkin muuttuneet yhä raskaimmiksi samanaikaisesti, kun opiskelijoita kehoitetaan tehostamaan opintojaan nopeamman valmistumisen toivossa. OECD:n 1995 ilmestyneen arviointiryhmän raportin mukaan korkeakoululaitoksemme yksi merkittävä epäkohta arviointihetkellä oli opetuksen ja opiskelun raskaat sisältöpaketit. Määrällisten tavoitteiden hallinnan sijaan huomio tulisi kiinnittää opetuksen sisällöllisiin prosesseihin ja opiskelijoiden itsenäisten työskentelytaitojen hallintaan. (Aittola 1992.)

Työelämä ei kuitenkaan ainona edellytä opetussisältöjen painopisteen tarkastamista. Sitä edellyttää myös vaativampi ja kasvottomampi tekijä eli tietomäärän huikkea kasvu. Yksilöllä on yhä vähemmän mahdollisuuksia hallita edes oman alansa viimeisintä tietämystä.

2.6. Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa tarkastellaan niitä yliopisto-opiskeluun liittyviä asioita, jotka vaikuttavat opiskelijan opiskelukykyisyyteen ja joilla tuota kykyisyyttä voidaan tukea. Huomio on ensisijaisesti yhteisöllisissä, vuorovaikutuksellisissa ja pedagogisissa kysymyksissä, joihin laadullisen lähestymistavan katsottiin soveltuvan parhaiten. Yksittäisten opiskelijoiden kykyisyyden tarkastelu olisi vaatinut toisenlaista kysymyksenasettelua ja menetelmiä. Toisaalta opiskelukyvyyn kaltaiset käsitteet ovat sopimuksenvaraisia käsitteitä, joilla ei ole yksiselitteistä ja mitattavaa vastinetta todellisuudessa ja jotka heijastelevat aina oman aikansa ajattelua (Eskelinen 1987, 157; Mäkitalo & Palonen 1994, 155). Osaltaan tähän tehtävään kuuluu opiskelukyvyyn käsitteen selventäminen ja erityispiirteiden tarkastelu suhteessa lähikäsitteisiin.

Toisena tutkimustavoitteena oli alunperin käydä systemaattisesti läpi maamme yliopistoissa käynnissä olevat kehittämishankkeet, joissa olisi joko suoraan tai välillisesti pyritty huolehtimaan opiskelijoiden opiskelukyvyistä. Kehittämistyöksi nimettävää toimintaa on nykyään kuitenkin niin paljon, että käytettävissä oleva aika ja resurssit eivät olisi riittäneet kuin lähinnä hankkeiden kirjaamiseen ja lyhyehköön kuvaamiseen. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty luomaan yleiskuvaa vallitsevasta opetuksen kehittämistilanteesta avainhenkilöhaastatteluin. Toisaalta opiskelijahaastatteluihin osallistui vain sellaisia opiskelijoita, joiden voidaan sanoa osallistuneen opetuksen kehittämiseen joko itse toimien tai vain opetusta nauttien.

Tutkimuksen suhde akatemiseen maailmaan on yhtäläisyyttä korostava. Becherin (1994) mukaan on erotettavissa neljä tarkastelutasoa: 1.) akateeminen kulttuuri kokonaisuudessaan 2.) samankaltaisten tieteenalojen muodostamat kokonaisuudet 3.) yksittäiset tieteenalat ja 4.) tieteiden sisällä ja niiden välissä olevat erityisalut. Aineiston analysoinnissa pyrittiin löytämään ja korostamaan yhteisiä piirteitä unohtamatta kuitenkaan sitä seikkaa, että jo yksistään opiskelijoiden opiskeluintressit, -strategiat ja heidän käyttämänsä työtavat vaihtelevat huomattavasti tieteenaloittain puhumattakaan lukuisista kulttuurisista oletuksista, joita akateemisessa osakulttuureissa tapaa. (Aittola 1992, 86 - 92; Entwistle & Ramsden 1983, 368 - 383; Ylijoki 1998)

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta erillisestä haastatteluaineistosta, joilla kullakin on oma erillinen funktionsa. Haastattelukierrosten erityisiä päämääriä käsitellään tarkemmin kunkin luvun kohdalla. Spesifien tehtävien lisäksi kaikki kolme aineistokokonaisuutta pyrkivät omalta osaltaan valaisemaan niitä ongelmia, joita opiskelijat kohtaavat opiskellessaan yliopistossa ja jotka kyseenalaistavat heidän opiskelukykyisyyttään. Toisaalta aineistoissa käsitellään niitä toimia, joilla on pyritty luomaan opiskelijoille mielekästä opiskeluympäristöä. Kyse on triangulaatiosta, jossa samaa kohdetta tai ilmiötä tarkastellaan eri tasoista näkökulmista ja jossa kommentit kohtaavat toisensa tietyissä leikkauspisteissä (Cohen & Manion 1989, 269 - 277).

Kaikki haastattelut on tehty teemahaastatteluin. Kyseistä menetelmää voisi kutsua keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastattelijan tehtävänä on antaa haastateltaville mahdollisuus puhua mahdollisimman vapaasti ja samalla huolehtia siitä, että tutkimuksen kannalta keskeiset teema-alueet tulevat käsitellyiksi haastattelujen kuluessa. Yksittäisen kysymysluettelon sijaan laadittiin teema-alueuuttelo muistin tueksi ja keskustelun jäsentäjäksi. (Hirsjärvi 1980.)

Kaikki 18 haastattelua nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Koska kyseessä ei ole keskustelututkimus, on siteerattuja kohtia editoitu lukemisen helpottamiseksi. Taukomerkinnot, toistot ja kokonaisuuden kannalta tarpeettomat kohdat on poistettu. Tekstiin on lisätty lukemista helpottavia partikkeleita ja välimerkkejä. Kukin kolmesta ala-aineistosta analysoitiin vähintään kahteen kertaan. Toisella kierroksella aineisto jaettiin teemojen mukaisesti. Opiskelijahaastattelujen analysointirunko vastaa pääpiirteittäin myöhemmissä luvuissa esiteltävää kappalejakoja, mutta avainhenkilöiden teemat on ripoteltuna eri lukuihin.

Siteerattujen kommenttien yhteydessä opetuksen kehittäjien koodit vaihtelevat välillä AH1 - AH6 ja tukipalveluiden toimijoiden AH7 - AH10. Seuraavassa luvuissa esiteltävät avainhenkilölistat eivät ole tämän jaon mukaisia, jotta yksittäisten henkilöiden identifiointi olisi mahdotonta. Kuka tahansa opetuksen kehittäjästä on siis voinut sanoa minkä tahansa kommentin, joka sijoittuu esitetylle välille. Koodijako on mukana aineiston tarkempaa tarkastelua ja mahdollista jatkokäsittelyä varten.

Opetuksen kehittäjät

Ensimmäisenä haastateltiin maaliskuussa 1998 kuuden eri yliopiston edustajaa, jotka tässä yhteydessä on nimetty opetuksen kehittäjiksi. Teemahaastattelukysymykset löytyvät liitteistä (ks. liite 1). Seuraavasta ilmenevät haastateltavan nimi, toimipaikka ja tehtävä.

- Päivi Pakkanen, suunnittelija, Helsingin yliopiston opintoasiain osasto,
- Jouni Kekäle, henkilöstöjohtaja, Joensuun yliopisto,
- Sanna Honkimäki, amanuenssi, Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos,
- Asko Karjalainen, suunnittelija ja kouluttaja, Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö,
- Professori Matti Parjanen, projektijohtaja, Tampereen yliopisto,
- Matti Lappalainen, suunnittelija, Turun yliopiston kehittämissyksikkö.

Opetuksen kehittäjät haastateltiin ns. avainhenkilöinä, ja heidät valittiin asiantuntemuksensa eli tiettyjen ominaisuuksien vuoksi. Objektiiivisuus tiukassa mielessä ei ollut edes tavoitteena. Avainhenkilöitä valittaessa kiinnitettiin huomiota lisäksi heidän asemaansa yhteisössään ja tietoihinsa oman yhteisön toiminnasta. (Grönfors 1982, 114.) Tämän tutkimuksen ensisijaisena valintakriteerinä avainhenkilöitä etsittäessä oli se, että henkilöt joko itse toimivat kehittämistyössä tai olivat tietoisia opetuksen kehittämisestä omassa yliopistossaan.

Opetuksen kehittäjien läsnäolo tässä tutkimuksessa selittyy kahdesta eri näkökulmasta: Ensinnäkin he toimivat dokumenttivarantona, jonka perusteella pyrittiin luomaan kuvaa vallitsevasta opetuksen kehittämistoiminnan tilasta suomalaisissa yliopistoissa. Haastateltavat luonnehtivat toimintaa yleisellä ja strategisella tasolla, mutta myös kuvaillen yksittäisiä kehittämishankkeita. Toiseksi he toivat esiin opettaja- ja opiskelijakunnan näkökulmia sekä oman toimintansa mahdollisuuksia. Lisäksi Helsingin ja Jyväskylän opetuksen kehittäjien avulla seulottiin edelleen sopivia ryhmiä opiskelijahaastatteluja varten.

Opiskelijoiden ryhmähaastattelut

Opiskelijat haastateltiin ryhmissä huhti - toukokuussa 1998. Menetelmään päädyttiin ensisijaisesti sen tehokkuuden vuoksi, koska samalla kertaa oli mahdollisuus haastatella useaa opiskelijaa. Toisaalta oli odotettavissa, että opiskelijoiden olisi helpompaa tulla haastatteluun ryhmänä kuin yksitellen. Opiskelijat olivat tottuneet toimimaan samoissa ryhmissä, joissa heitä haastateltiin. Kolmanneksi ryhmähaastattelun avulla pyrittiin korostamaan

opiskelijoiden keskinäistä kommunikointia heidän suunnatessaan puheenvuoroja toisilleen ja haastattelijalle. Neljänneksi ryhmähaastattelun avulla pyrittiin kartoittamaan ilmiöiden moniselitteisyyttä ja -tulkinallisuutta opiskelijoiden kuvatessa asioita omista ja vaihtelevista näkökulmista. Haastatteluja ohjasi tavoite nostaa esiin ristiriitaisuuksia ja vastaväitteitä sekä uusia näkökulmia sen sijaan, että olisi lähdetty määrittelemään jonkin asian merkittävyyttä mainintojen määrällä. (Gröhn, Kauppi, Ranta, Jansson & Paananen 1993; Morgan 1988.)

Tutkimuksessa päädyttiin käytännön syistä haastattelemaan kahden yliopiston eli Helsingin ja Jyväskylän opiskelijoita. Sopivien opiskelijaryhmien valinnassa auttoivat kyseisten yliopistojen opetuksen kehittäjät, joilla oli kokonaisnäkemys yliopiston kehittämishankkeista ja niihin osallistuvista opiskelijaryhmistä. Edelleen sopivien haastateltavien seulonnassa auttoivat tiedekuntien opintosihteerit ja laitosten opettajat.

Opiskelijahaastattelujen avulla haluttiin kartoittaa opiskelijoiden näkemyksiä opiskeluun liittyvistä seikoista hyvin yleisellä ja käytännöllisellä tasolla (ks. liite 2). Vaikka tutkimuksessa operoidaankin opiskelukyvyyn kaltaisilla käsitteillä, pyrittiin käsitteiden alaan liittyviä seikkoja tarkastelemaan opiskelijoiden omin sanoin ja välttämään toiminta- ja opiskelukyvyyn kaltaisia termejä. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat jo sinällään moniselitteisiä, ja vain joidenkin alojen opiskelijoiden voidaan olettaa hallitsevan ne. Toisaalta haastattelujen avulla haluttiin kerätä kokemuksia opetuksen kehittämistoiminnasta nimenomaan opiskelijanäkökulmasta katsottuna, ja siksi haastateltaviksi valittiin kehittämistoimintaan perehtyneitä opiskelijoita. Haastatteluteknisesti opiskelijoita ei ohjattu keskustelemaan erityisesti kehittämisteemasta, ja yleensä jossain vaiheessa keskustelua päädyttiin opiskelijoiden johdattamina keskustelemaan myös laitoksen opetuksen uudistamishankkeista. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut arvioida hankkeiden onnistumista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin eikä hankkeiden keskinäinen vertailu.

Haastateltaviksi ryhmiksi pyrittiin saamaan mahdollisimman paljon eri alojen opiskelijoita ja valikoimaan sellaisia opiskelijaryhmiä, joiden oma aktiivisuus toimintaan vaihtelisi sen mukaan osallistuivatko opiskelijat itse mahdollisesti kehittämiseen vai saivatko he opettajien yksipuolisesti suunnittelemaa opetusta. Lisäksi mukaan pyrittiin ottamaan opintojen eri vaiheissa olevia opiskelijaryhmiä. Iän ja sukupuolen mahdollisimman laaja kirjo jäi pitkälti sattuman varaan.

Seuraavassa on lyhyt luonnehdinta kustakin kehittämishankkeesta. Tiivistelmät on pääosin koottu laitoksen edustajan toimittamista epävirallisista dokumenteista ja opiskelijoiden kommenteista, mikäli toisin ei ole mainittu.

RH1, Suomen kielen laitos, Jyväskylän yliopisto. (3 naista, 2 miestä).

Suomen kielen laitoksella on lähdetty kokonaisvaltaiseen tutkintovaatimusten ja toimintakulttuurin muuttamiseen. Tavoitteina mainittiin opiskelua hidastavien solmukohtien poistaminen, opintojen tehostaminen tarjoamalla laajempia opintokokonaisuuksia ja tenttien monipuolistaminen sekä valintamahdollisuuksien lisääminen. Lisäksi laitoksella pyritään sitouttamaan opiskelijoita laitoksen toimintaan. Myös tutkimuksen ja opetuksen lähentämiseen sekä opetuksen tehostamiseen on kiinnitetty huomiota.

RH2, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. (6 naista)

Opettajankoulutuslaitoksella on lähdetty toteuttamaan ns. kotiryhmäpedagogiikkaa, jossa keskeistä on ryhmä- ja omaopettajatoiminta. Ryhmä pysyy samana, ja omaopettaja vastaa suurimmasta osasta pääaineen opintoja. Toiminnassa pyritään huomioimaan opiskelijoiden elämismailma mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Toimintamuotoina ovat reflektiivinen omista kokemuksista puhuminen ja kirjoittaminen sekä yhteiset produktiot. (Heikkinen 1998.)

RH3, Matematiikan laitos, Helsingin yliopisto. (3 naista, 2 miestä)

Probleemaseminaarit ovat matematiikan laitoksen kokeilu, jossa pysyvällä opiskelijaryhmällä pyritään käsittelemään opiskelijoiden opinnoissaan kohtaamia matemaattisia ongelmia. Pääsisältönä on differentiaali- ja integraalilaskennan ongelmien ratkominen mahdollisimman vapautuneessa ilmapiirissä. Olennaista on osallistujien aktivoiminen ja ratkaisutavan paljastaminen samalla kun matemaattinen ilmaisu (sekä suullisen että kirjallisen) hioutuu. Lisäksi seminaareissa on mahdollista saada yleistä opintoneuvontaa ja keskustella opintojen etenemisestä.

RH4, Liikunnan sosiaalitieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. (3 naista)

Laitoksella toteutetaan portfoliohanketta, jossa opiskelija laatii oman henkilökohtaisen kansion. Kansio sisältää cv-tyyppisiä kuvauksia työtehtävistä ja harrastuksista, mutta mukana on tarkoitus olla myös opiskelijoiden omia ajatuksia. Portfoliohanke on pelkäää ansioluetteloa henkilökohtaisempi kokonaisuus, koska siinä on myös itsearviointia.

RH5, Systemaattisen teologian laitos, Helsingin yliopisto. (3 naista, 1 mies)

Teologien projekti on siinä mielessä harvinaislaatuinen, että laitoksen seminaarityöskentelyn tuloksena syntyi lukuvuonna 1996 - 1997 kirja opinnäytetyön teosta (Prosessia ja rautalankaa, 1998). Sen ovat laatineet pääosin opiskelijat itse eritellen gradun tekemistä muuhun opiskeluun ja elämään liittyvänä projektina. Lisäksi lähtökohtana on ollut pääaineseminaarin ja varsinaisen gradun välisen kytkennän selventäminen.

RH6, Yleisen valtio-opin laitos, Helsingin yliopisto.(1 nainen, 1 mies)

Laitoksella on useissa opintojaksoissa otettu käyttöön seminaarimuotoinen työskentely korvaamaan luento- ja kirjatenttikäytäntöjä. Seminaareissa opiskelijoita on pyritty aktivoimaan teettämällä heillä esseitä ja suullisia esitelmiä sekä yksin että ryhmissä. Esitelmät ja esseeet ovat olleet keskustelun pohjana. Tavoitteiksi on määritelty mm. tiedonhaku- ja vuorovaikutustaitojen sekä keskusteluvälineiden kehittyminen ja valmius tuottaa tieteellistä tekstiä.

RH7, Yleisen kirjallisuustieteen laitos, Helsingin yliopisto.(3 naista, 2 miestä)

Kirjallisuuden opiskelijoiden perustaman KIDE-ryhmän toiminta alkoi vapaamuotoisista keskusteluista laitoksen opetustarjonnan parantamiseksi. Opiskelijat alkoivat itse suunnitella ja toteuttaa kurssien sisältöjä ja toimintamuotoja. Toiminta on kiteytynyt erilaisiksi opintopiireiksi, joissa on opiskeltu vanhempien opiskelijoiden tai alan asiantuntijoiden johdolla. Opiskelijat ovat tehneet piireissä esitelmiä ja kirjallisia töitä, joita he ovat esittäneet toisilleen korostaen oppimisen vuorovaikutuksellisuutta. Tavoitteina on uusien opiskelijoiden tutustuttaminen KIDE-ryhmän toimintaan ja yhteistoiminnallisuuden sekä aktiivisuuden korostaminen.

RH8, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto. (3 naista)

Laitoksella on mahdollisuus suorittaa sosiaalityön opintokokonaisuus, joka pätevöittää sosiaalityöntekijän virkaan. Opinnot sisältävät käytännönläheistä toimintaa kuten vierailukäyntejä alalla toimiviin organisaatioihin sekä osallistumista erilaisiin projekteihin, joissa kerätään aineistoa kentältä raportointia varten. Opintokokonaisuuteen kuuluu osaksi työskentely moniammatillisissa tiimeissä. Luennoilla opiskelijat pitävät luentopäiväkirjaa reflektoiden omaa toimintaansa. (Satka 1997.)

Kahdeksaan ryhmähaastatteluun osallistui siis yhteensä 33 opiskelijaa, joista naisia oli 25 ja miehiä 8. Opiskelijoiden sitaateissa on luovuttu sukupuoleen viittaavista koodeista, jotta yksittäisten henkilöiden identifiointi ei olisi mahdollista. Toisaalta tutkimuksessa ei pyritty korostamaan sukupuolien mahdollisia ominaispiirteitä.

On aihetta olettaa, että ryhmähaastatteluihin osallistui keskimääräistä aktiivisemmat opiskelijat. Tutkimuksen luonteen ja jo lähtökohtaisen valikoivuuden vuoksi tämä seikka ei muodosta ongelmaa. Haastattelussa vain kaksi ryhmää (kirjallisuuden ja suomen kielen opiskelijat) koostui omasta mielestään poikkeuksellisen aktiivista opiskelijoista. On myös muistettava, että näillä aktiivisilla opiskelijoilla on hyvä näköalapaikka opiskelijoiden ja laitoksen välisen toiminnan tarkasteluun. Hiljaisten ääntä on pyritty saamaan esille seuraavan haastatteluaineiston perusteella.

Tukipalveluiden toimijat

Kolmannen haastatteluaineiston muodostavat tukipalveluiden toimijat (haastatteluteemat liitteessä 3). He ovat opetuksen kehittäjien tavoin avainhenkilöitä, jotka valittiin ja haastateltiin heidän asiantuntemuksensa takia. Oheisessa listassa ovat haastateltavan nimi, toimipaikka ja tehtävä.

- Kati Kettunen, toiminnanjohtaja, Nyyti ry.,
- Anja Piippo, neuvontapsykologi, Helsingin YTHS,
- Totte Vadén, vastaava mielenterveystyöntekijä, Tampereen YTHS,
- Ilpo Lahti, vastaava psykiatri, Turun YTHS.

Tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus oli haastatella vain kahta jo edellä mainittua ryhmää eli opiskelijoita ja opetuksen kehittäjiä. Tutkimuksen edetessä kävi kuitenkin yhä ilmeisemmäksi, että myös niiden opiskelijoiden ääni olisi jotenkin saatava kuuluville, jotka saattavat vuodesta toiseen opiskella yliopistossa vailla merkittäviä ihmiskontakteja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Toisaalta myös hyvin menestyvillä opiskelijoilla on ongelmia, jotka eivät näy opiskelukavereille tai tule muutoin esille opiskelutilanteissa. Tällaisten opiskelijoiden tavoittaminen on tietosuojasyistä hyvin hankalaa, ja tutkijan kontaktirytykset olisivat saattaneet leimata heidät. On muistettava, että ryhmähaastattelu ei sovellu luonteensa vuoksi henkilökohtaisten ongelmien selvittelyyn. Lisäksi opiskelijoiden itsensä on vaikea nähdä ongelmien rakenteellisia elementtejä, joiden analysointiin

mielenterveyspalvelujen toimijoilla on paremmat mahdollisuudet työnsä ja koulutuksensa vuoksi.

4 Kehittämistoiminta

4.1. Opettajien asennoituminen opetuksen kehittämistoimintaan

Yliopisto-oppimisen analysointi ja erityisen korkeakoulupedagogiikan tunnustaminen ovat varsin tuoreita ilmiöitä. Perinteisesti yliopisto-opettajien on katsottu hallitsevan opetustaidon ilman harjoittamista. Jos jotain ongelmallista on havaittu, on saatettu syyllistää opiskelijoita tai kritisoitu valintamenettelyjä. Vasta 80-luvulla voidaan sanoa yliopiston ensimmäisen kerran yleisesti katsoneen omaan opetukseensa ja oppimiseensa kriittisesti. (Entwistle & Ramsden 1983, 1 - 2; Hakala 1995, 138 – 139.)

Korkeakoulupedagogiikalla on kaksiselitteinen asema. Sen asemaa laadukkaan opetuksen keskeisenä kriteerinä pidetään lähes kiistattomana, mutta samanaikaisesti siihen suhtaudutaan varauksellisesti, joskus jopa torjuvasti. Pedagogiikka saatetaan mieltää opetusteknologiseksi välinevarastoksi tai yksipuolisiksi manipulaatiokeinoiksi, jotka otetaan käyttöön kun kaikkea muuta on jo kokeiltu. Kyse on pitkälti yliopiston toimintakulttuurista, jossa opetuksen asema tutkimukseen nähden on alisteinen. (Ylijoki 1994, 53 & 1998, 47 - 50.) Evansin (ks. Ylijoki 1988, 49) mukaan opettajuuden korostaminen saattaa korkeakouluopettajien mielissä samaistaa heidät alempien koulutusasteiden opettajiin, mikä kyseenalaistaa hyväksyttävää tieteellistä statusta. Opettajuuden sijaan painotetaan työn tutkimuksellisia elementtejä, vaikka opetustyö viekin merkittävän osan henkilökunnan kokonaisajasta.

Loppujen lopuksi neljäkymmentä prosenttia yliopiston opettajista on lehtoreita ja niistä suurin osa on sellaisia, jotka ei lainkaan tee tutkimustyötä vaan vain opettaa. Että kyl yliopistossakin aikamoinen prosenttimäärä on näitä, jotka on opettajana. Mä kattelin Tilastokeskuksen tilastoja niin se tuntimäärä mitä opettajaryhmät käyttävät opetukseen niin se on suurempi kuin tutkimukseen. Kuitenkin tuntuu hölmöltä, että joku ammattiryhmä, joka tekee jotakin työtä niin ei sitä ollenkaan noteeraa tämän enempää

(Opetuksen kehittäjä, AH1, 12.)

Pedagogiikan asemaa saattaa kyseenlaistaa myös sen tapa korostaa oppimisen ja opettamisen samankaltaisuutta yli tiederajojen, kun samanaikaisesti eri tieteenalat varjelevat omaa reviiriään. Pedagogiikan lähettiläät on saatettu kokea uhkaavina heidän kyseenalaistaessaan eri tieteiden edustajien erityisyyttä. Opetuksen kehittäjien mukaan asenteet pedagogiikkaa ja opetustyötä kohtaan ovat muuttuneet kuluneella vuosikymmenellä yhä myötämielisemmiksi. Nyt puhutaan pikemminkin syrjäänvetäytymisestä kuin suoranaista vastustuksesta. Aina on ollut myös yksittäisiä opettajia, jotka ovat kokeneet opetuksen itselleen läheiseksi asiaksi. Juuri näiden henkilöiden varassa on ollut pitkälti pedagogisen sanoman leviäminen, jonka on tehnyt mahdolliseksi privatisoitunut yliopisto-opetus. Opetuksen toteuttaminen on edelleen jokaisen opettajan henkilökohtainen asia (Gröhn ym. 1993, 30 - 31; Ylijoki 1994, 54).

Innokkaat ja aktiiviset opettajat on tyypillisesti ollu vaikkapa jossain pedagogisessa koulutuksessa innostunu ja oivaltanu et tähän voi hakee rahaa. Ne hakee sit sen rahan ja tekee sen. Ne on näitä indiviidejä, jotka ei ole välttämättä saanu vastakaikua siel omalla laitoksella. Mut yliopistohan on siitä hauska yhteisö, et täällä saa tehdä mitä vaan kunhan sä et häiritse muita. Tässä ei nyt tarkoteta opiskelijoiden häiritsemistä. Niitä saa häiritä, mutta työtovereita opettajakollegoita, esimiestä ja dekaania et ei niiltä tarvii kysyy lupaa. Sä voit oman opetustyös toteuttaa vaikka millä tavalla.

(Opetuksen kehittäjä, AH2, 24.)

Vaikka myötämielisyys opetuksen kehittämiseen onkin viime kädessä henkilökysymys, näyttävät erityisesti nuoret opettajat aktivoituneen. Heille opetuksen kehittämistoiminta suo tilaisuuden näkyä ja erottua kollegoista esimerkiksi virkaa haettaessa. Tämä seikka näyttäisi heijastelevan uutta aikaa, jolloin myös opetustyö nähdään meritoitumisväylänä. Varjopuolena mainitaan usein varsinkin nuorten opettajien työtaakan kasvaminen kohtuuttomaksi, koska heidän pitää näkyä sekä tutkimuksen että opetuksen saralla. Ennen uusien käytäntöjen esittelyä ja käyttöönottoa on saatava vielä kollegat myötämielisiksi. Paradoksaalisesti tukea olisi haettava kollegoilta, jotka samanaikaisesti saattavat taistella samoista työtilaisuuksista.

Kun valikoidaan opettajia näille kursseille, niin me ollaan haluttu et samasta yksiköstä on aina vähintään kaksi mukana. Kun tiedetään, et jos ihmiset tulee jonnekin koulutukseen ne valaistuu siellä. Sit menee omaan organisaatioon niin hyvin äkkiä latistetaan taas siellä siihen vanhaan toimintaan. Nyt ainakin siel ois sit kaks, jotka latistetaan siihen ja jotka voi sit hakee

toisistaan tukea. Et tätä me on pidetty tärkeänä, et he vois sit kahdestaan alkaa pikku hiljaa niit ideoita helpommin viemään sinne osaks sitä oppiaineen käytäntöä (Opetuksen kehittäjä, AH4, 42.)

4.2. Kehittämistoiminnan painopisteistä

Suomalaisessa korkeakoululaitoksessa näyttäisi kuluva vuosikymmen olleen toimeliasta opetuksen kehittämisen aikaa. Voidaan puhua jo erillisestä opetuksen kehittämistoiminnasta, jota varten on perustettu erityisiä, lähinnä yliopistotasoisia yksiköitä. Termi opetuksen kehittäminen kuvastaa osaltaan tutkimuksen ja opetuksen kahtiajakaisuutta. Tutkimusta ei opetuksen tavoin tarvitse erityisesti kehittää, vaan kehitys kuuluu olennaisesti sen luonteeseen; tutkimushan saatetaan jopa samaistaa kehitykseen. Toisaalta tiedeyhteisön perustyövälineitä palautetta ja kritiikkiä pidetään tutkimukseen olennaisesti kuuluvina, kun taas esimerkiksi opetuksen arviointi saatetaan ymmärtää pelkästään negatiivisesti. Arvioinnin tehtävä olisi tukea pedagogista toimintaa, ei arvostella sitä (Jaakkola, Ropo & Autio 1995, 88 - 89).

Kehittämistoiminnan tavoitteet riippuvat siitä, millä tasolla asiaa tarkastellaan. Haastateltujen opetuksen kehittäjien listalta löytyivät ainakin seuraavat tavoitteet: opetuksen arviointi, opetus- ja oppimiskulttuurin muutos, yliopiston eri tasojen kuten tiedekunnan ja laitosten tehtävien ja profiilin selventäminen, akateemisen tutkinnon selventäminen, opiskelijoiden opiskelukyvystä huolehtiminen, opiskelijakeskeisyys ja opiskelijoiden motivaation parantaminen, opiskelijoiden hyväksyminen osaksi tiedeyhteisöä ja opetusmenetelmien kehittäminen ja levittäminen. Tavoitteet kuvaavat toimintaa, jonka kohteet vaihtelevat kokonaisen yliopistokulttuurin muuttamisesta aina yksittäisten opetusmenetelmien kehittämiseen ja käyttöönottoon.

Tavoitelista kertoo osaltaan opetuksen kehittämisen monitasoisuudesta. Yksittäisten opettajien sijaan kehittämistyö edellyttää yhä enemmän laitos- ja tiedekuntatasoista toimintaa, jolla tähdätään viime kädessä koko yliopistokulttuurin muuttamiseen. Strategisesta näkökulmasta katsottuna yksittäinen opettaja muodostaa vain välttämättömän lähtökohdan toiminnalle. Onkin olemassa runsaasti viitteitä siitä, kuinka opettajien opetustaidon parantuminen ei välttämättä johda opiskelijoiden toiminnan kehittymiseen. Muutosten merkittävyys riippuu siitä, kuinka hyvin on pystytty huomioimaan kulloisenkin toiminnan

kannalta relevantti toimintaympäristö, johon kuuluvat olennaisena osana myös opiskelijat. (Entwistle 1991, Suortamo 1995, Venkula 1988.)

Tämmösissä yksiköissä, jotka on tosissaan satsannu niin se on vaikuttanu koko ilmapiiriin, että on vieny tutkimusta ja muutakin eteenpäin. Nythän on jotakin semmosia opetuksen laatuyksiköitä, jotka on saanet tunnustusta ensin opetuksesta ja sitten ovat ruvenneet kehittämään itseään tutkimuksen huippuyksiköiksi.

(Opetuksen kehittäjä, AH3, 70.)

Yliopisto-opetuksen autonomiseen asemaan on liittynyt opettajien itsenäisen työn ohella keskusjohdon vähäinen sanelupolitiikka, jotka ovat luoneet hedelmällistä alustaa erilaisille omaehtoisille projekteille. Keskitetyn ohjauksen on todettu vähentävän opettajien sitoutumista omaan työhönsä (Miettinen 1993, 253). Keskusjohdon ja opetuksen kehittämissyksiköiden tehtäväksi on jäänyt lähinnä riittävien taloudellisten ja henkisten resurssien tarjoaminen sekä niiden jatkuvuudesta huolehtiminen. Opetuksen kehittäjät pyrkivät osaltaan synnyttämään ja ylläpitämään erilaisia epävirallisia pedagogisia verkostoja, joissa opettajilla olisi mahdollisuus keskustella kollegojen kanssa opetuksellisista kysymyksistä. Yhtenä esteenä verkostojen syntymiselle nähtiin joidenkin opettajien vähäinen halukkuus omien ideoiden laajempaan levitykseen.

Opiskelijoiden rooli kehittämistyössä näyttäisi olevan vielä vailla selkeää muotoa. Toisinaan opiskelijat otetaan mukaan erilaisiin projekteihin tasavertaisina opettajien kanssa, toisinaan opiskelijat taas huolehtivat esimerkiksi projektiin liittyvien www-sivujen valmistelusta eli huolehtivat lähinnä tehtävistä, joita opettajat itse eivät osaa tai jostain syystä halua tehdä. Opetuksen kehittäjät ovat kuitenkin huomanneet opiskelijoiden aseman, ja osa käyttää heitä jopa lievänä painostuskeinona uudistusten läpiajamisessa. Opiskelijat ovat yleensä tietoisia myös muiden laitosten opetuksellisesta tilanteesta ja osaavat luoda omalle laitokselle kehittämispaineita. Seuraava kommentti kertoo omalta osaltaan opettajien ja opiskelijoiden välisen yhteistyön esteistä.

Mä lähetin kutsun näille laitoksille et ilmottakaa sieltä henkilöitä. Pääasia et kaks opettajaa, mut et ilmottakaa myös kaks opiskelijajäsentä nimeltä mainiten et me voidaan tehdä nimilappuja. Se oli monelle laitokselle kova paikka löytää niistä sadoista opiskelijoista ja nimetä kaks, jotka vois tulla tämmöseen tilaisuuteen. Vaikka on

edustuksellinen meilläkin on pitkät perinteet ihan kolmikantaan liittyen et opiskelijajäsenet on kaikissa elimissä, niin se tuntu käsittämättömältä nähdä, et laitokset ei löydä kahta ihmistä, jotka he vois pyytää tämmöseen tilaisuuteen
(Opetuksen kehittäjä, AH4, 74.)

Kommentti jatkuu vielä siten, että saman opiskelijan saattoi nimetä kaksi eri laitosta hänen oltua aktiivinen sekä pää- että sivuaineopinnoissa. Haastatellut opiskelijat näyttivät olevan tietoisia vallitsevasta opetukseen liittyvästä kehittämistyöstä, ja osa piti sitä jopa itsestäänselvyytenä.

Mulla on semmonen perspektiivi tähän, et asiat on ehkä muuttunu. Täällä on selvästi opettajilla ja proffilla, että niitä jostain päin hiillostetaan ja niillä on enemmän hätä siitä että valmistuuks opiskelijat ja miten laitos yleensä pärjää. Tietysti voi olla että mä en huomannu tämmösiä asioita sillon kun mä olin kahdenkymmenen, mutta nyt se ainakin näkyy selvästi. Sitä oikein sääliks käy niitä välillä
(Matematiikka , RH3, 42)

5 Opiskelijan identiteetti

Yliopisto on tarjonnut perinteisesti useita identiteettimahdollisuuksia; osa on liittynyt opiskeltavaan aineeseen tai tulevaan työnkuvaan. Toisaalta opiskelijaidentiteetti itseisarvoisena on muodostanut joillekin oman erityisen mahdollisuuksien kenttensä. Yliopisto on kuitenkin saanut vakavia kilpailijoita opiskelijoiden hakiessa identiteettinsä rakennusaineeksi yhä enemmän koulutussysteemin ulkopuolelta esimerkiksi työelämästä tai vapaa-ajan parista. Identiteetit ovat nykyään myös helpommin muokattavissa tai vaihdettavissa. Lisäksi niitä voi hyväksyä osittain tai yhdistellä kulloisenkin tarpeen mukaan, mikä on osaltaan johtanut perusopiskelijatyypin katoamiseen. Lisäpontta identiteettien moninaisuudella on antanut opiskelijoiden sosiaalisen taustan laajeneminen. (Aittola 1992, 94; Aittola 1996, 137; Helenius 1996, 289 - 291; Lempinen 1997b, 79.)

Identiteetillä voidaan yksilöllisyyden korostamisen sijaan myös tähdentää yhteisöllisiä näkökulmia, kuten kiinnittymistä laitokseen tai oppialaan. Opiskelijat voidaan kuvata oman heimonsa noviiseiksi, jotka kiinnittyvät omaan alaan hyväksymällä traditioita ja kollektiivisia

oletuksia. Onnistuneen initiaation seurauksena opiskelija voi tuottaa uudelleen omaksumiaan merkityksiä, mutta myös muuntaa niitä. (Ylijoki 1998.) Ongelmana saattaa olla, se että mitään varsinaista alaan tai ammattiin liittyvää identiteettiä ei ole tarjolla.

Ihmiset jotka kauheesti pohtii ja joilla on alan käynnistymisvaikeutta ja saada niitä opintoja liikkeelle, niin ne opiskelee kyllä aika usein semmosia aloja, jossa ammatti-identiteetti on hirveen ohut ja ei oikein tiedä mikä musta tulee. Jos sä oot ensimmäisen vuoden nuori venäläisen filologian opiskelija niin, sulla ei oo mitään, kun taas sit semmonen joka opiskelee juristiksi niin voi sanoa että minusta tulee lakimies. Mun mielestä semmonen identiteetin näillä laitoksilla jos jotain vois tehdä niin tärkeä pohtia sitä ja tuoda niille hyvin varhaisessa vaiheessa jotakin mihin ne voi samaistua, jonka ne voi sit myöhemmin rikkoa. Koska sehän ala on nimenomaan siitä just kiehtova, et susta voi tulla melkein mitä vaan

(Tukipalveluiden toimijat, AH9, 30. - 32.)

Jos identiteetti on liian jäykkä tai opiskelijalla ei ole missään vaiheessa tilaisuutta purkaa sitä, saattaa se muodostua kahlehtivaksi ja kehitystä estäväksi tekijäksi. Identiteetin tulisi siis olla opiskelijaa tukeva, mutta hänellä pitäisi olla myös mahdollisuus kyseenalaista se niin halutessaan. Tutkimuksessa haastatellut opiskelijat eivät lukeneet sellaisia aloja, joita voisi luonnehtia identiteettikyllästeisiksi. Niinpä opiskelijan kommentteista oli havaittavissa pikemminkin viittauksia yleiseen opiskelijuuteen kuin koettuun oman alan yhteisyyteen. Seuraavassa esimerkki siitä, kuinka yliopisto-opiskelu voi olla kaiken toiminnan keskipiste aikana, jolloin tarjolla on muitakin mahdollisuuksia (Aittola 1992, 94).

Kyllä opiskelijaelämä on sitä, että herää aamulla ja miettii miten selviää iltaan Kaverit on melkein samoja ja mä saatan aamulla tulla kaheksalta tai kymmeneltä kouluun. Mulla on luentoja siinä välissä ja mä ehkä istun mun kaverin kanssa kahvilla. Välillä tehtiin jotain koulujuttuja ja meillä oli kaheksaan asti luentoja. Mun kaveri tulee meille, me syödään siin yhdessä ja lähetään yhdessä yhteisiin bileisiin. Et mä olin kaheksasta iltayhteen koko ajan saman porukan kanssa ja se oli sitä mun opiskelijaelämää. Opiskelin tosi paljon ja mä tein jopa läksyjä, mut sitten me lähdettiin kaverin kanssa syömään ja lopuks kaljalle. Et se on musta semmonen, ettei niitä voi erottaa (Suomen kieli, RH1, 340. - 341.)

Useissa tutkimuksissa on päädytty toteamaan, että yliopisto on menettänyt asemaansa opiskelijoiden elämäntapaa määrittävänä keskuksena (Silvonen 1996, 101 - 104). Toisaalta opiskelijat ovat alkaneet yhä enemmän erotella vapaa- ja opiskeluaikaa toisistaan. Kiintoisaksi edellisen kommentin tekee se, että puheenvuoron edustaessa perinteistä kokonaisvaltaista ja osin jo kadotetuksikin kuulutettua opiskelijaidentiteettiä, siinä käytettiin samalla yliopisto-opiskelulle vieraita termejä (läksyt ja koulujuttuja), jotka ovat yleensä kuuluneet koululaisten sanavarastoon (vrt. Aittola 1992, 67 - 74). Vaikka vähäisen haastatteluaineiston perusteella on varomatonta lähteä puhumaan varsinaisesta koululaisidentiteetin ylivallasta, voidaan satunnaiset viittaukset koulumaailmaan kuitenkin tulkita myös ilmauksiksi identiteettinäälästä, joka on tyydytetty turvallisella mutta yliopiston oloihin soveltumattomalla tavalla.

Identiteettiviittauksia voidaan tarkastella myös ajankäytön näkökulmasta: ollaanko opiskelijoita vain tietty aika päivästä vai kokonaisvaltaisesti. Edellisestä kommentoijasta poiketen seuraava opiskelija kuvaa sitä, kuinka hän pyrkii pitämään omat roolinsa (identiteetit) erillään kaaoksen välttämiseksi. (Aittola & Aittola 1985, 145.)

Mulla se on aika tarkkaan suunniteltua ja myöskin toteutettua. Kalenterissa on melkein päivittäin katottu se että, mikä on opiskeluaikaa mikä on seuratoiminnan aikaa. Sitten kun tulee työaika, niin se on työaika ja siinä ei pysty mitään muuta hoitamaan. Kyllä ne roolit sinänsä on aika selvät. Ne on erilliset ja mä oon ite halunnu niistä tehdä sellaset, koska mä persoonana en pysty hallitsemaan, että mulla on sekamelskaa kaikki.

(Liikuntatiede, RH4, 137. - 139.)

Ajankäyttöön liittyy edelleen koettu opiskelun kiireellisyys tai kiireettömyys. Kokemuksiin vaikuttavat lukuisat tekijät, kuten opiskeltava aine, työssäkäynti ja harrastukset. Aineiston perusteella on löydettävissä merkittäviä eroja saman aineen opiskelijoiden keskuudesta. Lisäksi ihmiset mieltävät kiiren henkilökohtaisesti, mikä kävi ilmi haastatteluissa. Edellisten seikkojen vuoksi on mahdotonta muodostaa yhtäläistä kuvausta opiskelijoiden ajankäytöstä. Aineistosta poimittiin kuitenkin kolme toisistaan poikkeavaa suhtautumistapaa. Seuraavassa aineiston kiireettömintä ääripäätä edustavan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden näkemyksiä.

*töissä voi olla ihan hyvin osa-aikaisesti ei siinä mitään
 musta tuntuu, että aika suuri osa on töissä vielä kaiken lisäksi
 opiskelu sujuu ihan hyvin ja vapaa-aikaa jää ihan riittävästi, vaikka onkin ihan
 normaali opintoviikot - enemmänkin.*

(Valtio-oppi, RH6, 178. - 179.)

Osa opiskelijoista katsoi opiskelutahdin riippuvan omista päätöksistä. On puhuttukin erityisestä aikatajunnasta, jonka opiskelija joutuu luomaan itse ja joka voi olla hyvinkin eriaikainen ympäröivään yhteiskuntaan ja maailman verrattuna. (Aittola & Aittola 1985, 145 - 146).

*Ei meillä kukaan yliopistolla säädä opiskelurytmiä. Et kuka mitäkin haluaa et kuinka
 kiirettä haluaa pitää. Mä en ole ollu töissä tän vuoden aikana, niin mä oon sit opiskellu
 aika dynaamisesti.*

(Kirjallisuustiede, RH7, 297. - 299.)

Suurin osa haastateltavista kertoi opiskelutahdin vaihtelevan kausittain. Ajallisia kompromisseja joutuu tekemään erityisesti tenttikausina, jolloin päivät saattavat venyä hyvinkin pitkiksi. Aineistosta löytyi myös toisenlaisia kommentteja, joiden mukaan opiskelijan täytyy sopeutua jatkuvasti tiukkaan aikatauluun.

*Jos opiskelee matikkaa niin ei voi siirtää mitään viikolla eteenpäin, koska sitten
 tipahtaa ihan täysin*

päivä tai kaks hätätilassa onnistuu

mitä te sitten teette, kun te sairastatte?

*toi on hyvä mieltä, että jos sairastuis ja viettäis pari viikkoa sängyssä niin toppais
 aikalailla kaikki*

*Pari päivää nyt vielä hätätilassa on ja sen on ottaa sitten kiinni riippuen tietysti, että
 onko työläitä vai helppoja päiviä. Mutta jos viikonkin on vaan sairaana, ei sitten jaksa
 edes tehdä mitään, että jää kaikki rästiin. Kyllä se aika pahasti töitä ruuhkauttas*

(Matematiikka, RH3, 272. - 283.)

Ajankäyttö on yksi merkittävä opiskelijan opiskelukykyyn vaikuttava tekijä, ja opiskelijoilta haluttiin erityisesti tiedustella, minkälainen mahdollisuus heillä on vaikuttaa omaan ajankäyttöönsä. Aineisto jakautuu suhteellisen tasaisesti kolmeen pääryhmään. Ensinnäkin ovat ne, joiden mukaan opinnot etenevät ilman suurempaa kiirehtimistä. Tämä ryhmä ei nähnyt ajanhallintaa ongelmallisena. Toisena ovat ne, jotka korostavat kiireellisyyden kausittaisuutta ja riippuvuutta opiskelijan omista valinnoista. Yksikään opiskelija ei maininnut kuitenkaan opintotukea rajaavana tekijänä, minkä voi katsoa johtuvan siitä, että pääosa opiskelijoista oli vielä opintojensa alkuvaiheessa. Kolmannen ja paradoksaalisesti oireellisimman ryhmän muodostavat ne opiskelijat, joilla ei ole edes mahdollisuutta sairastua ilman opintojen kasaantumista. Viimeisimmän ryhmän kommentit olivat tuttuja tällä hetkellä käytävästä keskustelusta, jossa puhutaan työssä jaksamisesta alituisen kiireen ja stressin alla.

6 Yliopisto sosiaalisena toimintaympäristönä

6.1. Opintojen alkuvaihe

Opintojen alkuvaihe on oma erityinen vaiheensa, jossa opiskelija astuu uuteen maailmaan ja jättää jotain vanhaa samalla taakseen. Opintojen alussa nuori opiskelija ei ole noviisi pelkästään yliopistollisessa mielessä, vaan samanaikaisesti hän on usein irtautumassa myös kotoaan ja jättämässä entisen kotipaikkakuntansa. (Lindén 1998.) Uudessa elämäntilanteessa alkavat myös käsitykset omasta itsestä korkeakouluopiskelijana ja koko yliopistolaitoksesta muodostua, minkä vuoksi on tärkeää panostaa juuri tuohon vaiheeseen.

Ei sitä osannu silloin ensimmäisenä vuonna, ainakaan ensimmäisenä syksynä sillä tavalla ajatella eikä sisäistää. Uuteen paikkaan ja tulo uuteen kaupunkiin sekin vaikutti siihen

pitää muistaa, että siinä oli paljon muuta kun se opiskelu se syksyhän se itse asiassa siinä oli kämpän hankkiminen suuri elämänmuutos

niin omaan kotiin asettuminen. Uusia ihmisiä ja niihin tutustuminen. Itse asiassa se opiskelu oli vaan yks osa sitä syksyn kokonaisuutta

(Suomen kieli, RH1, 71. - 75.)

Jokainen haastatteluryhmä kuvasi opintojensa alkuvaihetta. Hyvin yleisesti opintojen alku arvioitiin vaiheeksi, jota väritti yleinen epätietoisuus. Konkreettisesti epätietoisuus ilmeni paikasta toiseen juoksemisena vailla käsitystä yksittäisten opintojen tarkoituksesta tai niiden välisestä kytkennästä. Alkuvaiheessa opiskelija ei myöskään voinut jäädä pois luennoilta, koska epäili muuten jäävänsä jälkeen vuosikurssitovereistaan. Toisaalta tuore opiskelija ei osannut vielä etsiä vaihtoehtoisia suorittamistapoja.

Sitäkin että on saarekkeita, joitten välille ei löydy kytkeä. Mutta myös, että selkeä kokonaisuus oli pieni kokonaisuus jostakin suuremmasta kokonaisuudesta. Sen yhden pienen kokonaisuuden takana, sen kahen viikon opintoviikon takana, on kolme erilaista juttua, mitkä sun pitää käydä tekemässä, ja ne pienet osaset rakentuu vielä pienemmistä. Meidän tiedekunta oli vielä silloin tuolla lähellä merta, niin meillä se oli käytännössä ravaamista ja sitten sulle jää nippa nappa puol tuntia siirtyä tuolta jostain julkisella. Ne alkuvuodet oli sitä, kun sulla on jotain sellasia luentoja, joissa on ihan hyvä olla paikalla ja myöskin ihan pakollisia ryhmiä

(Teologia, RH5, 43.)

Jakaessaan yliopisto-opiskelua koskevat käsitykset neljään ulottuvuuteen Venkula (1988, 92 - 98) mainitsee kokonaisuksiin suuntautuneen ja osittuneeksi koetun opiskelun (lisäksi työelämä- ja tutkimussuuntautunut opiskelu). Suuntautuessaan kokonaisuksiin opiskelija pyrkii jäsentämään opiskelemissään asioita omaan ajatteluunsa nojaten ja etsien jäsentäviä tekijöitä. Osittuneeksi koetussa opiskelussa toimitaan sisällön ehdoilla, mikä saattaa johtaa suoritustalenteiden korostumiseen. Tuolloin asiat pyritään opiskelemaan pala palalta, koska ne ovat näennäisesti helpommin hallittavissa. Opintojen alkuvaihetta värittää usein faktakorostuneisuus ja peruskäsitteiden mieleenpainaminen. Vasta myöhemmässä vaiheessa opiskelijalta edellytetään tieteellistä, omakohtaista ja kokonaisuksiin suuntautunutta ajattelua. Opintojen alkua on kuvattu kuluttajan roolin avulla. Opiskelijat kuluttavat pieniä osatenttejä tuottavan toiminnan alkaessa vasta myöhemmissä opinnoissa esseiden ja seminaaritöiden myötä. (Aittola & Aittola 1990, 19 - 21; Gröhn ym. 1993, 46 - 47.)

Opiskelijoiden kommentteissa oli havaittavissa ilmauksia osittuneesta suuntautumisesta opiskeluun. Tämä ei välttämättä johdu opiskelijoiden ominaisuuksista tai aikaisemmin opituista opiskelustrategioista, vaan yhtä hyvin se voi olla seurausta oppimisympäristön puutteellisuudesta. Opiskelijoiden mukaan oppimisympäristö tarjosi heille vähän mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen ajatteluun, ja he olisivat kaivanneet jäsentäviä malleja oppimisen helpottamiseksi. Opintoneuvonnalla ja kursseista informoinnilla olisi voitu välttyä siltä, että usein vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa opiskelijat kertoivat ymmärtäneensä ensimmäisten kurssien tavoitteen ja merkityksen. Käytännön ratkaisuksi ehdotettiin mm. seuraavaa.

Mun mielestä ensimmäisen vuoden opinto-ohjaustakin jos ajattelee, että itehän on tietysti hakeuduttava sinne opinto-ohjaajien luokse, mutta pitäiskö siihen jotenkin sitten panostaa

se on kuitenkin aikamoinen kynnyks ensimmäisenä vuonna soittaa tutorillekin ehkä se ei tarvis mitään muuta, kuin olis joku psykologi jossakin oven takana aina suurin piirtein tavattavissa

eikä välttämättä tarttis olla psykologikaan

no ei, mutta siis tämmönen, joka osais ohjastaa siinä et se paneutus siihen asiaan ehkä kattos jonkun tietyn tiedekunnan tai tietyn pääaineen suunnasta vaan semmonen joka ois niinkun neutraali

mutta niinkun sa sanoit tän työnohjauksen, onhan työpaikoillakin työpaikkakohtasta opiskelunohjaus opoa

(Yhteiskuntapolitiikka, RH8, 344. - 358.)

Tultuaan opiskelemaan ja havainnoituaan yliopistolaitosta opiskelijat mainitsivat myös pettymyksiä suhteessa odotuksiin. Pettymykset saattoivat johtua osaltaan kohtuuttomista ja epärealistisista odotuksista. Odotuksiin vaikutti myös tieto siitä, että opiskelija oli saanut monien muiden tavoitteleman paikan. Opiskelija on yhteisön uusi jäsen, jonka on hyvin vaikea hyväksyä, saati sitten ilmaista odotusten romahtamista. Opiskelijan on vaikea kanavoida pettymyksiään.

Kuitenkin ensimmäisenäkin vuonna, että ei sitä ihan heti halua myöntää, että mitä tää oikein onkaan. Että tällästäkö tää nyt on

(Kasvatustiede, RH2, 182.)

Opiskeluisällöllisten kysymysten ohella myös vuorovaikutussuhteet laitoksen opettajiin ja uusiin opiskelijakavereihin korostuivat opiskelijoiden mukaan opintojen alkuvaiheessa. Jo pelkkä laitoksen tai sen edustajan epävirallinen esittäytyminen koettiin tulevaa kanssakäyntiä helpottavaksi eleeksi. Kokemukset kotiryhmäpedagogiikasta kertovat omalta osaltaan turvallisen sosiaalisen ympäristön merkityksestä.

Siis ainakin mulle itelleni se on merkinny sitä, että kun tulee vieraaseen kaupunkiin uutena opiskelijana, niin se kotiryhmä on semmonen pienempi ryhmä, missä on sitten helppo löytää paikkansa, kun koko kaheksankymmenen vuosikurssilaisen joukossa. Siinä ryhmässä keskustellaan itsetuntemusasioista ja siihen saa semmosen pienemmän piirin, missä on helpompi olla vuorovaikutuksessa kun kaikki on tuttuja. Että ainakin mulle se on merkinny jotain ryhmää, mihin kiinnittyä

(Kasvatustiede, RH2, 90.)

6.2. Opiskelijoiden asema ja rooli yliopistoyhteisössä

Suomalaiseen yliopistokulttuuriin on perinteisesti kuulunut vähäinen opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Yliopistolaitoksen kasvun ja sitä seuranneiden byrokratisoitumisen ja massoitumisen myötä suomalainen yliopisto on kaikonnut yhä kauemmaksi yliopiston alkuperäistä ideasta, jonka mukaan yliopisto on tiivis tutkimuksellinen ja opetuksellinen yhteisö. (Aaltola 1995; Aittola & Aittola 1985, 179; Helenius 1996; Ketonen 1986, 17; Manninen 1990; Venkula 1988.) Kahden edellä mainitun yliopiston perustoiminnon eriytyminen ja opetusryhmien kasvu epäsuhdassa opettajien määrään nähden ovat luoneet suotuisan kasvualustan opettajien, erityisesti tutkijoiden, ja opiskelijoiden erkanemiselle toisistaan.

Tutkimuksen ja opetuksen eriytyminen on johtanut eräänlaiseen polarisaatioon, jossa opettajakunnan korostaessa tutkimuksellista näkökulmaa on opiskelijoille monesti jäänyt tehtäväksi vain opetuksen havainnointi. On paradoksaalista, että vaikka opetus onkin monen opettajan keskeinen ja ehkä eniten aikaa vievä työsarja, näyttäisivät tutkimukselliset ansiot edelleen takaavan parhaan lähtöasetelman viranhaussa ja yliopistollisen aseman määrittelyssä. Osaltaan tämä vaikuttaa myös siihen, kuinka opiskelijoihin suhtaudutaan. Opiskelun näyttäytyessä lähinnä oppimisen näkökulmasta tutkimisen sijaan ovat opiskelijat alkaneet omaksua termejä, joita on käytetty perinteisesti puhuttaessa alemmista koulutusasteista. (Aittola 1992, 70, 80 - 81; Venkula 1988, 68 - 69; Ylijoki 1998, 45 - 47.)

Viime vuosina on alettu yhä enemmän kiinnittää huomiota opiskelijoiden vieraantumiseen, jota on pyritty vähentämään kiinnittämällä opiskelijoita tiukemmin osaksi yliopistoyhteisöä. Opiskelijan kiinnittymisellä omaan laitokseen ja alaan on haluttu luoda motivoiva ja mielekäs oppimisympäristö. Opiskelijan mieltäminen osana yliopistollista työympäristöä on suhteellisen uusi asia, sillä usein opiskelijasta puhuttaessa on käytetty väliaikaisuutta tarkoittavia termejä. Yliopistoa on perinteisesti pidetty tutkijoiden ja opettajien työympäristönä, jossa opiskelijat ovat opiskelleet muutaman vuoden ja siirtyneet työelämään vain osan jäätyä yliopiston palkkalistoille. (Aaltola 1995, 26; Venkula 1988, 68.)

Opettajia on pyritty muistuttamaan siitä, että he huomioitsisivat opiskelijoita kuuntelemalla heitä ja keskustelemalla heidän kanssaan. Yhtenä laitossyhteisöön kiinnittymisen menetelmänä on käytetty opiskelijoiden hyväksymistä tutkimusprojekteihin, millä on pyritty lähentämään opetuksen ja tutkimuksen välistä kuilua ja edistämään yliopiston kahden perustoiminnon yhteenkuuluvuutta. (Venkula 1988, 68 - 69.)

Semmonen palaute, että sä kuuntelet ja kyselet siltä opiskelijalta, et mitä sä oot tehny. Jotain palautetta on pakko saada. Vuoden voi opiskelija kestää vaan opiskelijayhteisön voimalla, mut sit se menee jo hakeen sitä motivaatiota ja sitä elämistä sieltä opiskelijaelämästä, jos se laitossyhteisö ei ota ikinä vastaan sitä toimivana, luovana ja tuottavana ihmisenä. (Opetuksen kehittäjä, AH2, 182.)

Sen lisäksi, että uudelleentulkinnat ovat aiheuttaneet muutoksia opiskelijoiden toimintaan, ovat ne myös vaikuttaneet terminologiaan. Termi opiskelija sisältää viittauksen alisteisesta suhteesta opettajaan, ja niinpä on opettajien sanavarastoon on alettu syöttää seuraavia opiskelijaa kuvaavia termejä: tiedeyhteisön noviisi, nuorempi kollega ja nuorempi tieteen tekijä. Termit kuvaavat yhtä ja samaa jatkumoa, jolla opettajat ja opiskelijat ovat. Opettajat ovat vain opiskelijoita edistyneempiä tieteenharjoittajia.

Asenteellisten ja niitä myötäilevien terminologisten muutosten ohella on tehokkuus- ja asiakasajattelun arvioitu vaikuttavan osaltaan siihen, kuinka laitokset suhtautuvat opiskelijoihinsa. Voidaan kuitenkin kysyä, muistetaanko opiskelija-asiakkaasta pitää huolta vielä hänen sisäänkirjoittautumisensä jälkeen. Edelleen voidaan kysyä, onko olemassa mahdollisesti muita maksukykyisempiä asiakkaita, kuten valtio tai elinkeinoelämä, joiden intressit ovat opiskelijoita merkittävämpiä (Aittola 1996, 141 - 142)?

Nyt vois ajatella, että kun yliopistot rupee enemmän kilpaileen, ainakin laitokset opiskelijoista, niin jotenkin se ajais siihen alkuun, että kestääks se heijän kiinnostuksensa muuta kuin niitten lahjakkaimpien osalta? Mä vähän pelkään, et se kilpailu ei sinänsä auta yksinään muuta kun, et saadaan rekrytoitua. Sen jälkeen kun on tullu ne opiskelijat, niin kyl ne siellä nyt menee.

(Tukipalveluiden toimijat, AH10, 104.)

Kuluttaja-ajattelu ja yliopiston mieltäminen koulutukselliseksi valintamyymäläksi, jossa omasta asiakasasemastaan tietoiset opiskelijat tekevät opinto-ostoksia (ks. Helenius 1996) saattaa omalta osaltaan murentaa yhteisöllisyyttä, sillä markkina-ajatteluhan korostaa myyjän ja ostajan aseman erillisyyttä. Aineistosta löytyvät koululaisviittaukset voidaan liittää myös yhteisöllisyysteemaan, vaikka perinteisesti yliopisto-opintojen koulumaistumisesta onkin totuttu puhumaan juuri kuluttajametaforan ja opintojen välineellistymisen yhteydessä (Silvonen 1996, 101 - 104).

Jonkun verran opiskelijat puhuu meidän laitoksesta, mutta joskus kaheksankyt luvun lopulla tuli tää, et käydään koulua ja opiskelijat lakkas olemasta opiskelijoita. Joku semmonen koululaismaistuminen siinä on tapahtunu. Hyvin paljon opiskelijoitten kielessä on tämmönen abstrakti, että käydään koulua. et siellä ei oo sitä meidän laitosta et se ei jäsenny sitä kautta.

(Tukipalveluiden toimijat, AH8, 66. - 68.)

Laitoksen koko vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka läheiseksi ja innostavaksi opiskelijat arvioivat oman opiskeluympäristönsä. (Aittola 1992, 68; Manninen 1990, 255). Astinin (ks. Silvonen 1996, 99) mukaan opintojen onnistuminen riippuu opiskelijan kiinnittymisestä laitokseen ja opintoalaan. Resursseilla on hänen mukaansa vain toissijainen merkitys, kun opiskelijan intellektuaalinen ja professionaalinen kiinnittyminen ovat ratkaisevia. Opiskelijoiden huomiot laitoksistaan vaihtelivatkin ryhmittäin ja henkilöittäin. Positiivisena seikkana mainittiin erilaiset laitoksen järjestämät tilaisuudet, jotka koettiin huomionosoituksena välittämisestä.

Se oli suorastaan uskomatonta, että meidät kiikutettiin tonne laitokselle ensimmäistä kertaa sillon syksyllä, niin siellä oli kahvit pöydässä ja koko laitoksen henkilökunta siellä. Istutettiin siihen ja no niin kerropas nyt kuka olet ja mitä teet ja mistä tulet, elikkä se oli hirveen intiimi ja mä koin sen kyllä pääasiassa positiivisena asiana.

(Liikuntatiede, RH4, 283.)

Erilaisten epämuodollisten tilaisuuksien ohella pienryhmäopetus koettiin mahdollisuutena tutustua opiskelukavereihin ja opettajiin, ja niiden merkitys yhteisöllisyyden luomisessa nähtiin kiistattomana. Ilmeisesti tällaisia keskustelumahdollisuuksia on silti yhä liian vähän, sillä opiskelijat olivat huolissaan laitostasaisen yhteisöllisyyden puutteesta ja viestinnän ongelmista, jotka heijastelivat suoraan opintoihin ja sisällöllisiin kysymyksiin. Opiskelijat toivoivat myös opettajakunnan keskinäistä keskustelua, jotta opetus ei olisi päällekkäistä tai että jotain tärkeää ei jäisi käsittelemättä.

Mulla on semmonen kuva, että saisivat keskustella enemmänkin keskenään. Ne eivät oikein tiedä, että mitä milläkin kursseilla nykyään opetetaan. Jos joku luennoitsija on opettanu saman asian kymmenen vuotta sitten, niin hän luulee et se on edelleen samanlainen kurssi ja jatkaa siitä

(Matematiikka, RH3, 128.)

Pahimmillaan tunne välinpitämättömyydestä ja ilmapiirin varautuneisuudesta voi johtaa siihen, että opiskelija vaihtaa pääainetta ja siirtyy toisella laitokselle. Pelkkä kiinnostus alaan ei näytä riittävän.

Kun mä olin viime vuonna tutorina, niin huomasin kyllä sen, että viihtyvyysongelmat oli ilmeisesti sellaset, jotka sai ihmisiä vaihtamaan pääainetta. Varsin äkkiä sen kyllä vaistoo jotenkin sen laitoksen henkilökunnan varautuneisuuden ja sen et asiat ei nyt ehkä toimi niin hyvin kuin mitä ne vois toimia. Siinä varmaan tosi nopeesti tulee semmonen orpo olo ja sellanen, et eihän musta täällä oikeestaan välitetä et mitä mä täällä teen

(Kirjallisuustiede, RH7, 202.)

Puheenvuorojen perusteella laitos ei yleensä näyttäydy opiskelijoille joko selkeästi vastaanottavaisena tai hylkivänä. Pikemminkin laitoksella on opettajia, joista osaan on läheinen suhde ja toisiin ei ole minkäänlaista kontaktia. Näyttäisi olevan tärkeää, että opettajakunnan keskuudessa on edes yksi tutuhko opettaja.

Eihän meillä sitä oppimista millään tavalla et sitä kontrolloidaan tenteillä, mutta ei sitä seurata muuten millään tavalla. Toi --- on ainoa henkilö, joka osaa meidän nimet. Et mä en usko et muuten kukaan meidän nimiä vielä tiedä, ja me ei olla mitään muuta kuin henkilötunnuksia, ja siihen laitokseen hirveesti mitään kosketusta kuitenkaan.

(Valtio-oppi, RH6, 50.)

Suomalaisessa korkeakoululaitoksessa on omaopettajakäytännöllä pyritty luomaan yhteyksiä opiskelijoiden ja opettajakunnan välille antamalla laitokselle kasvot (Pihlman 1994, 3 - 5; Tenhula & Pudas 1994, 37 - 73). Olipa laitoksella virallinen omaopettaja tai ei, opiskelijat näyttävät tarvitsevan toisinaan opettajaa, jolle he voivat puhua vapaasti ja kertoa tilanteestaan. Vaarana saattaa olla kuitenkin se, että tällainen opettaja rasittuu ymmärtäjän ja kuuntelijan roolissa ottaessaan osaa opiskelijoiden ongelmiin.

Siinäkin on se raja, kun siinä on kovin kaveri niin jos ajattelee sen opettajan kannalta, kuinka paljon se kuormittaa. Osahan ottaa vastuulleen kohtuuttoman paljon sillon sen opiskelijan työn, ettei ne pysty säilyttämään semmosta sopivaa välimatkaa siihen. Niin et siinä kuormittaa itteänsä liikaa, joka ennen pitkää kuluttaa sitä opettajaa. Et se ei jaksa sit semmosella tyylillä.

(Tukipalveluiden toimijat, AH10, 58. - 60.)

Opiskelijoiden mahdollisuudet ottaa osaa laitoksen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen vaihtelivat laitoksittain. Kaksi haastatelluista ryhmistä katsoi koostuvansa poikkeuksellisen aktiivisista opiskelijoista, joilla on kokemusta laitostasoisesta päätöksenteosta. Kuten opettajien kohdalla, kaikki opiskelijat eivät osallistu varsinaiseen päätöksentekoon, vaan siitä huolehtivat opiskelijaryhmän edustajat. Hyvä menettely näyttäisi olevan se, että opiskelijaedustajat yhdessä laitoksen henkilökunnan edustajien kanssa valmistelevat ehdotuksia, joita sitten käsitellään yhteisissä laitoskokouksissa. Opettajilla ja opiskelijoilla tulisi olla yhtäläinen mahdollisuus osallistua kokouksiin.

Kommenttien perusteella näyttäisi siltä, että sitkeys ja peräänantamattomuus sekä kyky valmistella ideat mahdollisimman konkreettisin toimenpide-ehdotuksin olisivat tärkeitä opiskelijaedustajan ominaisuuksia. Jo aikaisemmin oli puhetta siitä, kuinka laitoksilla olisi syytä arvioida opiskelijoiden roolia ja toimintaa. Samoin hallinnossa toimivien opiskelijoiden tehtävän tulisi olla selkeä. Olisi selvitettävä, odotetaanko heiltä mahdollisesti täyttä panosta yhdenvertaisina opettajien rinnalla vai jonkin erityisen opiskelijanäkökulman tai nuoremman kollegan ajatusten esille tuomista.

6.3 Opiskelukaverit

Opiskelijoiden elämäntilanteeseen kuuluvat sosiaalinen kanssakäyminen ja ihmissuhteet hyvin läheisesti. Osa suhteista periytyy ajalta ennen opiskelua, mutta läheisin ystäväpiiri koostuu monesti juuri opiskelukavereista, joiden kanssa käydään luennoilla, opiskellaan, syödään ja keskustellaan opintoihin liittyvistä sekä henkilökohtaisista asioista. (Aittola & Aittola 1985, 113 - 118.) Opiskeltavan aineen ja opiskelupaikkakunnan lisäksi opiskelijatovereiden merkitykseen vaikuttavat luonnollisesti henkilökohtaiset ominaisuudet ja mieltymykset. Avainhenkilöiden mukaan löytyy myös paljon sellaisia opiskelijoita, jotka opiskelevat yliopistossa vuosia vailla todellista vuorovaikutusta opiskelukavereihin. Toisaalta osa opiskelijoista kieltäytyy sosiaalisesta kanssakäymisestä vetoamalla opiskelukiireisiin.

Niissä kommentteissa, joissa opiskelukaverit arvioitiin merkittäväksi tekijäksi, oli havaittavissa muutamia opiskelijoiden toisilleen nimeämiä funktioita: Ensinnäkin opiskelijakaverit nähtiin opiskelun ja kaiken toiminnan kannalta keskeisenä tekijänä ja mielekkyyden tuojina. Kommentti on tyyppiesimerkki Aittolan (1992, 97) mainitsemasta sosiaalisesta kiinnittymisestä yliopistoon.

Että kyllä se on sosiaalinen ympäristö, missä täällä opiskellaan. Tää on kuitenkin vuorovaikutusammatti, mihinkä me opiskellaan, niin kyllä sen on oltava vuorovaikutuksellista sen opiskelukin. Minulla ei onnistus semmonen opiskelu kuten entinen kämppikseni, niin se yksinään kävi siellä luennoilla ja sitten luki yksinään kirjasta kotona ja kävi tenttimässä. Mä tartten jonkun ryhmän tuen, että kun muutkin menee eteenpäin niin sitten itekin menee siinä mukana. Että on ihmisiä, joitten kenen kanssa tulee toimeen ja juttelee ja muuta, niin kyllä se tuo mulle kaiken mielekkyyden tähän opiskeluun (Kasvatustiede, RH2, 213.)

Toisaalta opiskelijakaverit arvioitiin merkittäviksi tuen ja palautteen antajiksi sekä eräänlaisiksi heijastuspisteiksi arvioitaessa omaa toimintaa. Huomio siitä, että muutkaan eivät ole täydellisiä koettiin tärkeänä ja suorituskynnystä alentavana tekijänä. Kolmanneksi opiskelijat korostivat opiskelukavereiden merkitystä erilaisten tehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Näitä tehtäviä on perinteisesti pidetty laitoksen ohjauskäytäntöihin kuuluviksi (Venkula 1988, 113 - 116). Osa opiskelijoista oli muodostanut itse omaehtoisia opintopiirejä ajansäästöystyistä, mutta myös sosiaalisuuden vuoksi.

Ikä näyttäisi määrittelevän ratkaisevasti suhtautumista opiskelijakavereihin. Ryhmätovereitaan iäkkäämmät tai opiskelukokemuksiltaan varttuneemmat opiskelijat etsivät muita vähemmän opiskelulta sosiaalista toiminnallisuutta.

Mä oon yllättyny tästä, miten liikuntatieteellisessä mennään silleen porukassa. Mä olin vuoden (viittaus aikaisempiin opintoihin) että mä en siellä paljon opiskellu, mutta opin siihen tyyliin, et siellä on itsenäistä ja tosiaan massaluennot. Siellä ei paljon tutustunu kehenkään. Mä oon aina oottanukin opiskelulta sitä, et se ois sellasta vapaata ja itsenäistä. Välistä mua hirveästi ahdistaa tämä tämmönen ryhmien, et on pakko olla läsnä. Ootan tulevilta vuosilta enemmän semmosta itsenäistä et saa käydä ite kirjastossa sillon kun haluaa.

(Liikuntatiede, RH4, 43.)

Opiskelijat vertailivat kommentissaan toistuvasti omaa tilannettaan toisten opiskelijoiden tilanteisiin. Vertailukohtina olivat saman alan nuoremmat tai vanhemmat opiskelijat, sivuaineiden myötä tutuksi tulleet opiskelijat tai jo kouluajoilta periytyvät ystävät. Vertailtavina asioina olivat mm. opintoviikot, opintojen sosiaalisuus, koulumaisuus ja niiden eteneminen. Havaintojen tuloksena esitettiin toistuvasti arvioita jostain koetusta epäkohdasta, kuten laitoksen taipumuksesta vaatia liikaa opiskelijoilta. Vaikka opiskelijat epäilemättä hyötyvätkin oman toiminnan arvioinnista suhteessa toisiin opiskelijoihin, on huolestuttavaa, jos opiskelijat toimivat pelkästään toistensa peileinä vailla heijastuksia yliopiston opettajilta.

Siinä on paikalla kuitenkin asiantuntija, joka on perehtyny pitkään tähän käsiteltävään aihepiiriin. Yleensä siitä on aika paljon etua opiskelijoittenkin kannalta, et ei ne rupee ite keksimään pyörää uudestaan tai opettaan toisille vääriä käsityksiä. Vaikkakin tää oppiminen on aktiivista omaehtoista toimintaa ja sitä ei voi kukaan toinen tehdä, niin

tää auttaja eli opettaja saattaa hyvinkin pystyä ohjaamaan sitä tehokkaammin kuin opiskelijat itse oppimista

(Opetuksen kehittäjä, AH5, 48.)

Koska opiskelijakaverit ovat tärkeä ja olennainen osa opintoja, voitaisiin heitä hyödyntää systemaattisesti opetuksen järjestämisessä. Tällöin saataisiin mahdollisesti estettyä myös väärin käsitysten leviäminen ja ylimääräinen työ. Opiskelijatutorointi on vallitseva käytäntö korkeakouluissamme, mutta toiminta loppuu yleensä varsin pian opintojen alkamisen jälkeen ja toisaalta opiskelijatutoroinnissa keskitytään lähinnä käytännöllisiin seikkoihin (Pihlman 1994, 1; Venkula 1988, 117).

7 Ohjaus- ja palautekäytännöt

7.1. Opintojen ohjaus

Ohjaus voidaan ymmärtää yläkäsitteeksi, joka sisältää tutoroinnin, mentoroinnin, työnohjauksen ja konsultoinnin kaltaisia käsitteitä. Olipa yliopistollisen ohjauksen muoto sitten mikä tahansa, perustuu se henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen, jossa ohjaaja pyrkii vaikuttamaan opiskelijaan luomalla suotuisat olosuhteet oppimiselle. Ohjauksen perimmäisen tarkoituksen tulisi olla opiskelijan tukeminen ja hänen itsenäisen toimintansa mahdollistaminen. Ohjauksen varsinaisena sisältönä voi olla niin opiskeltavaan alaan tai asiaan liittyvät kysymykset kuin ohjattavan omat henkilökohtaiset kysymykset. (Tenhula & Pudas 1994, 16 - 18.)

Opiskelijat ovat perinteisesti ymmärtäneet ohjauksen merkityksen, mutta opettajien keskuudessa se on saatettu mieltää tarpeettomaksi holhoukseksi. Yliopisto-ohjaus on pitkälti jäänyt yksittäisten opettajien tai sopimusten varaan, mikä on kapeuttanut ohjausnäkökulmaa huomattavasti. Lisäksi ohjaukseen suunnattujen määrärahojen sekä ohjauksen statusaseman ja tavoitteiden epämääräisyys on näkynyt kokonaisvaltaisen ohjauksen puutteena. (Viitala 1994, 4 - 7.)

Venkulan (1988, 113 - 133) tutkimusten mukaan suomalaisten opinnäytetyöntekijöiden ohjauskäsitykset olivat hyvin samankaltaisia alasta ja kulloisestakin tutkimuksen vaiheesta

riippumatta. Näiden havaintojen perusteella Venkulan päätteli, että opinnäytetöiden ohjauksessa vallitsee yleinen ja jakamaton tila. Hänen kolmas havaintonsa oli, että vaikka opiskelijoiden mukaan opettajat ovatkin halukkaita ohjaamaan opinnäytetöitä, he eivät usko ohjauksen hyödyttävän työn tekemistä.

Kuten jo edellä opintojen alkuvaiheen yhteydessä todettiin, opintojen ohjaus näyttäisi olevan erityisesti opintojen alussa äärimmäisen tärkeää. Opiskelijoiden kommentteista oli havaittavissa opintojen alun olleen monelle sekavaa aikaa, jolloin yksittäiset opintojaksot eivät kytkeytyneet opiskelijoiden mielissä suurempiin kokonaisuuksiin. Toisaalta yksittäisiä opintojaksoja ihmeteltiin, eikä nähty niitten merkitystä opiskeltavan aineen kannalta. Lisäksi opiskelijat saattavat kaivata ohjausta varsinkin opintojen alkuvaiheessa valitessaan eri suuntautumismahdollisuuksista itselleen sopivaa vaihtoehtoa (Aittola & Aittola 1990, 19).

Erityisen ongelmallinen tilanne lienee aloilla, joissa opiskellaan ja tentitään paljon kirjallisuutta. Tällöin opiskelurytmiä ja -sisältöjä ei voi tarkistaa edes opiskelukavereilta. Epätietoisuus omista opinnoista jatkuu monella myös opintojen edetessä. Tämä on erityisen kiusallista vaiheessa, jossa pitäisi tehdä tulevaisuuden ratkaisuja.

Nykyään se vähän haittaa, kun pitäis päättää että mitäköhän tässä rupee tekeen. Ei oikein tiedä, että mikäköhän ois viisasta

Kyllähän se vaikuttaa motivoitumiseen tietysti. Helposti jää opinnot irrallisiks paloiks, kun ne vois koota yhteen yhdeks isoks kokonaisuudeks. Et se on ehkä semmonen rakoileva

(Matematiikka, RH3, 125. - 126.)

Opiskelijat arvostivat mahdollisuutta päättää opintojensa sisällöstä ja tahdista, mutta toisaalta opiskelijat odottivat suuntaa-antavia ohjeita. Kyse on pitkälti ohjauksen ja itsenäisen työskentelyn välisestä suhteesta, mikä saattaa häilyä koko opintojen ajan keskeisenä kysymyksenä (Tenhula & Pudas 1994, 30; Ylijoki & Ahrio 1995, 34 - 35). Kaikkein konkreettisimmillaan epätietoisuus ilmeni siten, että opiskelija ei tiennyt mitä opintoja kulloinkin olisi järkevää tehdä.

Sehän on sitten oma valinta teet sä ne vai et. Tietysti pitää olla se oma vapaa valinta, mutta ois hyvä olla tosiaan se jonkinlainen raami, minkä sisällä liikkus niin koska on hirveen vaikee vaatia ite, että mikä on yleinen käytäntö, kuin paljon yleensä suoritetaan. Sit on sillai tuuliajolla ollu vähän. Just tulevaisuutta on hirveen vaikee suunnitella, niitä tulevia vuosia, kun ei oikein tiedä vielä tästä keväästäkään.
(Liikuntatiede, RH4, 76. - 77)

Käytännön neuvojen lisäksi opiskelijat kaipasivat myös teoreettisia malleja ja viitekehyksiä, joiden avulla he olisivat voineet jäsentää opiskelemaansa ainesta. Opiskelijoiden onkin usein vaikea muodostaa kokonaisnäkemystä opintojen luonteesta ja tarkoituksesta, mikä johtaa helposti osittuneeseen opiskeluun. Ensinnäkin opiskelija tarvitsee horisontaalisen perspektiivin opintoihin, millä viitataan opintojen yhteenkuuluvuuteen ja loogisuuteen. Toisaalta vertikaalisen näkökulman avulla erilliset opintojaksot kiinnittyvät toisiinsa ajallisessa järjestyksessä. (Venkula 1988, 92 - 98, 101 - 102.)

Epätietoisuus opintosisällöistä olisi epäilemättä ratkaistavissa laadukkaalla ja oikein suunnatulla ohjauksella. Aina ei ole kuitenkaan kysymys siitä, etteikö opiskelija olisi saanut ohjausta. Perimmäisenä ongelmana voivat olla ohjaajan ja ohjattavan erilaiset odotukset ohjaustilanteelta ja kyvyttömyys selventää asetettuja tavoitteita.

Kun kuulee opiskelija-asiakkaita täältä, että ei saa ohjausta niin ei, että se olis kirjaimellisesti totta se kokemus. Se ei oo totta, etteikö se ohjaaja olis jo siihen mennessä aika paljon tehnytkin, mutta se vaan ei tavota sillä tavalla. Se ohjaaja ehkä ajattelee sen opiskelijan paljon itsenäisemmäks ja kyvykkäämmäks ja antaa juuri sellaisia vihjeitä, joista hyötyy kovasti semmonen, joka on jo vähän pitemmällä. Sama ohjaaja voi kahden eri opiskelijan mielessä kuvautua hyvin erilaiseks, vaikka ohjaaja luulee käyttäytyvänsä samalla tavalla ja sillon on kysymys siitä tieteellisen ajattelun kehittämisestä sen opiskelijan kannalta. On ihmeteltäväkin helppo ohjata sitten tämmöstä jumissa olevaa opiskelijaa, kun onnistuu pääsemään hänen kanssaan semmosiin väleihin, että rohkasee vaan häntä hakemaan sitä tietoa mitä hän tarvitsee. Kun saa opiskelijan siihen pisteeseen, et hän suostuu kirjottamaan paperille sen keskustelun avauksensa ja lähettää sen edellä opettajalle, niin sillon se opettajalle konkretisoituu, mitä se todella ymmärtää ja sillon se opettaja pystyy asettuun oikealla

tasolle. Keskustellessa ihminen pyrkii vaikuttamaan vähän fiksummalta kun on, ja sitten saa opettajalta vastauksia, jotka pyyhkii yli ja ohi. Mut kun kirjottaa sen oman juttunsa, niin sillon opettaja näkee, että mistä kohdasta tätä opiskelijaa pitää viisata
(Tukipalveluiden toimijat, AH8, 69.)

Edellinen kommentti kertoo siitä, kuinka ohjaustilanteessa olevat henkilöt toimivat aikaisemmista tilanteista tai vakiintuneista rooleista periytyvien oletusten mukaisesti. Sen lisäksi, että ohjaaja ja ohjattava tulkitsevat toistensa intentiot ja tavoitteet väärin, saattaa ohjauksen koko problematiikka korostua erilaisena tulkitsijan mukaan. Siinä missä ohjaaja näkee metodisen tiedon päivittämisen tarpeelliseksi, saattaa opiskelija odottaa ohjaajaltaan ensisijaisesti vuorovaikutus- ja empatiataitoja sekä kykyä konkretisoida ja kommunikoida. Olisi siis eriteltävä liittyvätkö ongelmat tieteelliseen vai käytännölliseen puoleen, vai onko kyse puhtaasti kontaktivaikeuksista. (Hakala 1995; Venkula 1980, 99.) Vasta silloin kun ohjaustilanteeseen osallistuvat henkilöt kykenevät murtamaan todellista vuorovaikutusta haittaavat ennako-oletukset ja välittämään toiselle oman tilanteensa relevantisti, voi ohjaus olla hyödyllistä ja tukevaa (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995). Käytännöllisyyttä ja kursailematonta keskustelua toivoi myös seuraava opiskelija, eikä hän ole unohtanut kannustavan viestinnän merkitystä.

Hyvä ohjaaja näkee sen, et tarvii välillä sisällöllistä ohjausta ja tarvii sen, et sanotaan suoraan, että tää on nyt päin mäntyä ja nää asiayhteydet ei toimi. Etsi tosta tai mee tohon suuntaan. Sit se antaa myös ihan teknistä neuvoa, että näin ei voi tehdä tieteellisessä työssä. Sitten se tarttee mun mielestä myös ihan semmosta jotain, että teet hyvää työtä et oot hyvä. Aina kun ihmiset on tekemisissä toistensa kanssa, oli se asia mikä tahansa, niin ainahan sä koko tasolla jotenkin kommunikoit
(Teologia, RH5, 145.)

Opiskelijan ei ole helppo esittää ohjaajalle ohjaus- ja tukipyyntöjä, sillä samalla hän saattaa pelätä paljastavansa osaamattomuutensa ja tietämättömyytensä. Opiskelijoiden mukaan opettajien vastaanotolle menemiseenkin liittyy rimakauhua.

Se on kieltämättä tämmönen lääkärin vastaanotto tyyppinen malli, koska niillä on samanlainen se painikenappi, missä näkyy odota - potilas käsittelyyn. et siellä on jono takana. Aikaa on niinkun lääkärilläkin kymmenen minuttia per potilas.

et siinä ei missään nimessä oo semmosta sellasta, että milloin vain mallia. Et vois ilman sellasta kynnystä kysyä, et hei musta tää juttu on jotenkin outo, et mitä mieltä sä oot. Tavallaan se kynnys on sen verran suuri, et täytyy olla vakuuttava sairaus et sä voit mennä sinne

(Kirjallisuustiede, RH7, 177. - 182.)

Vastaanottokynnyksestä puhuivat myös ne opiskelijat, joiden opettajat olivat kehottaneet heitä tulemaan vastaanotolle. Ohjauskäytännön vapaaehtoisuuteen ja tarvittaessa virittymiseen liittyy juuri systeemin ongelmallisuus: opiskelijat näyttävät arvioivan asiansa yleensä niin vähäpätöiseksi, että vastaanotolle ei viitsitä tai uskalleta mennä.

7.2. Palaute

Yksi ohjauksen ilmenemismuoto on palaute, jota opiskelijat olivat tottuneet saamaan sekä opiskelutovereiltaan että opettajiltaan. Haastatteluaineiston perusteella on vaikea päätellä kummalta ryhmältä opiskelijat saavat enemmän palautetta. Palautetta otettiin vastaan sieltä, mistä sitä oli mahdollisuus saada. Palautteen tehtävä nähtiin pelkkää toiminnan arviointia monipuolisemmaksi. Saadun palautteen perusteella opiskelijat myös suuntasivat toimintaansa.

Kyllä mä oon kaivannu, että olis enemmän enemmän palautetta mun mielestä olis parempi, et tosiaan sais jostain esseestä varsinkin enemmän palautetta olis eritelty vähän sitä, mitä hyvää ja huonoa ja minkä takia ja mitä vois jatkossa tehdä paremmin. Että siellä on se numero seinällä ja se on siinä.

(Valtio-oppi, RH6, 66. - 68.)

Opiskelijoiden mukaan numeron tiivistämän informaation perusteella voi päätellä, onko tentti tai jokin muu suoritus mennyt tyydyttävästi. Numeroon ei kuitenkaan sisälly arvioinnin perusteita. Palautetta haluttiinkin saada juuri sen vuoksi, että olisi mahdollisuus tarkastella oman oppimisen edistymistä ja muuttaa riittämättömiä ajattelu- tai toimintatapoja. Tämä on luonnollisesti mahdollista ilman tietoa siitä, mitä tulisi muuttaa tai parantaa.

Vaikka opiskelijat olivatkin yleisesti tyytymättömiä vallitseviin palautekäytäntöihin, oli joukossa myös päinvastaisia kommentteja, joiden mukaan opettajat kirjoittivat pitkiä ja

perusteellisia palauteselvityksiä tenttipapereihin. Matematiikan opiskelijat olivat ainoita, joille pelkkä numeerinen arviointi riitti.

Opiskelijat halusivat täsmentää palautteen merkitystä. Vaikka palautetta saatiinkin riittämättömästi, kaikesta sitä ei kuitenkaan haluttu saada. Henkilökohtainen kiinnostus asiaan ja käytetyt työtavat määrittävät kulloisenkin palautteen tarpeellisuuden.

Mä luulen, että niillä työtavoilla niin en mä tiedä tarviinks mä muunlaista palautetta jos on luennolla ja siellä on sata muuta ihmistä ja sitten sä meet tenttimään sen luennon, niin ei siellä juuri odota mitään henkilökohtasta palautetta. Se palautteen tarvitseminen on suorassa suhteessa siihen, millanen mun intohimo siihen tehtävään tai työhön on. Eli mitä kiinteämmin mä ite tykkään ja haluan tehdä sitä tai mitä enemmän mä oon haluamassa siltä, niin sitä enemmänhän mun mielestä kaipaan palautetta.

(Teologia, RH5, 154. - 157.)

Tähän mennessä on ollut esillä vain palautteen määrä, jonka yksipuolisella lisäämisellä opiskelijoiden kokema vaje tuskin vähentyisi merkittävästi. Määrän lisäksi olisi syytä kiinnittää huomiota myös palautteen laatuun, jossa on tärkeää palautteen antajan ja vastaanottajan roolien selkeys. Palautteen antamista ja vastaanottamista voidaan myös harjoittaa (Kaukiainen ym. 1995)

Jos ei ole kehittynyt vastaanottamaan palautetta, niin vaikka se opettaja kuinka yrittäs. Siihenhän tulee henkilökohtanen suhde, kun siihen näkee niin paljon vaivaa ja työtä siihen graduun, että se estää ottamasta vastaan sellasta hyvinkin järkevää ja rakentavasti sanottua palautetta. Mä oon huomannu että moni opiskelija, jonka kanssa on jutellu graduvaiheesta, niin ne on hämmästyneet kun ne on tajunnu, että niiden pitää kysyä siltä ohjaajalta. Kun ne menee sinne odottamaan, että no nyt se sanoo mulle palautetta. Sit se ohjaaja sanoo, et tää meni ihan kivasti ja ne tulee pois pettyneenä, et miksei ne sanonu mulle mitään

(Tukipalveluiden toimijat, AH9, 84.)

Ohjauksen ja palautteen tematiikkaan palataan vielä luvussa yhdeksän, jossa kiinnitetään erityistä huomiota palautteen laatuun.

8 Opiskelijoiden arvioita oppimisesta ja opetusmenetelmistä

8.1. Oppimisen reflektointi

Reflektoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä oman oppimisen tietoista ja metatasaista tarkastelua kriittisesti. Pelkkä tietoisuus omasta oppimisesta muodostaa vasta lähtökohdan omassa ajattelussa ja oppimistoiminnassa tapahtuvalle muutokselle, minkä voidaan sanoa olevan reflektoinnin päämäärä. Oppimisen reflektoinnissa on yhtäaikaan läsnä sekä emotionaalisia että kognitiivisia elementtejä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67 - 71.)

Kuten oppimistutkimuksessa, oman oppimisen reflektoinnin hyödyllisyys ei paljastu niinkään siinä, kuinka hyvin niistä saatujen kokemusten ja tietojen avulla opiskelijat voisivat oppia erilaisia opiskelutekniikoita tai -kikkoja. Toisaalta reflektoinnin tarkoitus ei ole tarkastella yksipuolisesti, kuinka paljon opiskelija on mielestään oppinut sisältöjä. Tärkeämpää on, että opiskelijat tuntisivat keskeiset käsitteet ja tiedostaisivat oman tyylinsä. Samoin oma oppimiskapasiteetti tulisi tiedostaa ja pystyä suhteuttamaan opiskelu- ja opetustilanteisiin. Osaltaan kyse on totuttujen tapojen kyseenalaistamisesta. Traditiolla näyttäisi olevan suuri merkitys oppimisenäkemyksiin ja -strategioihin: on totuttu opiskelemaan jollain tietyllä tavalla miettimättä tavan soveltuvuutta opiskeltavaan sisältöön. Sama pätee myös opettajiin ja opetukseen. (Entwistle & Ramsden 1983, 206.)

Kommenttien perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijoiden tietoiseen oppimisen tarkasteluun ei olla juuri kiinnitetty huomiota opiskelujen alun lyhyitä johdantokursseja lukuunottamatta. Tämä tukee huomioita, joiden mukaan opiskelijoiden oletetaan hallitsevan oppimisen ilman sen tietoista harjoittamista (Venkula 1980, 85 - 88; 1988, 68). Opiskelun ja oppimisen tarkastelu jäävät opiskelijan oman aktiivisuuden varaan, mihin opiskelijat olivat toisaalta myös tyytyväisiä. Oppimisen metatasoinen tarkastelu mielletään jokaisen omaksi asiaksi, johon kaikilla ei ole omasta mielestään aikaa. Toisaalta opiskelijat eivät nähneet reflektointiin edes tarvetta ja kokivat kykyjensä kasvaneen tehtävien myötä.

Mä oon aina ollu semmonen että teen kaiken vähän sinnepäin. Mä luen ja sitten jos mä en pääse tentistä läpi, niin sit mä luen uudestaan. En mä kauheesti oo koskaan miettiny

sitä, että miten pitäis lukee. Ehkä se tulee eteen myöhempien opintojen varrella sitten, et pitää ruveta miettimään sitä, et mikä on järkevin keino lukee. Se aika on rajallinen ja joka tapauksessa jotain on tehtävä

(Liikuntatiede, RH4, 211.)

Poikkeuksen aineistossa muodosti kaksi ryhmää, jotka olivat opinnoissaan nimenomaan tottuneet refleктоimaan oppimistaan ja toimintaa yleensä.

Niissä päiväkirjoissa sosiaalityössä ollaan sekä opettajia että itteämme että tyylejämme arvioitu. Sit aina luentojen jälkeen arviointijutut, mut lähinnä ne koskee vaan luennoitsijoita

niin et kyllä tässä sosiaalityössä oman työn arviointi ja semmonen reflektointi niin on kovasti esillä että

(Yhteiskuntapolitiikka, RH8, 144. - 145.)

Oman toiminnan metatasoinen tarkastelu ja suhde omaan osaamiseen ja tietämiseen on selkeästi alakohtainen asia. Oman toiminnan reflektointiin tottuneet opiskelijat pitivät metatasoista tarkastelua itsestäänselvyytenä, muut eivät tällaista kontrollointia edes kaivanneet - tai sitten he tekivät sitä tietämättään. On olemassa viitteitä siitä, kuinka opiskelija refleктоimalla kykenee suhteuttamaan omaa osaamistaan ja kykyjään kulloisenkin tehtävän ja tilanteen vaatimusten mukaisesti, mikä auttaa tehtävien hallinnassa. Erityisesti aloilla, joissa on selkeä ammattikuva ja joissa opiskelu perustuu ns. kovaan faktaan, tarvittaisiin tällaisia hallinnan ja suhteuttamisen välineitä.

Sellaisissa tiedekunnissa tai opinsuunnissa, jossa valmistutaan johonkin selvään ammattiin, vaikkapa lääkäri tai psykologi, jotka tulee valmistumisvaiheessa hyvin opiskelleina ja sanoo, että mä en osaa mitään. Tavallaan tulee se kauhu, että nyt pitää sit mennä ja alkaa tehdä ja ei oo tuntumaa. Et ne ihmiset kyllä osaa, mut ne ei osaa omaa osaamistaansa. Siinä joku suhteuttamispuoli puuttuu, et tulee se kauhu et mä en osaakaan. Se on kyllä selvästi minusta semmonen kysymys, joka olis voinu kasvaa koko ajan siellä sen prosessin myötä

(Tukipalveluiden toimijat, RH8, 31. - 33.)

Oppimisen reflektoinnin merkitys ei näyttäyty vain tiedostamisprojektina, jonka avulla yksilö tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan ja osaamisestaan. Se palvelee myös taloudellisuus- ja tehokkuusnäkökulmia. Yliopisto on tyypillinen informaatiota tuottava, käsittelevä ja jakava laitos, jolle tieto saattaa näyttäytyä hyvinkin epäproblemaattisena. On ilmeistä, että mitä laajempia tietokokonaisuuksia käsitellään, sitä enemmän niiden hallintaan tulisi kiinnittää huomiota.

Opiskelijat mainitsivat seikkoja, jotka olivat tehneet oppimisen mielekkääksi. Kommenttien joukossa oli myös mainintoja erityisistä huippuhetkistä, jotka olivat jääneet selkeinä mieliin, liittyivätpä ne sitten yksittäisiin opettajiin tai kursseihin (Aittola 1992, 84). Yksittäisten kokemusten ohella opiskelijat arvioivat myös opiskelua ja oppimista yleisellä tasolla. Opiskelijat hyväksyivät työläätkin kurssit, jos niistä saattoi oppia jotain ja ne nivoutuivat osaksi jotain suurempaa kokonaisuutta. Pelkkä työn loppuunsaattaminen ei riittänyt, vaan opiskeltavalla asialla oli oltava jokin henkilökohtainen merkitys. Joskus asian oppiminen tai kurssin suorittaminen koettiin haasteeksi, josta selviytyminen oli erityisen antoisaa.

Engeström (1987, 101) puhuu koulutekstien itseisarvosta: sen sijaan, että inhimillistä tietovarantoa käytettäisiin välineellisesti hyväksi, se omaksutaan objektina vailla todellisia käyttömahdollisuuksia. Opiskelijoiden mukaan opitun tiedon tai taidon soveltaminen koettiin mielekkääksi.

Mun mielestä ainakin syventävissä opinnoissa, kun alkaa oleen semmosta laajempaakin siis sillä tavalla, et ei tarte enää muistaa niitä nippeli nappeli -juttuja. Mä oon ainakin semmonen oppija, että mä muistan semmosia, missä tietoa täytyy soveltaa tenteissä esimerkiks. Et se ei oo enää sitä semmosta kirjatiedon kysymistä

(Suomen kieli, RH1, 77.)

8.2. Tentti- ja tehtäväkäytännöistä

Opiskelijat toivat huolestuneena esille, kuinka helpolla ja näennäisellä osaamisella tenteistä ja erilaisista tehtävistä saattoi suoriutua - mahdollisesti vielä hyvin arvosanoin. Vaikka opiskelijat ovat vastuullisia omasta opiskelustaan ja oppimisestaan, ohjaavat erilaiset tentti- ja palautuskäytännöt heidän oppimistaan. Ilmiötä voisi kuvailla myös käsitteellä piilo-opetussuunnitelma, jonka yksi ulottuvuus ovat juuri erilaiset oppimisrituaalit ja tenttivihjeiden

etsiminen (Aittola & Aittola 1990, 69 - 75; Aittola 1992, 82 - 83, Entwistle & Ramsden 1983, 13).

Mua vähän ihmetyttää, että vaikka menet siitä mistä aita on matalin, niin kyllä on hyvin mahdollista, että pääset tentistä läpi vaikka et lue siihen jotkut pääsee tentistä läpi, vaikka et oo ollu koko tentissä tommosta tulee vähän pettynykkien olo, jos tietää ite epäonnistuneensa ja sit se menee läpi ja ihan vielä ihan kohtalaisesti. Vois enemmänkin vaatia vaikka
(Kasvatustiede, RH2, 151. - 153.)

Toinen tentteihin liittyvä ongelma näytti olevan se, että tenttien vaatimustaso vaihteli eri tentaattorien ja tenttikertojen välillä.

Minkä takia joku tentti voi tuntua hankalalta ja voi tulla ongelmia on se, että vaatimustaso ailahtelee. Monista tenteistä ainakin eka vuonna pääsee niin sanotulla yleistiedolla läpi. Ei sun tarvi niitä kirjoja välttämättä ees nähdä. Sitten tulee joku erikoistiedon tentti, mitä sä et voi päästä läpi muuten kun opettelemalla ulkoa, kun sulla ei oo mitään viitekehystä mihin sä sen saisit. Sä et pysty ennakoimaan, kuinka paljon vaaditaan
(Liikuntatiede, RH4, 218.)

Tentit ja erilaiset tehtävät vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden toimintaan. Ensinnäkin ne säätelevät varsinkin vanhempien opiskelijoiden ajankäyttöä, kun luentoja ja ryhmiä ei juuri enää ole opintojen loppuvaiheissa. Toisaalta ne ohjaavat myös sitä, mitä opiskelija oppii ja miten. Opiskelijoiden mukaan heillä oli paljon tehtäviä, joita tehdään vain tekemisen vuoksi ja koska opintojaksosta suoriutuminen sitä edellyttää. Opettajat luultavasti korjaavat tällaisia tenttejä yhtä epäkiitollisina kuin opiskelijat niitä tekevät.

Kyllä me tehään paljon tehtäviä, et niistä on välillä semmonen stressikin ja tuntuu et mä hajoon näitten kanssa. Se työskentely ei oo tasapainossa sen kurssin kanssa et työskentelis tasaisesti päämäärään nähden, vaan tekee sitten vaan selvittääkseen sen jutun. Tekee sen jutun takia, eikä et nyt mä opiskelen mua itteeni varten.
(Kasvatustiede, RH2, 148.)

Kolmanneksi tenttikäytännöt vaikuttavat myös siihen, kuinka opiskelijat suhtautuvat opettajiin ja viime kädessä koko korkeakoululaitokseen.

Se vaikuttaa hirveen paljon kokonaisuuteen, että miten sä yleensäkin suhtaudut opiskeluun ja miten sä suhtaudut siihen oppilaitokseen opettajiin niinkun ihan kaikkeen.
(Liikuntatiede, RH4, 261.)

8.3. Opetuksesta ja opetusmenetelmistä

Yliopisto-opetuksen onnistuminen riippuu monesta asiasta. Siihen vaikuttavat luonnollisesti opiskelijoiden ja opettajien ominaisuudet sekä käytetyt opetus- ja opiskelumenetelmät. Entwistlen (1991, 202) mukaan olennaisempia ovat opiskelijoiden havainnot opiskeluympäristöstä ja sen opiskelijalle asettamista odotuksista. Ehkä eniten koko aineistossa kommentointia herätti opetus, ja erityisesti opettajien pedagogista kyvykkyyttä arvioitiin. Opiskelijoille yliopisto näyttäytyy opetuksellisenä yksikkönä, kun taas opettajat jäsentävät yliopistoa pääasiassa tutkimusorganisaationa (Ylijoki 1994, 1998). Osa opiskelijoista mainitsi opettajia nimeltä ja osa arvioi opetuksen tasoa yleensä. Myönteisissä arvioissa opettajia kiitettiin heidän kyvystään herättää keskustelua ja aktivoida opiskelijoita. Negatiiviset kommentit koskivat lähinnä opettajien puutteellisia esiintymis- ja viestintätaitoja. Olivatpa kokemukset sitten myönteisiä tai kielteisiä, opettajan persoonalla ja pedagogisilla taidoilla näyttäisi olevan hyvin keskeinen merkitys arvioitaessa yliopisto-opetusta (Ylijoki 1994, 53). Kurssien sisällöt personifioituvat opettajiin, ja opintojaksoja saatetaan valita opettajan (joka tekee aiheesta kiintoisan) eikä välttämättä kulloisenkin aiheen tai sen kiinnostavuuden perusteella.

Työtapa ja vetäjä. En mä tiedä onks se valitettavaa, mutta se on hirvittävän pitkälle myös henkilökysymys et toimiiks joku vai ei. Ja sitten et handlaaks se ihminen sen toimintatavan, millä se lähtee vetämään jotakin. Jos sä oot ryhmätyössä ja jos sen vetää ihminen joka ei tajua ryhmätyöstä mitään, niin se on aika turhauttavaa ja ei siitä nauti (Teologia, RH5, 89. - 91.)

Opiskelijan arvioidessa luennoitsijan kyvyttömäksi hänellä ei ole juuri muuta mahdollisuutta kuin lisätä oman työskentelyn intensiteettiä. Tällöin on kyse pikemminkin pelastautumisesta kuin vaihtoehtoisuudesta.

Jos se luennoitsija koetaan huonoks luennoitsijaks ja et siellä ei opi mitään eikä siitä jää mitään mieleen, niin se ehkä johtaa helpommin siihen et sitten lisätään tän oman opiskelun määrää. Jätetään se luento-osuus pois ja hankitaan se tieto muualta

(Matematiikka, RH3, 109.)

Jos laitos haluaa parantaa opetustaan, on opettajien huomioitava myös opiskelijoiden mielipide ja näkemykset. Ainoa rakentava tapa lienee palautteen kerääminen opiskelijoilta. Yleensä palautetta kerätään laitoskohtaisesti, mutta toisinaan myös yksittäiset opettajat haluavat saada palautetta opetuksestaan. Opiskelijoiden mukaan aloitteen on tultava opettajakunnalta, sillä yksittäisen opiskelijan tai opiskelijajoukon on vaikea lähestyä opettajaa ja ehdottaa, että hän tekisi muutoksia opetukseensa tai alkaisi arvioida omaa opetustaan.

Opiskelijat arvioivat opettajiaan sekä luennoitsijoina että ryhmien vetäjinä. Seuraavassa keskitytään pienryhmätoimintaan metodisessa merkityksessä. Yljiöen (1994) mukaan laadukkaan opetuksen kriteerejä analysoivassa tutkimuksessa näytti opetusmuodolla olevan vain vähän merkitystä opetuksen laatua arvioitaessa. Hänen tulkintansa mukaan muoto katsottiin toissijaiseksi, koska opetus rinnastettiin lähes yksinomaan luentotyypiseen opetukseen. Tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat arvioivat ryhmätoimintaa juuri suhteessa luento-opetukseen. Opiskelijat olivat käytännössä yksimielisesti ryhmämuotoisen opetuksen kannalla. Ennen kaikkea opetusmenetelmän keskustelemaa luonnettiin arvostettiin.

Ainakin mulle ja mun kavereille oli oikeesti viikon kohokohta suurinpiirtein et pääsee keskustelemaan.

(valtio-oppi, RH6, 241.)

Keskustelu koettiin terapeuttisena, ja kirjojen luvun lomassa tapahtuvaa mielipiteiden vaihtoa ja tuulettamista arvostettiin yleisesti. Lisäksi ryhmätoiminta teki opiskelijoiden mukaan mahdolliseksi myös ohjauksen ja palautteen antamisen ja saamisen luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa.

Meidän laitoksella on se ongelma, että on hirveen paljon opiskelijoita ja vähän henkilökuntaa. Et jos jokainen opiskelija joka ei pärjää tenttikirjansa kanssa kipittää vastaanotolle, että mitä tämä tarkoittaa, niin siinähen menis assistenttien ja apulaisprofessorin ja professin koko aika. Parhaiten jonkun teoreettisen tekstin kanssa voi saada apua just jossain pienryhmäopetuksessa, mitä on hirveen vähän. Niissä yleensä suoritustapa on se et kirjetetaan esseitä ja tehdään esitelmä. Se myös edellyttää sitä, että sen asian tajuaa itse, että ei riitä että opettelee ulkoa vaan tärkeintä on et sen tajuaa. Sillon jos sitä huomaa et mä en tajuaakaan tätä, niin sillon ei oo oikeestaan muuta vaihtoehtoo kun lähteä kysymään et mikä täs on. Mutta jos johonkin ihan tavalliseen kirjatenttiin tai tollaseen lukee ja jos ei tajua, niin huonompi juttu (Kirjallisuustiede, RH7, 144.)

Vaikka ryhmämuotoista työskentelyä arvostettiin lähes poikkeuksetta, olivat opiskelijat myös varauksellisia. Ensinnäkin ryhmässä opiskelu saattaa rasittaa joitakin opiskelijoita, koska se vaatii monesti suurta työpanosta. Näin on etenkin silloin, kun samalla viikolla joutuu osallistumaan useamman ryhmän työskentelyyn. Laitostasoisesti olisi siis mietittävä, milloin on tarkoituksenmukaista käyttää ryhmätyöskentelyä. Lisäksi erityisesti vanhemmat opiskelijat, joilla mahdollisesti on jo muitakin opintoja tai oma perhe, arvostivat mahdollisuutta edetä itsenäiseen tahtiin, sillä ryhmätyöskentely edellyttää ajallisia ja paikallisia kompromisseja.

Avainhenkilöiden mukaan ryhmätyöskentelyn sosiaalisuus, mikä edellä mainittiin nimenomaan positiivisena seikkana, saattaa aiheuttaa syrjäanvetäytyville opiskelijoilla epämieluisia ja kiusallisia esiintymistilanteita. Jännittämisongelma ei tullut esiin opiskelijoiden puheenvuoroissa, sillä onhan aihetta olettaa varsinaisten jännittäjien jääneen pois haastattelutilanteista. Toisaalta he olisivat tuskin halunneet puhua ongelmistaan ryhmähaastattelussa.

Nää on kauheen monimutkaisia asioita yleistää. Toisaalta ne opiskelijat jotka lukee lakia tai valtio-oppia tai jossa voi tenttimällä selvitä, niin moni hakeutuukin semmoselle alalle välttääkseen nimenomaan kaikki aktiiviset ryhmät. Että on opiskelijoita, jotka nimenomaan valitsee opintosuuntansa sen perusteella, että joutuuko siellä esiintymään koska esiintymisjännitys on niin kova. Vaikka toivotaan palautetta ja halutaan

keskustelua, niin ei se sitä tee tyhjäksi sitä asiaa, että moni pelkää kuollakseen niitä tilanteita. (Tukipalveluiden toimijat, AH7, 32. & 44.)

Erityisen ongelmallisia ovat yhä uudelleen muovautuvat ryhmät. Tällöin opiskelijalla ei ole mahdollisuutta olla turvallisessa ja tutussa ryhmässä, joka voisi lieventää esiintymispelkoa. Jännittämisiongelma on moniselitteinen ongelmavyöhyke, joka saattaa ilmetä vain esiintymistilanteissa, mutta se voi olla myös osa laajempaa sosiaalisen kyvyttömyyden problematiikkaa. Ryhmän vetäjän osuus jännittämisiongelman käsittelyssä on suuri, ja ryhmän johtaminen edellyttää opettajalta uskalluksen lisäksi tietämystä ryhmädynamiikasta. Osa hallitsee nämä taidot ilman erityistä opettelua tai lähtee ennakkoluulottomasti oppimaan niitä työnsä ohessa. Opettajat saattavat itsekin jännittää omaksuessaan uusia opetusmuotoja. Suomalaiset korkeakoulun opettajat ovat tottuneet pitämään opetustoimintaa yksityisenä alana eikä vertaisryhmän tukea olla osattu odottaa tai antaa. (Gröhn ym. 1993, 30 - 31; Ylijoki 1994, 54). Ryhmämuotoisessa työskentelyssä kollega voisi jakaa vastuuta ja paineita.

Keskustelua ja vuorovaikutusta on totuttu pitämään pienryhmätoiminnan erityispiirteinä. Silti suurilla massaluennoilla voi aktivoida opiskelijoita keskusteluun (Kekäle 1994, Kuittinen 1994). Vetäjän rooli (tässä tapauksessa luennoitsijan) on taas kerran keskeisessä asemassa. Opiskelijat olivat myös osallistuneet aktivoiville luennoille, joissa he arvioivat hyvän luennoitsijan osaavan etsiä opettavasta aiheesta sellaisia elementtejä, jotka ovat opiskelijoille entuudestaan tuttuja.

Haastatellut opiskelijat olivat tottuneet pienryhmätoiminnan ja keskustelevien luentojen ohella laatimaan erilaisia esseitä, harjoitustehtäviä ja luentopäiväkirjoja. Luentopäiväkirja on aktivoiva opetus- ja oppimismuoto, koska opiskelija joutuu miettimään muun muassa omaa suhdettaan käsiteltävään ilmiöön ja tuottamaan itse tekstiä.

Kaikki kirjottaminen on kuitenkin jollain konstin hyödyllistä, että siinä konkreettisesti tekee jotain

ja päiväkirjoissa meillä oli sitten vielä kysymyksiä joka kerralle asetettu, että siinä joutu tosiaankin pohtimaan niitä juttuja

itse tuotettava niitä omia ajatuksia paperille

gradua ajatellen se on hyvä

(Yhteiskuntapolitiikka, RH8, 43 - 47)

Pelkän peruskirjoittamisen lisäksi opiskelijan on hallittava ennemmin tai myöhemmin myös tieteellisen tekstin tuottaminen. Opiskelijan siirtyminen tekstien kuluttajasta tuottajaksi ajankohtaistuu viimeistään opinnäytetyön tekemisen yhteydessä, mikä edellyttää opiskelijalta monia sisällöllisiä, menetelmällisiä ja psyykkisiä valmiuksia. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla on puhuttu erityisestä gradukynnyksestä, joka konkretisoituu opiskelijakohtaisesti ja saattaa ilmetä tutkielman eri vaiheissa. Osalle opiskelijoista tutkielma on opinnollisen jatkumon luonnollinen päätösvaihe. Ne opiskelijat, jotka ovat kokeneet gradun myyttiseksi ja uhkaavaksi, ovat perinteisesti pyrkineet alentamaan kynnystä tutustumalla valmiisiin tutkielmiin ja muuttamaan omaa suhtautumistaan. (Aittola 1992, 54; Ylijoki & Ahrio 1995, 14 - 17.) Ehkä kaikkein rakentavin tapa madaltaa kynnystä on se, että opiskelija harjaantuu systemaattisesti tuottamaan tekstiä jo aikaisemmissa opinnoissa. (Venkula 1980 & 1988.) Taas kerran palaute on arvokasta, tällä kertaa kirjoittamisesta.

*Mä näkisin et jos kirjottamisen alottas jo aikasemmin ja siitä sais samanlaista palautetta kun gradu tai seminaariesitelmiin tehdessä, niin sit se kynnys kirjottaa gradua ois aika paljon pienempi
toi on totta
et sitä ehkä siirtäs sitä ohjausta vähän sinne alas alaspäinkin et siel ois gradunohjauksen tapasta. Se palaute tietysti vaatii varmaan enemmän voimavarojakin sitten*

(Teologia, RH5, 158. - 160.)

9 Mitä yliopisto-opiskelu edellyttää opiskelijalta

Edellisissä kappaleissa on ollut opiskelijoiden, opetuksen kehittäjien ja tukipalveluiden toimijoiden kommentteja limittäin, millä on pyritty korostamaan tutkimuksen aineiston intertekstuaalista luonnetta. Tukipalveluiden toimijoiden haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi sellaisia seikkoja, joita on tarkoituksenmukaista käsitellä omassa kappaleessaan. Monet opiskelukykyyn vaikuttavista asioista ovat sellaisia, joita ei voi olettaa opiskelijoiden miettivän opintojensa aikana, vaan ne saattavat ajankohtaistua vasta opintojen loppuvaiheessa tai niiden päätyttyä. Toisaalta yhteiskunnalliset ja rakenteelliset ilmiöt saattavat näkyä vain yliopiston piirissä toimiville asiantuntijoille kuten opiskelijoiden mielenterveystyötä tekeville.

Opiskelijoilla on samoja masentuneisuuden ja ahdistuneisuuden kaltaisia mielenterveyden ongelmia kuin väestöllä yleensä. Seuraavassa paneudutaan niihin ongelmiin, jotka opiskelijoiden mielenterveyden asiantuntijoiden mukaan näkyvät erityisen voimakkaina tai ominaisina juuri korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Yksi näistä on sosiaalinen syrjäytyminen.

Semmonen perinteinen ilmiö yliopistoyhteisössä on se, että kärryiltä putoaminen saa ja voi tapahtua kaikessa rauhassa ja sitä tapahtuu luultavasti aika paljon. Syrjäytyminen ei oo sellanen ilmiö, että yhteiskunnan pohjalta syrjäydytään. Yhteiskunnassa on kerrostumia ja syrjäytymisputki lähtee joka kerroksesta

(Tukipalveluiden toimijat, AH8, 11. - 13.)

Syrjäytyminen näyttäisi olevan ongelma erityisesti niille opiskelijoille, jotka ovat muuttaneet jollekin suurelle opiskelijapaikkakunnalle ja joilla on taipumusta vetäytyä sosiaalisista tilanteista. Opiskelukavereita saattaa olla vaikea löytää, koska paikkakunnan omilla opiskelijoilla on yleensä omat ystäväverkot jo entuudestaan. Nuorten opiskelijoiden ikäkauteen kuuluu yleensä irtaantuminen lapsuudenkodista ja vanhemmista sekä seurustelusuhteen aloittaminen. Siirtyessään lapsuuden ja nuoruuden ihmissuhteista aikuisiän ihmissuhteisiin opiskelijalla on oltava kypsyyttä ja itsenäisyyttä, minkä lisäksi opiskelu edellyttää laadullisesti uutta ajattelua moniselitteisessä ympäristössä (Lindén, 1988). Opiskelijan tulisi opintojensa aikana edetä tieteellisessä ajattelussaan ja toiminnassaan faktakeskeisyydestä omakohtaisiin tieteellisiin näkemyksiin, mikä edellyttää juuri moniselitteisyyden ja oman ajattelun hallintaa (Perry 1970).

Opiskelijoilla luultavasti siinä itsenäistymisessä on sitten enemmän vaatimuksia. Että täytyy itsenäistyä aika pitkälle kaiken kaikkiaan, jotta pystyy sitten käsittelemään esimerkiksi ristiriitasta todellisuutta. Monien muitten ihmisryhmien ei niin kovasti tarviikkaan. Riittää kun osaa tehdä työnsä ohjeen mukaan monissa ammateissa

(YHTS:n ja Nyytin toimijat, RH8, 56.)

Yliopisto-opiskelu tuottaa sellasia haasteita laadullisesti uudella tasolla, joka edellyttää siltä opiskelijalta haasteiden vastaanottamista ja itsessään jotenkin työstämistä, jota voi sanoa myös persoonallisuuden kehitykseksi. Tyypillisimpänä

esimerkkinä vaikkapa gradu. Että se on keskeisesti sellanen, joka vaatii aivan uudenlaista itsenäisyyttä useimmilla aloilla. On sellasia opiskelualoja, jossa se ohjataan tietysti kädestä pitäen. Mutta niillä aloilla joissa on aika suuret vapausasteet ja se opiskelija jää suhteellisen paljon tekemään sitä itekseen, niin se edellyttää että hänessä jatkuu aikuistumis- ja itsenäistymisprosessi. Jos siinä on puutteita tai jos se on hyvin kompleksinen se opiskeluympäristö, niin siihen voi tulla monta muttaa matkaan (Tukipalveluiden toimijat, RH7, 8.)

Opiskelijan tilanne on kuitenkin monimutkaisempi kuin itsenäistymistematiikan ja yliopistossa toimimisen summa. Nämä kaksi seikkaa eivät pelkästään esiinny samanaikaisesti, vaan ne ovat myös toisiinsa kietoutuneita. Jos sisäiset konfliktit ovat ratkaisematta ja itsenäistyminen on olennaisesti kesken, saattaa opiskelija kokea myös opiskeluympäristönsä ja oman opiskelunsa liian ristiriitaisiksi. Opiskelija ei ole tuolloin vielä valmis kohtaamaan moniselitteistä opiskeluympäristöä. Kuten edellisessä kommentissa jo todettiin, opinnäytetyö on monilla se kriittinen piste, jossa viimeistään mitataan kykyä ajatella itsenäisesti ja tieteellisesti. Tässä yhteydessä ohjausproblematiikka ajankohtaistuu uudelleen ja näyttäytyy entistä vaativammassa valossa. Hyvä ohjaaja näyttäisi olevan sellainen, joka kykenee ohjauksessaan erittelemään sisällöllisen ja psyykkisen elementin ja käsittelemään kumpiakkin.

Mää luulen että yliopiston valmiudet nykyisin on enempi sitä asiapuolta. Mutta miten se organisoidaan se gradunohjaus, niin siinä on valta valtavia eroja. Jos sulla on itsenäistymisongelmia ja sä tuut puhuun graduaiheestas ja sit löytyykin se aihe ja professori sanoo, että hieno juttu mee tekeen. Siinä alkaa näkyä et mitä mä teen, onks tällä mitään järkee. Koko se pitkä graduprosessi vaatii aikamoista itseluottamusta itsetuntoa. Jos se on jotenkin puutteellista se itseluottamus tai itsenäistymiskehitys, niin moni opiskelija toivoo, että siinä kulkis rinnalla ohjaaja, joka sanoo esimerkiks et tee ens viikoks tuo luku tai kirjota tosta. Tämmöstä kädestä pitäen ja sitä mun mielestä ainakin täällä kuulee siitä hyvin vähän.

(Tukipalveluiden toimijat, AH7, 10.)

Opiskelijoiden harhainen käsitys kohtuullisesta opiskeluun käytettävästä ajasta ja resursseista on yksi oire riittämättömästä ohjauksesta. Korkeakouluun valikoituvat yleensä ikäluokkansa lahjakkaimmat, jotka saattavat jatkaa koulussa oppimaansa työskentelytapaa. Ongelma

näyttäytyy erityisesti aloilla, joissa opiskellaan pääasiallisesti yksin vailla mahdollisuutta seurata opiskelukavereiden edistymistä.

Joilla on rima usein ihan kohtuuton, ne kuuluu usein tähän ryhmään, jotka on koulussa erittäin hyvin menestyneitä. Meillä on selvä semmonen yliedustus näillä koulussa hyvin pärjänneillä. Ne sitten osaa jotenkin jatkaa sitä samaa tahtia kunnes tulee sit ettei pysty jossain asiassa. Eihän se mee samalla tavalla, että sitä pännää vaan täytyy käyttää omaa luovuuttakin.

(Tukipalveluiden toimijat, AH10, 10.)

Laitos noteeraa kaikkein lahjakkaimmat, jolloin opiskelijan paineet kasvavat yhä kohtuuttomammiksi.

Nehän usein itekin aktiivisesti tunkee mukaan erilaisiin projekteihin hyvin aikasessa vaiheessa, tai heidät huomataan et saa semmosen kohtuullisen kohtelun. Sitten semmonen haaste, ettei ne tahdo niinkun sitä kohtuutta, kun heistä odotetaan paljon ja he itekkin on kiinnostuneita. Niin miten saada säilyttää riittävän kauan se opiskelijaidentiteetti. Mun ei vielä tarte osata, ei tarte olla vielä se tutkija vaikka mä väitöskirjan sitten joskus teenkin.

(Tukipalveluiden toimijat, AH10, 82.)

Kun opiskelijat asettavat itselleen kohtuuttomia tavoitteita opettajiensa ohella, kertoo se ajallemme tyypillisestä kiireen ja tehokkuuden ilmapiiristä. Kuten opiskelijoiden ajankäyttöä tarkastelevassa luvussa kävi ilmi, oli joukossa opiskelijoita, joille kiire ja stressi ovat jokapäiväisiä tuttavuuksia.

Riveillä ja rivien välissä välissä koko ajan semmonen paineen alla työskenteleminen jollakin tavalla on näytetty hyväksyvän tavattoman yleiseksi elämäntavaksi tai muodiksi. Opiskelijat niinkun kaikki muutkin ihmiset puhuu stressistä ja stressaantumisesta minusta kohtuuttoman suvaitsevaisesti ja et se hyväksytään itsestään selvyytenä. Minun rooliin tässä tilanteessa kuuluu ylläpitää, että kyllä elämä sujuu ilman stressaantumista ja kahdeksan tunnin työpäivällä tulee ihan riittävästi tehdyks.

(Tukipalveluiden toimijat, AH8, 90.)

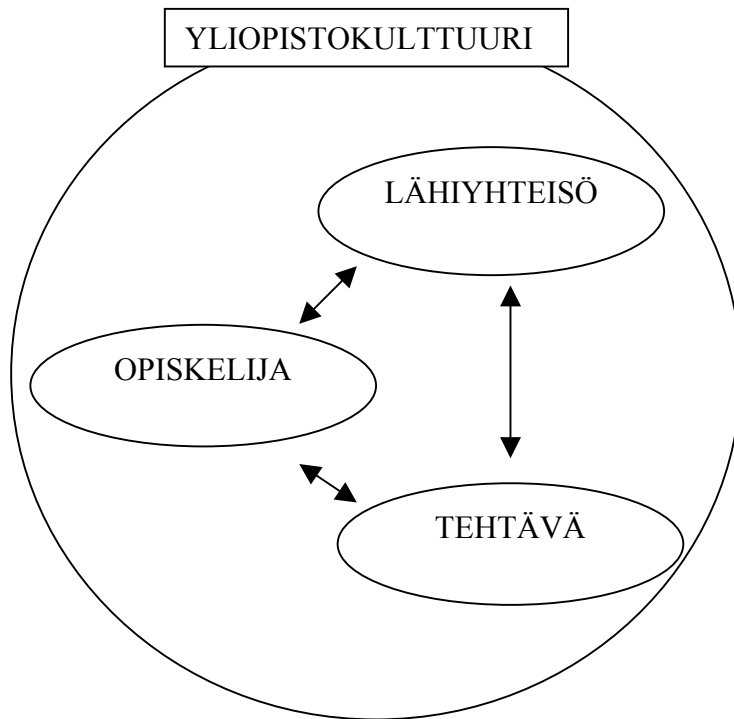
Kiire vaikuttaa omalta osaltaan kielteisesti myös edellä mainittun itsenäistymiskysymykseen. Jos koskaan ei ole aikaa ja mahdollisuutta pohtia omia ratkaisujaan ja tilannettaan, kysymykset siirtyvät myöhemmin kohdattaviksi, jolloin niiden selvittäminen saattaa mutkistua entisestään. Varsinkin pitkään opiskelleet ovat saattaneet korostaa opintojen merkityksellisyyttä. Opiskelu on ollut osa itsenäistymisprosessia, vaikka opiskelija ei ole ollutkaan siitä itse tietoinen. Opintojen pitkittyminen ei aina eikä edes yleensä vaaranna persoonallisuuden ja mielenterveyden kehitystä, vaan saattaa olla joskus edellytys mielenterveyden säilymiselle. Toisaalta mielenterveysongelmat saattavat olla pikemminkin seurausta opintojen epätarkoituksenmukaisuudesta kuin syy opintojen viivästymiseen. (Aittola & Aittola 1990, 22; Saari & Majander 1984, 24 & 68; Venkula 1988, 64.)

Sun pitäis tietää jo kymmenen vuotiaana mitä susta tulee. Me voidaan myöhemmin ehkä havainnoida, että varsinkin tää lama-aika ja tää putkiajattelu ja tehokkuusajattelu aika on tuottanu sellasia akateemisia työntekijöitä, jotka joskus tekee radikaaleja elämänalan vaihdoksia myöhemmin elämässään, koska järjestelmän pakottamana on tehny sellasta tai kulkenu sen putken läpi miettimättä sitä, et oliko tää mun juttu vai ei. Näis tämmösissä jutuissa on niinkun hyvät puolet, koska sitä ohjausta ja rajoja, jollon pitää lopulta muodostaa ratkasu ja päätös. Mutta nyt tuntuu, että eka oltiin täydessä hulvattomassa vapaudessa ja nyt mennään sitten toiseen ääripäähän
(Tukipalveluiden toimijat. AH9. 120.)

10 Opiskelukyvyn muodostumista sääteleviä tekijöitä

Tässä luvussa aineistosta tehdyt havainnot kiinnitetään tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Lähtökohtana toimii kuvio, johon lukija voi palata toistuvasti lukiessaan tekstiä. Kuvio 1 koostuu neljästä opiskelukyvyn vaikuttavasta tekijästä. Ensinnäkin on itse opiskelija, joka muodostaa tutkimuksen keskeisen näköalapaikan. Toiseksi kuviossa on lähiyhteisö, joka koostuu opiskelijan yliopistoyhteisöön kuuluvista henkilöistä eli opettajista ja opiskelijoista. Kolmas osatekijä on nimetty tehtäväksi, jolla tarkoitetaan opiskelijan toiminnan kannalta keskeistä tehtävää. Se vaihtelee henkilökohtaisesti ja voi määrittyä monitasoisesti. Siten tehtävä voi olla kokonainen tutkinto, tutkielma tai erillinen kurssi tai nämä kaikki samanaikaisesti. Kolme edellä mainittua tekijää sisältyvät kehään, joka tässä on

nimetty yliopistolliseksi kulttuuriksi. Se sisältää yliopiston yleisiä traditioita, tapoja ja rakenteita, joita ei tutkimuksessa eritellä tieteenalakohtaisesti.



KUVIO 1. Opiskelukykyyn vaikuttavia elementtejä.

Kolmen pääelementin esittelyn lisäksi kuvion avulla pyritään havainnollistamaan tekijöiden välisiä suhteita: mitä tapahtuu opiskelijan ja hänen lähiyhteisönsä välillä tai opiskelijan ja hänen tehtävänsä välillä ja mitkä tekijät osallistuvat suhteiden määrittelyyn. Jatkossa tutkimuksen aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä eritellä sitä, minkä ryhmän kommentteihin havainnot viittaavat.

Yliopistokulttuuri

Tutkimuksen laajin kehä kuvaa yliopistokulttuuria. Vaikka tarkoituksena ei ollut tutkia yliopistokulttuuria tai sen osakulttuureja, myös tämä taso on syytä tuoda esiin. Yksittäisten laitosten toimintavat ovat yleisen yliopistokulttuurin värittämiä, mutta kenties vielä enemmän toimintatapoihin vaikuttavat oman tieteenalan traditiot ja käytännöt unohtamatta laitosten

omia erityispiirteitä. Nämä yleistasoiset ja alakohtaiset seikat vaikuttavat myös opiskelijan asemaan: kuinka opiskelijaan suhtaudutaan tai kuinka hänen oletetaan käyttäytyvän ja toimivan. Kulttuuriset oletukset vaikuttavat myös opiskelijan tehtävän määrittelyyn ja lähiyhteisöön.

Saavuttuaan yliopistoyhteisöön opiskelija huomaa nopeasti, mikä on sallittua ja mitä häneltä odotetaan. Opettajien ja opiskelijoiden kohtaamattomuus ja vuorovaikutuksen vähäisyys ovat ominaisia nykyiselle yliopistokulttuurille. Yliopistolaitoksen massoituminen ja ohjausresurssien väheneminen opiskelijamäärän kasvaessa ovat epäilemättä vähentäneet vuorovaikutusta ja yksittäisen opiskelijan saamaa ohjausta. Ohjauksen ja riittämättömän palautteen ongelmat eivät ole ratkaistavissa pelkällä resurssien lisäämisellä. Yliopistossa on tuskin laumoittain opiskelijoita ja opettajia odottamassa määrärahoja ohjauksen tehostamiseksi ja vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Pikemminkin kyse on totutuista tavoista, joihin kuuluvat kommunikaation säästeliäisyys sekä yksintekemisen ja -pärjäämisen ihannointi. Nopeat kulttuurin notkahdukset saattavat olla opiskelijoillekin liikaa. Yksittäisen opettajan ilmoittaessa aloittavansa uuden ja entistä avoimemman vastaanottomenettelyn ei hänen ovelleen välttämättä muodostu ruuhkaa. Opiskelijat ovat jo vuosia tottuneet toimimaan ympäristössä, johon ei kuulu avoin lähestyminen ja keskustelu.

Vuorovaikutuksen vähäisyyden lisäksi yliopistokulttuuria leimaa läpinäkymättömyys. Sillä voidaan kuvata ensinnäkin traditioiden ja tapojen periytymistä, jotka vaikuttavat ja leviävät huomaamattomasti. Harva organisaatio lienee tietoinen omaa toimintaa ohjaavista oletuksista. Tässä yhteydessä läpinäkymättömyydellä kuvataan sitä, kuinka opiskelijan odotetaan hallitsevan erilaisia toimintoja ilman niiden tietoista hallintaa. Yliopisto-opiskelu edellyttää laadullisesti uudenlaista ajattelua ja toimintaa suhteessa koulumaailmaan, mutta näitä taitoja ei harjoiteta systemaattisesti. Varsinkin tieteellinen aspekti, joka on yliopiston toiminnan yksi kulmakivi, saattaa jäädä opiskelijalle epäselväksi. Venkulan (1988, 2 - 7) mukaan yliopisto on huolehtinut tieteenteon normittamisesta esittämällä sen rationaalisena ja loogisena toimintana. Samalla on unohdettu opettaa opiskelijoille tieteellisiä toimintamenetelmiä, joiden avulla tutkimuksen prosessuaalisuus ja irrationaalisuus olisivat paremmin hallittavissa. Samoin oppimisen ja tutkimuksen välinen suhde saattaa jäädä opiskelijoille epäselväksi.

Läpinäkymättömyys tulee ilmi myös ohjaus- ja palautekäytäntöjen yhteydessä. Ohjauksen ja palautteen vähäisyys ei välttämättä ole todennettavissa kontaktien määränä ja kestona vaan

laadullisina piirteinä. Saadaksen kaiken irti ohjauksesta täytyy ohjaajan ja ohjattavan olla tietoisia ohjaustilanteen rooleista ja tehtävistä, jotka jäävät monesti oletusten ja luulojen varaan.

Opiskelija

Opiskelijat ovat yhä heterogeenisempi joukko, jonka opiskelumotivaatiot vaihtelevat suuresti. Osa opiskelee kehittääkseen itseään tai hankkiakseen ammatillisia valmiuksia, kun toiset ovat kiinnostuneita tieteestä ja tietämisestä yleensä. Edelleen löytyy myös niitä, joita elähdyttää opintojen tarjoama vapaus. (Lempinen 1997b, 50 - 51.) Opiskelumotivaatio vaikuttaa opiskelun koettuun tarkoituksellisuuteen ja mielekkyyteen ratkaisevasti, ja se määrittää samalla opiskelukykyisyyttä. Tarkoituksellisuus on pitkälti opiskelijan omien valintojen seurausta, ja yliopistoympäristö tarjoaa mahdollisuuksia edetä omien valintojen mukaisesti. Siten samaa oppiainetta on voinut opiskella hyvinkin erilaisin motiivein. Luonnollisesti aina on ollut opiskelijoita, jotka ovat vaihtaneet alaa huomattuaan sen vastaamattomuuden suhteessa omiin odotuksiin. Joku on vaihtanut alaa todettuaan sen vaativan liiaksi läsnäoloa ja sosiaalista toimintaa. Toinen opiskelija taas ei ole mielestään saanut riittäviä ammatillisia valmiuksia ja vaihtanut käytännölliselle alalle.

Nuori opiskelija käy yleensä läpi oman itsenäistymisprosessin jossakin vaiheessa opintojaan. Joskus itsenäistymisprosessi kietoutuu opintoihin kyseenalaistaen opiskelukykyä. Opiskelukykyä kuormittaa myös toimiminen moniselitteisessä ja lukuisia ristiriitoja sisältävässä yliopistoympäristössä, jossa on tehtävä itsenäisiä valintoja. Itsenäistymisprosessin purkautuessa tyydyttävästi ja opintokompetenssin kasvaessa tehtävien mukaisesti opiskelija saa itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Vastakkaisessa tapauksessa opiskelija saattaa vaihtaa opiskeltavaa alaa tai lopettaa korkeakouluopinnot kokonaan, mikä voi olla joissain tapauksissa myös järkevää. Opiskelijalle on eduksi, että hänellä on opiskelujensa ohella muita toimintakenttiä. Ne ovat tärkeitä mielekkyyden tuojia, jotka auttavat jaksamaan fyysisesti ja psyykkisesti myös opiskelumaailmassa.

Yliopistoympäristön vapauten liittyy sekä positiivisia että negatiivisia elementtejä. Positiivista on se, että opiskelija voi todetessaan opintojen vaativan häneltä liikaa opiskella jotain muuta vähemmän vaativaa tai siirtyä toistaiseksi työelämään. Sama mahdollisuus voi olla myös kielteistä, koska opiskelijalla on runsaasti erilaisia varaventiilejä käytettävänä. Opinnäytetyönsä kanssa pätkäilevä opiskelija saattaa ratkaista ongelman tekemällä

approbatur-kokonaisuuksia, jotka tuskin edesauttavat varsinaisessa tutkimustyössä. Mikäli tavoitteena on kuitenkin tutkinto, on opinnäytetyö valmistettava jossain vaiheessa. Todellisen ongelman kohtaamista voi väistää yliopistomaailmassa kenties liiankin helposti ja yksin vailla tukea. On varsin vaikea määritellä, milloin kyseessä on alkava syöksykierre ja milloin opiskelijan kaipaama aikaisä esimerkiksi ennen opinnäytetyön valmistamista.

Suunnitelmat viiden vuoden opiskeluoikeudesta tulisivat luonnollisesti kapeuttamaan opiskelijan mahdollisuutta tehdä akateemisia väistöliikkeitä. Tuoreen tutkimuksen mukaan opintojen alkuvaiheessa suuri osa opiskelijoista arvioi viiden vuoden riittävän opintoihinsa, mutta joukossa oli myös epäilijöitä (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998). Soveltumattomasti mitoitettu opiskelutahti ja aikaistetut vaatimukset työelämään siirtymisestä eivät voi olla vaikuttamatta itsenäistymisprosessin kaltaisiin kysymyksiin, joiden työstäminen saattaa siirtyä kohdattavaksi työelämässä. Voidaankin kysyä, onko yliopisto turvallisempi paikka itsensä löytämiseen kuin työelämä. Pitkiä valmistumisaikoja voidaan tarkastella hallinnollisena tai yksilöllisenä määreenä. Hallinnon näkökulmasta katsottuna opiskelija, joka on siirtynyt toistaiseksi työelämään hakeakseen lisävoimia opintojen loppuunsaattamiseksi, näkyy tilastoissa epätoivottuna opintojen pitkittäjänä ja roikkujana. (Silvonen 1996, 91 - 92; Venkula 1988, 49.)

Opintojen viivästymistä on pyritty toisinaan selittämään opiskelijan persoonallisuudella. On hyvin lyhytnäköistä arvioida pitkään yliopiston helmassa oleillut opiskelija muita laiskemmaksi ja tyhmemmäksi, jos hänen tavoitteenaan ei ole ollut pikainen valmistuminen. Nopeasti valmistuneet ovat tähynneet työelämään jo opintojen alkuvaiheessa, kun taas pitkään opiskelleet ovat saattaneet korostaa opintojen merkityksellisyyttä sinällään. Venkulan (1988) mukaan akateeminen menestys ei pohjaa synnynnäisiin piirteisiin, vaan pikemminkin tapoihin, joita opiskelija on tottunut käyttämään.

Opiskelija ja yhteisö

Työssä jaksamisen ja viihtymisen kannalta työpaikan ihmissuhteiden toimivuudella on suuri merkitys. Samoin stressinhallinnassa ovat sosiaaliset verkostot merkittäviä. (Antonovsky 1985, Elo 1995, Leskinen 1987). Tukitehtävän lisäksi sosiaaliset suhteet edellyttävät myös osaamista. Saaren ja Majanderin (1985) mukaan toimintakykyisyys on jaettavissa toimintakykyisyyteen suoritusilanteissa ja toimintakykyisyyteen ihmissuhteissa. Samoin

opiskelijan jaksamisen ja opiskelukyvyn kannalta toimintayhteisöllä näyttäisi olevan suuri merkitys. Joillekin opiskelijoille sosiaalisuus on koko toiminnan lähtökohta ja mielekkyys. Yhteisöön integroituminen muodostaa lähtökohdan, jonka avulla pyritään luomaan mielekästä ja toimivaa oppimisympäristöä.

Suhde opiskeluyhteisöön alkaa muodostua opintojen ensimmäisestä päivästä lähtien, jolloin käsitykset yliopistosta saavat ensimmäisen hahmonsä. Opiskelijoiden alkutaipaleella on olennaista luoda mahdollisimman intiimi tunnelma, jonka perusteella opiskelijat voisivat kokea olevansa osa laitosta. Kynnyksen madaltamisessa on ilmeisesti epävirallisilla kahvi- ja tutustumistilaisuuksilla suuri merkitys. Myöhemmässä vaiheessa opiskelijat tulisi tutustuttaa laitoksen tutkimustoimintaan, johon he voisivat mahdollisuuksien ja halunsa mukaan myös osallistua itse. Näin jatkumo alkaisi epävirallisten kontaktien luomisella ja päättyisi yhdessä toimimiseen. Yhteistoiminnallisuuteen liittyy myös mahdollisuus välittää alaan liittyvää identiteettiä mahdollisimman todenmukaisissa tilanteissa.

Työkyvyn määrittelyyn vaikuttavat keskeisesti yhteisölliset seikat. Työelämässä tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilön työkykyä ei voi tarkastella ilman hänen tehtävänsä ja työyhteisön sisällyttämistä tarkasteluun. Samoin työkyvyn ylläpidossa olisi huomio kiinnitettävä yksilöä laajempiin kehiin. Jos työkykyongelmaa lähdetään purkamaan yksilölähtöisesti, saattaa se johtaa ongelmaisten leimaamista burn out -taipuvaisiksi ihmisiksi. Oireiden ilmeneminen yksilötasolla ei välttämättä paljasta ongelman todellista lähdettä, joka saattaa pesiä koko työyhteisössä ja sen toimintatavoissa. (Aro 1998, Lindström 1987, Mäkitalo & Palonen 1994, Mäkitalo 1996). Samoin yliopistoyhteisössä opiskelijan opiskelukykyä ja opettajan työkykyä ei voi lohkoa erikseen. Ne ovat saman asian kääntöpuolia.

Integroitu malli on edelleen ideaali, eikä sen edellyttämään ajatteluun olla siirrytty yleisesti maamme työpaikoilla. Se on pikemminkin yksi keino taistelussa yhteiskunnassamme vallitsevaa aikaista eläköitymistä vastaan (Rantanen 1995, Rissa 1996). Yliopistomaailmassa ja etenkin opiskelijänäkökulmasta katsottuna ollaan vielä kauempana yhteisöllisten tekijöiden tiedostamisesta. Opiskelija saattaa opiskella vuosikautia yliopistolla vailla todellisia kontakteja opettajiin tai toisiin opiskelijoihin. Edes lähiyhteisö ei välttämättä huomaa opiskelu- ja toimintakykyään menettävää opiskelijaa ja kykene ohjaamaan häntä hakemaan

apua. Opiskelijan keskeytettyä toimintansa se ei käytännössä vaikuta muiden tekemisiin lukuunottamatta joitain ryhmätöitä.

Työkykyyn liittyvä tiedottaminen ja kouluttaminen vaativat aktiivisia yksilöitä. Työmaailmassa johdolla onkin keskeinen asema ja vastuu huolehtia työkykyasioista. Ilman johdon sitoutumista sanomaa ei kyetä systemaattisesta levittämään (Ilmarinen 1995, Leskinen 1987). Yliopistossa johtosuhteet ovat monia muita organisaatioita epämääräisemmät. Varsinkin opiskelijan on vaikea mieltää itselleen johtajaa tai nimetä erityistä vastuuhenkilöä, jollei hänellä ole erityistä omaopettajaa. Opiskelija on yksin vastuullinen omasta oppimisestaan, mutta myös opiskelukykynsä ylläpidosta.

Yliopisto-opiskelu on rajoittunut perinteisesti vain harvoihin ajallisiin ja paikallisiin ehtoihin. Opiskelijat ovat tottuneet lukemaan tenttikirjoja parhaaksi katsomanaan aikana ja käymään luennoilla tarpeen mukaan. Nämä toiminta- ja työskentelytavat soveltuvat ainakin lähtökohtaisesti monimuoto-opetukseen, jota onkin käytetty paljon avoimessa yliopistossa. NykYTEKNIIKAN mahdollistamat tulevaisuuden elektroniset kampukset asettavat suuria haasteita yhteisöllisyydelle, kun yksittäisen opiskelijan integroituminen lähiyhteisöönsä on nykymuotoisessa opetuksessakin suhteellisen sattumanvaraista.

Opiskelija ja tehtävä

Työyhteisön toiminnan kannalta on tärkeää, että sen perustoiminnoista ja -tehtävistä ollaan tietoisia. Yliopiston kahden perustehtävän, opetuksen ja tutkimuksen, lisäksi laitoksilla voi olla omia tehtäviä. Laitos toimii kokonaisuutena hyvin, jos sen jäsenet ovat tietoisia koko laitoksen perustoiminnasta, eri alatehtävistä ja niiden välisistä suhteista. Samoin opiskelijan opiskelukykyyn vaikuttaa tietoisuus hänen omasta tehtävästään ja sen suorittamiseen tarvittavasta informaatiosta. Lähiyhteisön toimijat (opettajat ja opiskelijat) voivat edesauttaa tehtävän hahmottamisessa. (Lindström 1995, 183; Venkula 1988, 16.) Opiskelijan tehtävä liittyy keskeisesti opiskeluintressiin. Ammatillista pätevyyttä etsivän opiskelijan tehtävä on eri kuin sellaisen opiskelijan, joka etsii opinnoistaan aineksia omaan henkiseen kasvuunsa. Opiskelijalla voi olla samanaikaisesti useampia eritasoisia tehtäviä toteutettavanaan. Laajin kehä voi olla tutkinnon suorittaminen ja pienin osatekijä jostain osatentistä suoriutuminen.

Opiskelijan opinnolliset ongelmat ovat aineiston perusteella vain harvoin ymmärrettävyyteen liittyviä puhtaan kognitiivisessa mielessä. Ongelmia pikemminkin näyttäisi olevan opintojen

hallinnassa. Ensinnäkin opiskelijat eivät tiedä, mitä heidän tulisi kulloinkin opiskella. Opiskelijan opiskelukykyä syövä tekijä ei näytä liittyvän niinkään tehtävän suorittamiseen, vaan pikemminkin sen määrittämiseen, mitä olisi järkevää ja tarkoituksenmukaista tehdä. Toisaalta yksittäiset kurssit eivät nivoudu opiskelijoiden mielissä osaksi opintoja. Opiskelijat suorittavat tutkinnon edellyttämiä kursseja, vaikka eivät ymmärtäisikään niiden tarkoitusta, mikä on omiaan kyseenalaistamaan opintojen mielekkyyttä ja tarkoituksellisuutta.

Opiskelijalla tulisi olla hallussaan jonkinlainen mentaalinen kartta, jonka avulla hän voisi edetä opiskelumaastossa. Sen ei tarvitsisi sisältää valmiita reittiohjeita, vaan mahdollisimman yksiselitteisiä ehdotuksia kunkin valinnan seurauksista. Samoin kartasta olisi hyvä löytää kiintopisteitä, joiden avulla suunnistaminen olisi mahdollista. Kun opiskelun topografia on opiskelijan tiedossa, hän ei eksy suunnastaan yliopistomaastossa eikä seuraa toisia opiskelijoita, jotka saattavat olla aivan yhtä eksyksissä kuin hän itse. Toisaalta kartalta voi seurata omaa etenemistään, mikä helpottaa opintojen hallintaa. Opintoista tiedottaminen palvelisi myös tehokkuutta siten, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada riittävä informaatia kurssin sisällöstä ilman, että heidän täytyy osallistua kurssille todetakseen sisällön olevan heille soveltumatonta.

Mitä abstraktimmasta työstä tai toiminnasta on kyse, sitä tärkeämpää ovat toimivat keskusteluyhteydet. Halu ja valmius sosiaalisuuteen muodostavat vain lähtökohdan yhteisöllisyydelle. Jatkuvuuden kannalta on tärkeämpää miettiä yhteisiä tavoitteita, joiden tulee olla riittävän selkeitä ja kaikkien hyväksyttävissä olevia. Yhteinen näkemys voi syntyä vain tilanteessa, jossa kaikilla osapuolilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua keskusteluun. (Leskinen 1987, 115). Opiskelijan valintamahdollisuudet lisäävät selvästi opiskelun mielekkyyttä. Vaikka opiskelijat ovatkin moniin asioihin tyytymättömiä, vain harvat ovat valmiita vaikuttamaan. Tämä voi johtua siitä, että opintojaksot ja kurssit käsitetään kuluttajasuhteisesti: opettajat laativat paketit, jotka opiskelijat joko hyväksyvät tai hylkäävät. Varsinaiseen tuotantoon on opettajilla yksinoikeus. Luonnollisesti opettajilla on asiantuntemusta ja näkemystä, mutta myös opiskelijanäkökulma olisi huomioitava. Näyttäisi siltä, että opettajat huolehtivat usein vain omasta pienestä opetusalueestaan tietämättä juuri muiden opettajien kurssien sisällöistä. Opiskelijat taas tutustuvat opinnoissaan laitoksen opetustarjontaan monipuolisesti.

Jos opintokokonaisuudet olisivat opiskelijoiden ja opettajien yhdessä tuottamia, voisi se sitouttaa laitoksen kaikkia ryhmiä aivan toisella tavalla. Opintojen yhteinen tuottaminen lisää epäilemättä tehokkuutta, mutta opiskelijan näkökulmasta se lisää myös opiskelijan sitoutumisen astetta. Säätelystä ja vaikutusmahdollisuudet ovat olennaisia myös stressin hallinnassa (Elo 1995, 195 - 196; Kalimo 1987, 54 - 60). Usealle opiskelijalle riittää, että he voivat valita itselleen parhaiten soveltuvat opintojaksot. Tämä on monesti ainoa vaihtoehto, koska vain pienillä laitoksilla on käytännössä mahdollisuus kuulla kaikkia osapuolia demokraattisesti. Opiskelijan täytyy vaikuttaa yliopiston muiden henkilöryhmien tavoin edustajiensa kautta.

Opiskelijan on viime kädessä itse määriteltävä oma tehtävänsä, mutta hänellä on vain rajalliset mahdollisuudet suorittaa se täysin itsenäisesti. Osa onnistuu sopeuttamaan tehtävänsä oikein suhteessa omiin tavoitteisiinsa, mutta moni asettaa itselleen kohtuuttomia tehtäviä - toisinaan myös opettajat vaativat liikaa opiskelijoiltaan. Yleensä opiskelija hakee apua sieltä, mistä se on helpoiten saatavissa eli opiskelukavereilta. He eivät voi kuitenkaan korvata opettajia, joilla on yleensä kokemuksellista tietoa siitä, mikä on mahdollista ja järkevää opiskelijan edellytyksillä. Opiskelijan tehtävien on oltava myös häntä kehittäviä, ja hänelle tulee suoda mahdollisuus parantaa opinnoissaan toimintaedellytyksiään. Tämä edellyttää sitä, että joidenkin tehtävien on oltava opiskelijan edellytysten yläpuolella. Tuella on näissä tilanteissa hyvin suuri merkitys. (Lindström 1987, 18 - 19.)

Opiskelijan ja hänen tehtävänsä hallinta

Opiskelijan tehtävän hallinnassa on käytetyillä opetusmenetelmillä suuri merkitys. Opiskelijoiden heterogeenisuus yhdistettyinä vaihteleviin opiskeluintresseihin ja erilaisiksi määriteltyihin tehtäviin vaikuttavat opetusmenetelmien arviointiin. On vaikea nimetä yleisesti opiskelijoille parhaiten soveltuvaa opetusta, koska siihen vaikuttavat henkilökohtaiset arvostukset sekä menetelmien soveltuvuus erilaisiin tilanteisiin ja sisältöihin. Onnistuneesti toteutettu opetus myötäilee opiskelijan tehtävää.

Vaikka erilaiset opiskelijan aktivointiin tähtäävät opetusmenetelmät (kuten pienryhmätoiminta ja luentopäiväkirjan kirjoittaminen) näyttäisivätkin olevan yleisesti opiskelijoiden suosiossa, eivät nekään ole aivan ongelmattomia. Ensinnäkin osa opiskelijoista arvostaa mahdollisuutta opiskella yksinäisesti, ja heille ryhmätyöskentely on luonnollisesti

epätarkoituksenmukaista. Se saattaa jopa kyseenalaistaa heidän opiskelukykyään, koska heidän täytyy sopeutua muun ryhmän toimintaan puhumattakaan niistä opiskelijoista, jotka jännittävät sosiaalisia tilanteita. Toisaalta uudet opetusmenetelmät vaativat onnistuakseen paljon työtä sekä opettajilta että opiskelijoilta. Olisi mietittävä vähintään laitoskohtaisesti, millä kurssilla on tarkoituksenmukaista käyttää esimerkiksi ryhmätyöskentelyä. Tällöin välttyttäisiin siltä, että opiskelijat eivät väsy uusiin menetelmiin tai tee niitä pelkästään suorituskeskeisesti. Aina ei edes laitostasoinen koordinointi riitä, sillä sivuaineiden myötä päällekkäisyyttä on hyvin vaikea välttää kokonaan.

Opetusmenetelmien lisäksi opiskelijoiden tehtävänhallintaan vaikuttavat erilaiset ohjaus- ja palautekäytännöt. Opiskelijoiden mukaan ryhmämuotoisen opiskelun etuna on juuri sen suoma mahdollisuus saada palautetta ja ohjausta luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa, mikä ei edellytä opettajan vastaanotolle menemistä. Samoin toiset opiskelijat toimivat heijastuspintana. Tällaisissa suhteellisen intiimeissä tilanteissa piileekin yliopiston muutoksen siemen: ohjauksen ja palautteen on tultava samalta ryhmältä, joka osallistuu opiskelijan tehtävän määrittelyyn ja suorittamiseen. Erilaiset ukopuoliset opintoneuvojat eivät kykene korvaamaan yksittäiselle opiskelijalle opettajia ja opiskelijatovereita (Ketonen 1986, 16 - 18). Ohjausta ja palautetta voidaan antaa myös luentopäiväkirjojen sivuilla. Palaute omasta kirjoituksesta on arvokasta viimeistään opinnäytetyötä tehtäessä.

Ohjaus- ja palautekäytännöissä on edelleen paljon kehittämistä. Lähtökohdaksi voisi ottaa ohjaajan ja ohjattavan roolien täsmentämisen. Opettajan mielessä ohjaus saattaa näyttäytyä opiskelijan luovuuden ja autonomian kahlehtimiseksi, kun taas opiskelija kokee saman tilanteen akateemiseksi heitteillejätöksi. Ohjauksen ja palautteen puutteseen eivät pelkät määrälliset resurssilisäykset tuo kuin hetken helpotuksen. Tärkeämpää olisi roolien täsmentämisen ohella harjoitella ohjauksen ja palautteen antamista ja vastaanottamista. Laitoskohtaisesti voisi miettiä muun muassa sitä, mitä työtä ohjaajan ja ohjattavan olisi tehtävän ennen ohjaustilannetta sekä laatia ohjeistoja opiskelijoille ja opettajille.

Vuorovaikutuksesta

Vuorovaikutus nousee tutkimuksen yhdeksi keskeiseksi avainteemaksi. Vuorovaikutus sisältää koko viestimisen kirjon, myös keskustelun ja kirjallisen ajatuksenvaihdon kaltaisia muotoja, joita voi tavata seminaarihuoneissa ja paperiarkeilla. Näkemykset vuorovaikutuksen tärkeydestä olivat hyvin samansuuntaisia opiskeltavasta alasta tai haastateltavan asemasta riippumatta. Vuorovaikutus ilmenee tämän tutkimuksen viitekehyksessä monimuotoisesti. Ensinnäkin sillä voidaan viitata yliopiston yleiseen ilmapiiriin ja kulttuurisiin oletuksiin. Opiskelijat kaipasivat selvästi enemmän vuorovaikutusta laitoksen henkilökunnan kanssa, ja heidän mielestään erilaiset laitosten yhteydenotot olivat myönteisiä. Vuorovaikutuksen yksi funktio on toimia välineenä yhteisöön liittymisessä ja siinä vaikuttamisessa.

Toiseksi yhteisöön integroituminen on vasta taustatekijä varsinaisille oppimistoiminnalle. Opiskelijat näyttävät pitävän opinnoista ja opiskelumuodoista, joissa he saavat keskustella ja pohtia yhdenvertaisten opiskelukavereitten ja opettajien kanssa mitä moninaisempia opintoihin liittyviä ja liittymättömiä asioita. Pelkkä kirjojen lukeminen ja tenttiminen eivät voi korvata sosiaalisia tilanteita, joissa tulevat mahdollisiksi toisten mielipiteiden ja perustelujen kuunteleminen. Nämä tilaisuudet ovat omiaan vähentämään ongelmien individualisointia, kun opiskelija huomaa toistenkin opiskelijoiden painivan samojen ongelmien kanssa.

Kolmanneksi vuorovaikutukseen liittyy aktiivisuus hyvin läheisesti, kun opiskelija saa olla mukana tuottamassa eikä hänelle jää vain vastaanottajan roolia. Opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut ja heiltä saatu palaute epäilemättä auttavat myös opettajia heidän rakentaessaan opetustaan. Omien erillisten tehtävien lisäksi vuorovaikutuksesta löytyvät juuret myös koko laitoksen tehtävän määrittelylle. Neljänneksi jonkinasteinen vuorovaikutus on aina edellytys ohjaus- ja palautekäytäntöjen virittymiselle.

Lopuksi

Edellä on tuotu esille se, kuinka tärkeää on hyväksyä opiskelija osaksi yliopistoyhteisöä ja miettiä yhdessä koko laitoksen tasolla, mitä kultakin ryhmältä edellytetään ja mikä on koko laitoksen perustehtävä. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan ole identiteetti- ja yhteisönälkäisiä. Yliopistossa on aina ollut opiskelijoita, jotka kokevat sosiaalisuutta edellyttävät opinnot ja erilaiset säätelytoimet itselleen vieraiksi. He viihtyvät tilanteissa, joissa he itse saavat edetä kurssilta toiselle. Silti he eivät välttämättä ole epäsosiaalisia, vaan saattavat hyvinkin löytää kavereita myös opintomaailmasta. Samoin he osaavat tarvittaessa konsultoida opettajia.

Heidän sosiaaliset ja kognitiiviset verkkonsa virittyvät omasta tahdostaan. Samoin he osaavat luovia yliopistomaailmassa eikä heille oman tehtävän löytäminen, määrittäminen ja käsitteleminen tuota vaikeuksia. Itse asiassa juuri tämä ryhmä antaa yliopisto-opiskelulle sen omaleimaisuuden ja erottaa sen muista koulutusinstituutioista.

Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään termiä opiskelukyky, jonka suhdetta muihin lähikäsitteisiin tarkasteltiin alkuluvuissa. Lopuksi on analysoitu opiskelukykyyn vaikuttavia tekijöitä. Lähtökohtana oli rajata opiskelijan kykyisyyden tarkastelu yhteisöllisiin, vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin tekijöihin. Sen vuoksi tutkimuksesta jäivät pois opiskelijan toimintakykyyn vaikuttavat fyysiset tekijät. Samoin tarkastelun ulkopuolelle jäivät opiskeluympäristön ulkopuoliset ihmissuhteet, harrastukset ja työnteko, jotka kaikki epäilemättä vaikuttavat opiskelukykyyn. Tutkimusasetelmassa opiskelukykyyn nähdään rakentuvan yliopistokulttuurin sisään upotetun opiskelijan, hänen tehtävänsä ja yhteisön välisessä informaationvaihdossa. Kyseiset tekijät eivät pelkästään vaikuta opiskelijan opiskelukykyyn, vaan ne ovat myös osa sitä. Varsinaiset havainnot ohjaus- ja palautekäytäntöjen kaltaisista seikoista eivät ole uusia, vaan ovat uuteen yhteyteen sijoitettuja.

Yksittäisen opiskelijan opiskelukykyyn tarkastelun sijaan on pyritty löytämään yleisiä opiskelukykyyn vaikuttavia tekijöitä. Yksilön opiskelukyky muodostuu monista yliopistomaailman sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä, joihin vaikuttavat opiskelijan ikä, perhesuhteet, ominaisuudet, opiskeltava aine ja lukuisat muut seikat. Lisäksi nämä kaikki taittavat vielä yksilön sisäisten tekijöiden kautta. (Saari & Majander 1985.)

Työkykyisyys on jatkumo, jonka rakentuminen alkaa ennen varsinaista työntekoa. Opiskelijan opiskelukykyyn voidaan olettaa ennakoivan työkykyisyyttä myös tulevissa työtehtävissä. Opiskelijan hyväksyminen osaksi yliopistollista työympäristöä siirtää opiskelijoiden toiminnan ja sen edellytysten turvaamisen, eli opiskelukykyvystä huolehtimisen, uudelle tasolle. Opiskelu ja tutkimus näyttäytyvät tässä valossa todellisena työnä, eikä vain näennäisharjoitteluna tulevia työtehtäviä varten. Jo opintojen yhteydessä opiskelija oppii suhtautumaan stressin kaltaisiin ilmiöihin tavalla, joka saattaa periytyä sellaisenaan ja siirtyä opiskelijan mukana työelämään.

KIRJALLISUUS

Aaltola, J. 1995 Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita, 25 - 42. Juva: WSOY.

Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.

Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/1990.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.

Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Yliopistoyhteisöön sisältyvien oppimisprosessien tarkastelua. Teoksessa Aittola, T., Alanen, L. & Rantamaa, P. (toim.) Minkä ikäinen olettekaan, rouva? Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto, 135 – 150.

Antonovsky, A. 1985. Health, stress and coping. 5th pr. San Francisco : Jossey-Bass.

Antonovsky, A. 1988. Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well. 2nd pr. San Francisco: Jossey-Bass.

Aro, A. 1998 Työntekijä jaksaa, kun työ on oikein mitoitettu. Helsingin sanomat 5.12.1998, Mielipide, A 13.

Becher, T. 1994. The Significance of Disciplinary Differences. Studies in Higher Education 19 (2), 151 - 161.

Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. 3rd edition. London: Routledge.

Elo, A-L. 1995 Stressin ja psyykkisen kuormituksen arviointi työssä. Teoksessa Hyvä työkyky : työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja, 194 - 205. Helsinki : Työterveyslaitos & Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.

Entwistle, N.J. 1991. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Higher Education (22), 201 - 204.

Entwistle, N.J. & Ramsden, P. 1983. Understanding student learning. London : Croom Helm.

Eskelinen, R.1987. Psyykinen työ- ja toimintakyky. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) Työpsykologia : terveys ja työelämän laatu, 157 - 166. Helsinki : Työterveyslaitos.

Gröhn, T., Kauppi, A., Ranta, M., Jansson, J. & Paananen, S. 1993. Developing teaching and learning in higher education. Helsinki : Helsinki University Press.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät. Porvoo: WSOY.

Hakala, J. 1995. Tutkielmaopintojen ohjaaja tarvitsee muutakin kuin tukevan tuolin. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.)Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita, 136 - 162. Juva: WSOY.

Heikkinen, H. 1998. Opettajaksi dialogissa. Teoksessa Kumpula, H. & Nuutinen, A. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Peda-forum.

Helenius, B. 1996. Tempelinvartijasta supermarketin hoitajaksi. Koulutuksen käännteinen ohjaussuhde myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Helenius, B., Hämäläinen, E. &

Tuunainen, J. (toim.) Kohti McDonald's- yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan, 283 - 299. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S. 1980. Teemahaastattelu. 2. Korjattu painos. Helsinki: Kyriiri Oy.

Ilmarinen, J. 1995. Työkykyä edistävät ja heikentävät tekijät. Teoksessa Hyvä työkyky : työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja, 31 - 59. Helsinki : Työterveyslaitos & Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen.

Jaakkola, R., Ropo, E. & Autio, T. 1995 Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.)Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita, 80 - 97. Juva: WSOY.

Kalimo, R.1987. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) Työpsykologia : terveys ja työelämän laatu, 50 - 72. Helsinki : Työterveyslaitos.

Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain: palautteen antaminen oppijalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 34.

Kekäle, J. 1994 Luento-opetuksen kehittäminen. Vähemmällä luennoimisella parempiin tuloksiin. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perustamateriaali 2.

Kuittinen, M. 1994 Mitä luennoinnin sijaan? malleja opiskelijan itsenäisen työskentelyn lisäämiseksi. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 3.

Ketonen, O. 1986. Arvovallan politiikkaa. suomalainen korkeakoulu ja korkeakoulupolitiikka. Porvoo : Werner Söderström.

Kärkkäinen, V-M. 1997. Suomalaiset korkeakouluopiskelijat ja nuoret tilastojen valossa vuonna 1994. NUORAn julkaisuja Nro 2.

Lallukka, K. 1998. Suomen yliopistojen ja korkeakoulujen suunnittelu ja rakentaminen 1960-1980-luvuilla. Tampereen yliopisto. Aluetieteen pro gradu -tutkielma.

Lempinen, P. 1997a. Kuka on laiska opiskelija? *Yliopistotieto* 2/97, 73 – 77.

Lempinen, P. 1997b. Opiskelijabarometri 1997. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Työpapereita, Working papers n:o 11/1997.

Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) *Työpsykologia : terveys ja työelämän laatu*, 115 - 126. Helsinki : Työterveyslaitos.

Lindén, M. 1997. Students livssituation. Frihet, sårbarhet och utveckling. Uppsala: Repro HSC.

Lindström, K. 1987. Psykologisen tiedon käyttö henkisen hyvinvoinnin turvaamiseksi ja edistämiseksi työssä. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) *Työpsykologia : terveys ja työelämän laatu*, 14 - 29. Helsinki : Työterveyslaitos.

Lindström, K. 1995. Työyhteisön tilan arviointi. Teoksessa *Hyvä työkyky : työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*, 180 - 193. Helsinki : Työterveyslaitos & Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen.

Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Yliopistopaino.

Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus

Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.

Mission impossible? : yliopistosta työelämään 1996. Helsinki : Helsingin yliopiston ylioppilaskunta, 1996.

Morgan, D.L. 1988. Focus groups as qualitative research. Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods vol 19.

OECD 1995. Reviews of National Policies for Education. Finland Higher Education.

Mäkitalo, J. & Palonen, J. 1994. Mitä on työkyky: lääketieteellinen, tasapainomallin mukainen ja integroitu käsitystyyppi. Työ ja ihminen 8 (3), 155 - 162.

Mäkitalo, J. 1996. Work ability as a characteristic of an organization. A study of work-related well-being and organizational change in the institutionalized care of the elderly. A research plan. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Työpapereita n:o 5/1996.

Perry, W. 1970. Forms of intellectual and ethical development in college years. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

Pihlman, M. 1994. Silti yli synkän virran? Opettajatutoreita yliopistoon. Helsingin yliopisto. Opintoasiain julkaisuja 9/1994.

Päivänsalo, V. (toim.) 1998. Prosessia ja rautalankaa. Gradun tekijän opas. 1998. Helsingin yliopiston systemaattisen teologian laitoksen julkaisuja XIII.

Rantanen, J. 1995. Tutkimuksesta työkyvyn ylläpitoon - tutkimuslaitoksen mahdollisuudet. Teoksessa Hyvä työkyky : työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja, 17 - 24. Helsinki : Työterveyslaitos & Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen.

Rauste-von Wright, M. & Wright, von J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo : WSOY.

Rissa, K. 1996 Panosta työkykyyn. Työeläkelaitosten liitto ja Työturvallisuuskeskus.

Saari, S & Majander, H. 1984. Korkeakouluopintojen pitkittyminen ja opiskelijoiden mielenterveyden kehitys. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä. 16/1984. Helsinki.

Saari, S. & Majander, H. 1985. Seurantatutkimus mielenterveyden kehittymisestä : ulkoisten elämänolojen välittymismallin tarkastelua. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia no 2.

Satka, M. (toim.) 1997. Sosiaalityön tulevaisuutta rakentamassa: artikkeleita sosiaalityön opetuksen uudistamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita 101.

Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin ... opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa Helenius, B., Hämäläinen, E. & Tuunainen, J. (toim.) Kohti McDonald's-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan, 73 - 118. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Suortamo, M. 1995 Opetuksen suunnittelu itseohjattua oppimista tukemassa. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita, 118 - 133. Juva: WSOY.

Söderqvist, S. & Bäckman, G. 1988. Life control and perceived health. Meddelanden från Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Socialpolitiska institution Ser. A 262.

Söderqvist, S. 1990. Työn vaatimukset, kontrollimahdollisuudet, elämönhallintakyky ja koettu terveys. Teoksessa Bäckman, G. (toim.) Terveys ja elämönhallinta: v. 1987 pilottitutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Meddelanden från Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Ser. A 317.

Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa - holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. sarja A 7.

Venkula, M. 1980. Toimintamenetelmien opetus: Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan yhteinen graduohjaus vv 1976 - 79. Esiraportti. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja A 1.

Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus

Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93/1994.

Vesikansa, S. 55 kuukautta opintotukea. Opintotukiajan riittävyys yliopisto-opiskelijoilla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 13/98.

Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun - norminopeutta vai mielekästä oppimista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 14/1998.

Ylijoki, O-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 7/1994.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, O-H. & Ahrio, L. 1995. Gradu lähikuvassa. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Julkaisuja 12/1995.

LIITTEET

10.1. Liite 1: Opetuksen kehittäjien haastatteluteemat

Taustatiedot:

Kerro kuka olet, mikä on toimenkuvasi ja missä työskentelet?

Millaisissa yliopistollisissa kehittämishankkeissa olet ollut mukana?

Mikä on ollut tehtäväsi kehittämishankkeissa?

Onko sinulla jokin erityinen lähestymisnäkökulma kehittämistyöhön?

Hankkeiden eteneminen:

Mistä aloite hankkeiden käynnistämiseksi on yleensä lähtenyt?

Miten kehittämistoiminta on edennyt (suunnittelu, toteutus ja arviointi)?

Miten suunnittelijoiden, opettajien ja opiskelijoiden työnjako on toteutettu?

Millä keinoin eri sidosryhmät on saatu sitoutettua kehittämiseen?

Onko heitä koulutettu tai valmennettu systemaattisesti?

Kuinka kehittämishankkeiden arviointi ja raportointi on toteutettu?

Hankkeiden kohdistaminen:

Millä tasolla hankkeita on toteutettu (yliopisto-, tiedekunta-, laitos- vai henkilökohtaisesti)?

Erilaisten tiede- ja toimintakulttuurien huomioiminen?

Mihin ryhmään tai toimintaan kehittämishankkeet ovat kohdentuneet (opiskelija, opettaja, koko toimintaympäristö)?

Minkälaisia tavoitteita kehittämishankkeille on asetettu?

Minkälaisia sisältöjä kehittämishankkeissa on toteutettu?

Minkälaisia työ- ja toimintatapoja kehittämishankkeissa on käytetty?

Opiskelijataso:

Mihin kehittämistoimia on kohdistettu opiskelijatasolla?

Onko opiskelijoiden koko oppimisympäristö pyritty huomioimaan?

Onko kytkennät työelämään ja ympäröivään yhteiskuntaan huomioitu?

Miten erilaiset opiskelijat on huomioitu (koulutusohjelmakohtaiset, opiskeltavan aineen mukaiset sekä henkilökohtaiset erot)?

Suhtautuminen kehittämistyöhön:

Onko joitain erityisiä ongelmia ilmennyt prosessin eri vaiheissa?

Ketkä ovat tuoneet esille ongelmia?

Kuinka opiskelijat ovat suhtautuneet kehittämishankkeisiin?

Onko muu ympäristö mahdollisesti hylkinyt kehittämistoimintaa?

Vaikuttavuuden arviointi:

Millaiset mahdollisuudet kehittämishankkeilla on mielestäsi ollut onnistua yliopistoympäristössä?

Onko opiskelijoiden ajattelussa ja toiminnassa voitu havaita muutoksia kehittämishankkeiden aikana tai seurauksena?

Entä muiden toimijoiden?

Onko kehittämistoiminta heijastunut myös muille kuin alunperin suunnatuille alueille tai tasoille?

Erikoistapaus:

Onko mielessäsi jokin erityisen onnistunut hanke?

Mikä teki siitä onnistuneen?

Tulevaisuus:

Miten uusien menettelytapojen vakiinnuttamisessa on onnistuttu?

Hankkeiden jatkuvuus ja kehittyminen?

Ritualisoitumisen estäminen?

Mitä uusia kehittämistoimia on suunnitteilla?

10.2. Liite 2: Opiskelijoiden ryhmähaastattelujen teemat

Opiskelu

- Miksi pyrit lukemaan/yliopistoon?
- Millaista on opiskella pääainettasi?
- Kuinka tärkeä osa elämää opiskelu on?
- Onko opiskelu vastannut odotuksia?
- Onko jokin muuttunut opiskelussa / suhtautumisessa siihen?
- Onko gradu ajankohtainen?
- Poikkeaako gradu jollain tavoin aikaisemmista opinnoista?

Opinnot

- Minkälaiset opinnot tuottavat onnistumisen tunnetta? Miksi?
- Mitä olet oppinut?
- Minkälaiset opinnot tuottavat ongelmia?
- Mitä teet tuolloin?

Vaatimukset

- Onko kokonaiskuva opinnoista?
- Ovatko opettajien vaatimukset kohtuullisia?

Edellytykset

- Onko riittävät edellytykset suoriutua tehtävästä?
- Puhutaanko laitoksella oppimisesta/opiskelusta?
- Onko sinua valmennettu tehtävääsi?
- Tiedätkö oman oppimistyylisi?
- Vaikutusmahdollisuudet
- Voitko vaikuttaa omiin opintoihisi riittävästi?
- Millä tavoin voit vaikuttaa opintoihisi?
- Haluaisitko vaikuttaa enemmän?

Vuorovaikutus

Opiskeletko yksin/ryhmässä?

Opiskelukaverien merkitys opiskelulle?

Millaiset välit henkilökuntaan? Koetko olevasi osa osa laitos yhteisöä?

Saatko palautetta toiminnastasi?

Saatko riittävästi ohjausta?

Ajankäyttö

Mistä päivät koostuvat? Onko aikataulu sopiva?

Ehditkö viettää opiskelijaelämää?

Jaatko opiskeluun käytetyn ajan muusta ajasta erilliseksi?

Työssäkäynti

Työskenteletkö opintojen ohessa? Miksi?

Haittaako työskentely opiskelua/päinvastoin?

Hyödyttääkö työskentely opiskelua/päinvastoin?

Toimeentulon riittävyys (laina- ja opintoraha)?

10.3. Liite 3: Tukipalveluiden toimijoiden haastatteluteemat

Taustatiedot

Nimi

Työpaikka

Toimenkuva

Ongelmat opiskelussa

Ongelmien alkuperä

henkilöhistoria

kohtuuttomat vaatimukset itseltä

opetus- ja opiskelumenetelmien soveltumattomuus

soveltumaton opiskeluvauhti

riittämätön ohjaus ja palaute (keskustelevuus)

Opiskelijana elämiseen liittyvät seikat

sosiaaliset kysymykset

taloudelliset kysymykset

itsenäistyminen (perhe)

individualisointi ja psykologisointi

opiskelijoiden erityiskysymykset/-haasteet

epävarmuus roolista, tehtävistä ja omasta osaamisesta

Opiskeluvaiheet

Mitä ongelmia kussakin vaiheessa:

alkuvaihe

keskivaihe

gradun tekeminen

valmistuminen, työelämä

Yliopisto toimintaympäristönä

Opettajat/laitos - mahdollisuudet kohdata opiskelija ja auttaa häntä

Opiskelukaverit

Opiskelijatoiminta

Tuottavatko rakenteet ja traditiot ongelmia

Akateeminen heitteillejätö / yksinpärjäämisen ethos

Toimintakykyisyys

Mistä muodostuu?

Mikä ylläpitää?

Mikä vaarantaa?

Mikä tekee siitä opiskelijalle ominaisen?

Suhde työ- ja työllistymiskysymykseen?

YTHS:n ja Nyytin rooli ja tehtävät

Kuinka oireilijat löytävät tiensä Nyytin / YTHS:n palveluihin (kenen toimesta)?

YTHS:n ja Nyytin eroja ja yhtäläisyyksiä ?

Jääkö kuolleita kulmia?

Otuksen julkaisuluettelo:

Outi Hermans: *"Soon mukavasti tässä": Opiskelijoiden asumistoiveet pääkaupunkiseudulla.*

Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö. Otus 25/2003

Jouni Lounasmaa: *Opintolainan nousu ja tuho.* Tietoaika 9/2003.

Taina Kinnunen: *"If I can find a good job after graduation, I may stay". Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen.* CIMO ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. CIMO: OP 2b / 2003.

Taina Kinnunen: *Kotona kolmannessa kulttuurissa? – lähtökohtia ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integraation tarkasteluun suomalaisessa yhteiskunnassa.* Teoksessa: *€KG? Eurooppa, korkeakoulutus ja globalisaatio.* Helena Aittola (toim.) Koulutuksen tutkimuslaitos. 2003.

Riku Korhonen: *Opiskelija-asuntojen tuotantotarvelaskelma 2003-2012.* Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2003:33.

Ida Mielityinen – Sirpa Moitus (toim.): *Yliopistojen opiskelijavalintojen kartoitus.* Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 100/2002.

Petri Lempinen – Anna Tiilikainen: *Finnish students.* Teoksessa: *Euro Student 2000. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators and National Profiles.* HIS Hochschul-Information-System, Hannover 2002. Germany.

Johanna Kestilä: *Terveystietoa verkossa. YTHS:n verkkopalvelun käyttäjäselvitys ja käytettävyytutkimus 2002.* Otus 24/2002.

Nina Elvo - Sasu Pajala: *Humanistien opiskelupolut tilastojen takana. Selvitys opintojen kulusta Helsingin ja Turun yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa.* Otus 23/2002.

Petri Lempinen: *Opintososiaaliset kysymykset korkeakoulu- ja opiskelututkimuksen kohteena.* Teoksessa: *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa.* Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Ahola Sakari, Välimaa Jussi (toim.). Koulutuksen tutkimuslaitos. 2002.

Sasu Pajala - Petri Lempinen: *Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta.* Otus 22/2001.

Petri Lempinen – Anna Tiilikainen: *Opiskelijatutkimus 2000.* Otus 21/2001.

Petri Lempinen: *Opiskelijalle rakentamassa. Turun ylioppilaskylä haaveesta asuinalueeksi 1959-1980*. Otus 20/2001.

Peter Blomster: *Yliopisto-opiskelijoiden toimeentuloa ja opiskelu 1900-luvun Suomessa*. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 56. Kela.

Jussi Hiltunen – Petri Lempinen: *Opiskelijavaikuttajabarometri*. Otus 19/2000.

Irma Garam: *Kansainvälisyyttä käytännössä. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta*. Otus 18/2000.

Anna Tiilikainen: *Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opinto-vuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla*. Otus 17/1999.

Rosa Lehtonen: *Tähtäimessä tulevaisuus*. Tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista. Otus 16/1999.

Janne Sääntti: *Opiskelukyvyn jäljillä*. Otus 15/1999.

Sanna Vesikansa - Petri Lempinen - Sanna Suomela: *Tehokkaaseen opiskeluun - norminopeutta vai mielekästä oppimista*. Otus 14/1998.

Sanna Vesikansa: *55 kuukautta opintotukea. Opintotukiajan riittävyys yliopisto-opiskelijoilla*. Otus 13/1998.

Petri Lempinen: *Opiskelen siis elän. Kysely- ja tilastotutkimus taidekorkeakoulujen opiskelijoiden asenteista ja elinolosuhteista syksyllä 1997*. Otus 12/1998.

Kalervo Haverinen - Petri Lempinen: *Omin avuin, valtion lainoin. Opiskelija-asuntojärjestelmä Suomessa*. Suomen ympäristö 173/1998.

Veli-Matti Kärkkäinen: *Suomalaiset korkeakouluopiskelijat ja nuoret tilastojen valossa vuonna 1994*. Nuorisoasiain neuvottelukunta 1997.

Petri Lempinen: *Opiskelijabarometri 1997*. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Otus 11/1997.

Börje Helenius: *Oman elämänsä räätäli*. Raportti epätavanomaisista korkeakoulu-opiskelijoista pääkaupunkiseudulla. Otus 10/1996.

Tuula Tiukkanen: *Opiskelijan oikeusasema*. Kela. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 2/1995.

Kimmo Susila: *Opiskelijan asuminen ja asumistuet*. Kela. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 1/1995.