



UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061673>

Author(s):	Törmä, Sirpa; Mäkinen, Sirpa
Title:	Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä
Main work:	Osallistava korkeakoulutus
Editor(s):	Mäkinen, Marita; et al.
Year:	2012
Pages:	75-99
ISBN:	978-951-44-8947-1
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061673

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

AVOIMEN YLIOPISTON OPISKELIJAT OPINTOJEN
MERKITYKSIÄ RAKENTAMASSA
JA OPISKELUTAITOJA KEHITTÄMÄSSÄ

Sirpa Törmä & Sirpa Mäkinen

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

Johdanto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Opiskelutaidot – opiskelua, työelämää ja elämää varten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

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

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

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

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

Opiskeluorientaatiot: suorittajia ja sivistyjä, urasuunnitelman toteuttajia ja elämänsuunnan etsijöitä

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

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

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

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

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

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

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

Syvälle luotaavissa pohdinnoissa tulevaisuusorientaatio näkyi opiskelijan identiteettiprojektina ja etsintänä:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Opiskelutaidot ja yhteisöllisyys puntarissa

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

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

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

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

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

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

Negatiiviset ennakoasenteet ja tunteet muuttuivat oppimiskokemuksiksi:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Omia oppimistavoitteita työstettiin osana ryhmäprosessia myös sosiaalisten roolien havainnoinnin kautta:

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

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

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

Ryhmän omaehtoisen toiminnan merkitys havaittiin opiskelijan osallisuuden ja toimijuuden mahdollistajana:

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

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

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

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

Yhteenveto ja pohdinta

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

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

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

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

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

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

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

Lähteet

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

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

- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 16. Joensuun yliopisto.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher education* 48, 173–188.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Opetussuunnitelma vuosille 2010–2012. Tampereen yliopisto, kasvatus-tieteiden yksikkö, elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus. <https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=5560&uiLang=fi&lang=fi&lv=2011>. Luettu 16.7.2012.
- Parjanen, M. 2006. Aikuiset ihanneopiskelijoina. *Aikuiskasvatus* (1), 71–73.
- Parpala, A. 2010. Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto: *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 230.
- Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: Using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77–86.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalo-kuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:200. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. 2002. Kirjoittamalla oppiminen – konstruktivistista yliopistopedagogiikkaa tavoitteena asiantuntijatiedon kehittyminen. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulututkimuksen vuosikirja*. Koulutuksen tutkimuslaitos, 127–148.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 17, 65–70.

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