

Kasvatus

Pääkirjoitus

Jari Eskola 217 Pimp My Ride

Artikkeleita

- Perti Väisänen – Raimo Silkelä 222 Opiskelijan kognitiiviset ja sosio-persoonalliset lähtötasotekijät oppimisstrategioiden ja opintomenestyksen selittäjinä kvantitatiivisten menetelmien opiskelussa
- Vesa Korhonen 236 Ohjaus ja opiskelu verkossa – tarkastelussa ryhmän vuorovaikutus verkkoyhteisössä
- Katri Halonen 250 Kulttuurituottajan ammattispesifi osaaminen.
- Leena Penttinen 264 Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa
- Janne Matikainen 276 Asenteen oppiminen – kontekstuaalinen näkökulma

Lyhyempiä kirjoituksia

Jari Eskola 292 Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta

Puheenvuoroja

Heikkinen –Taina Kaivola – Matti Meri 301 Opetusharjoittelu puntarissa
– Jorma Ojala – Erja Syrjäläinen

Kirja-arviointeja

Heikki Patomäki 307 Yliopisto Oyj. Tulosjohtamisen ongelmat
– ja vaihtoehdot (*Osmo Lampinen*)
Johanna Ruusuvuori – Liisa Tiittula 309 Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja
(toim.) vuorovaikutus (*Eeva Takala*)
Heikki Halila – Pekka Timonen (toim.) 312 Miten meistä tuli oikeustieteen tohtoreita
(*Jari Eskola*)

English Summaries

318

Kirjoittajat

320

Pimp My Ride

Pimp My Ride – suomalaisittain vaikkapa *Tuunaa kärryni* – on amerikkalainen, Suomessakin pyörivä tv-sarja. Ohjelman ideana on etsiä ruosteinen ja muutenkin hirvittävässä kunnossa oleva sadan taalan auto ja sen onneton omistaja. Valittu auto viedään virituspajalle, missä siihen laitetaan 30 000 taalan osat: maalataan, uusitaan sisustus, asennetaan ylitehokas äänentoistojärjestelmä ja keksitään jotain kummallista (ja perin epäkäytännöllistä) autoon mukaan, vaikkapa akvaario tai kuivausrumpu. Sen sijaan vanhat ruosteet jäävät käsittelyn alle, samoin auton tekniikka jää entiselleen. Formaattiin kuuluu lisäksi esittää kuinka auton omistajan aiempi onneton elämä ja vastoinkäymisten sarja muuttuu täysin uudistetun auton myötä.

Samanlainen tuunausinto näyttää vallanneen myös suomalaisen yliopistolaitoksen. Olenaista on, että kovasti tehdään (ollaan tekevinämme?) ja tuunataan, ei se, mihin tällä kaikella pyritään. Viimeksi suomalaisiin yliopistoihin on tungettu laatutyö (tosin ainakin Kuopion yliopistossa laadun kanssa puuhastelu aloitettiin jo kahdeksan vuotta sitten). Yliopisto kuin yliopisto, laitos kuin laitos on kohdannut uuden mantran: nyt pitää kehittää laatua. Niinpä eri yliopistoissa mietitään parhaillaan sitä, mikä laatujärjestelmä meille olisi soveliaain. *ISO 9001:2000-standardi? Balanced Scorecard?*

Mikä tällä kaikella on tarkoituksena? Peittää vanhat ruosteet ja loppuun kulutettu tekniikka? Kun kerran Bolognan sopimuksessa puhuttiin jotain laadunvarmistuksesta, niin sitten varmistetaan laatua, kuuliaisesti ja päättömästi niin kuin aina. Muutaman vuoden päästä suomalaista tuunattua yliopistojärjestelmää päästään esittelemään muille EU-maille, kenties yhtä hysteerisesti pomppien kuin uutta autoaan televisio-ohjelmassa kavereilleen esittelevät nuoret.

Kehittäminen on – tietenkin – hyvä asia ja kehittyminen liittyy luonnostaan yliopistotyön peruseriaatteisiin. Kehittämisen lähtökohtana pitäisi kuitenkin aina olla jokin havaittu ongelma, jonka korjaamiseksi pitää kehittää ratkaisu. Tästä yliopistojen laatutyössä ei ole kyse. Prosessissa on kummallisesti sotkettu kehittäminen ja laatujärjestelmien käsitteistön triviaalein taso.

Laadun perusajatus pohjautuu tasalaatuisuuteen, jolloin se sopii tehtaaseen kappaletavaran tuotantoon, mutta ei nuorten ihmisten kasvuprosessin tukemiseen, mistä yliopisto-opetuksessa kuitenkin kai on pitkälle kyse. Vai onko meidän lähdeköhtänä pitäisi kuitenkin aina olla jokin havaittu ongelma, jonka korjaamiseksi pitää kehittää ratkaisu. Tästä yliopistojen laatutyössä ei ole kyse. Prosessissa on kummallisesti sotkettu kehittäminen ja laatujärjestelmien käsitteistön triviaalein taso.

Laadun perusajatus pohjautuu tasalaatuisuuteen, jolloin se sopii tehtaaseen kappaletavaran tuotantoon, mutta ei nuorten ihmisten kasvuprosessin tukemiseen, mistä yliopisto-opetuksessa kuitenkin kai on pitkälle kyse. Vai onko meidän lähdeköhtänä pitäisi kuitenkin aina olla jokin havaittu ongelma, jonka korjaamiseksi pitää kehittää ratkaisu. Tästä yliopistojen laatutyössä ei ole kyse. Prosessissa on kummallisesti sotkettu kehittäminen ja laatujärjestelmien käsitteistön triviaalein taso.

Jos näin on, niin silloinhan meidän pitäisi olla tyytyväisiä kun olemme saaneet tuotantomme riittävän tasalaatuisiksi. Suosittu makkara on maistunut samalta vuosia, onhan se tehty samalla reseptillä. Kunhan siis tuotamme tasalaatuisia maistereita (jotka siis kaikki osaavat SPSS:n peruskäytön, vähän laadullisia tutkimusmenetelmiä, jotain kasvatustieteen teorioista jne.) sovitun määrän vuodessa, niin kaikkien pitäisi olla tyytyväisiä.

Mutta juuri tyytyväisyys ei kuulu nykyjargoniin vaan pitää *kehittyä*. Laatuajattelun voisi hyvin korvata nyky-yliopistossa käsitteellä *syöllistämispuhe*. Me emme tee koskaan työtämme hyvin, koko ajan pitää tuottaa enemmän ja enemmän yhä laadukkaampaa yhä vähemmillä resursseilla – kuulostaa toki tutulta alalla kuin alalla nyky-yhteiskunnassa. Kysytäänkö meiltä siis laatupuheen yhteydessä sitä, että mitä olemme tehneet hyvin? Ei tietenkään, meiltä kysytään sitä, miten aiomme kehittää toimintaamme. Kehittäminen pitää tietenkin keskittää selaisiin asioihin, joita voidaan mitata ja näin kerätä aikasarjoja, joilla kehittämistoimintamme tuloksellisuutta voidaan seurata. Vastaavasti asioihin, joita ei voi mitata kvantitatiivisesti (vaikkapa luovuus) ei kannata haaskata aikaa. Niin kuin eräs laitosjohtaja sanoi, nykyään yliopistolaitokset saavat rahoituksen kehittämisestä, eivät toiminnasta.

Meiltä odotetaan siis parhaillaan sekä määrää että epämääräistä laadun kehittämistä. Mutta kun laatu on varmistettu (mikä on muuten riittävä laatu yliopistossa, tasalaatuiset maisteritko?), niin miksi sitä pitää kehittää? Jos esimerkiksi opiskelijapalaute osoittaa, että jokin opintojakso toimii, niin eikö sitä voisi toteuttaa ilman, että joka vuosi pitää laittaa se uusiksi ihan vain kehittämisen vuoksi? Kyllähän se makkarakin pidetään samanlaisena vuodesta vuoteen, toinen juttu on sitten uusien tuotteiden luominen. Yliopistolaitokseen on tartutettu perin kummallinen kehittämismania.

Otan esimerkin omalta laitokseltani. Yliopiston (Tay) *toimintaa ja tuloksellisuutta* kuvaavia taulukoita lukiessani huomasin, että kasvatustieteiden laitos oli tuottanut kahdessa vuodessa 124 ylempää korkeakoulututkintoa. Ihan hyvä, laitoksen tavoite näyttää olevan 40 maisteria vuodessa. Laitos on siis saavuttanut kolmivuotistavoitteensa kahdessa vuodessa. Olisi siis ollut järkevää ilmoittaa vuoden alussa, että tänä vuonna ei sitten tarkasteta yhtään gradua, säästämme ne seuraavalle kolmivuotistuotantokaudelle varmistaaksemme, että saavutamme jatkosakin meille asetetut tuotantotavoitteet.

Onko joku käynyt kertomassa meille, että olette tehneet hyvää työtä. Ei tietenkään. Sen sijaan rehtori näytti vaativan jossain haastattelussa, että maistereita on tuotettu yliopistossa liian vähän, tuotantoa on kiihdytettävä. Seuraavaksi meiltä – laatu työn nimissä – pyydetään selvittämään mitä aiomme tehdä toimintamme kehittämiseksi. Ei siis sanaakaan siitä, että onko meillä jokin asia hyvin, vaan kehittääkää, kehittääkää. Kannattaisiko meidän joskus ainaisen kehittämisen sijaan pysähtyä miettimään sitä, että onko toiminnassamme kenties jotain hyvääkin? Voisiko hallinnosta tulla joskus viestejä siitä(kin), että olette tehneet laitoksilla hyvää työtä, eikä aina vain käskeä kehittämään ja vielä kerran kehittämään? Voisimmeko sopia, että jokaista kehittämispäivää kohden laitoksilla vietettäisiin myös yksi tyytyväisyyspäivä, jolloin voisimme kuulla kiitosta ja kehua retostella toisiamme? Voisimmeko olla hyviä (tai edes keskinkertaisia) edes joissakin asioissa ja nauttia siitä hetken ilman, että meidän pitää koko ajan tuntea huonoa omaatuntoa siitä, että pitää kehittää jo kauan kehittämäämme toimintaa? Väittäisin, että tällä saataisiin enemmän aikaan kuin jatkuvalla kehittämismantralla. Niin moni asia on kuitenkin silkkaa semantiikkaa ja sanoista kiinni. Kuinkahan paljon melkoisesti puhuttua yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyötä on haitannut vaikkapa se, että ammattikorkeakoulut haluavat itsepäisesti kutsua itseään universityiksi, mikä taas yliopistolle ei sovi?

Yliopistotyön luonteeseen kuuluu muutenkin jatkuva kehittyminen (tutkimuksen, ajattelun, kirjoittamisen, lukemisen, keskustelujen kautta), joten vaikkapa opettajana osaamiseni kasvaa (toivottavasti...) koko ajan ilman, että päällä pitää olla jokin opetuksen laadunvarmistukseen liittyvä kehittämisprojekti. Luultavasti jokaisella kasvatustieteellisellä yliopistolaitoksella on tehty opetuksen kehitystyötä jo pitkään. Onko tämä työ mennyt aivan metsään kun nyt pitää vain kehittää ja kehittää? Jos kerran emme ole onnistuneet aiemmin kehittämään toimintaamme vaikka parhaamme olemme yrittäneet, niin miten se nyt sitten meiltä onnis-

tuisi? Parantaisiko opetuksen laatua enemmän se, että jokainen yliopisto-opettaja lukisi vaikkapa 10 hyvää tiedekirjaa sinä aikana kun nyt hän kehittää laatujärjestelmiä? Kun meiltä vaaditaan tuottavuuden kasvua, niin tarkoittaako se sitä, että olemme tehneet työmme aiemmin laiskasti? Ovatko puheet yliopisto-opettajien (yli)työtuntimääristä olleet vääriä? Kaiken lisäksi nykyään kaikki pitäisi saada mahtumaan 1600 tuntiin, myös kehittäminen.

Onko kyse erilaisista preferensseistä? Ennen luimme ja kirjoitimme, ajattelimmekin, nyt keskitymme vastaamaan kehittämisspuheiden vaatimuksiin. Tampereen yliopiston vararehtori Juhani Lehto hahmotti puheenvuorossaan (Aikalainen 11/2006) selviytymisstrategiaa, jossa akateeminen työrauha hankittaisiin tuottamalla sopivasti erilaisia papereita vastaukseksi palkkausjärjestelmiin, rakenteelliseen kehittämiseen, auditointiin jne. Hän tarkoitti strategian karikatyyriksi, mutta sen voisi hyvin ottaa myös tosissaan. Ehkäpä laitoksille pitäisi palkata yksi luova henkilö tuottamaan erilaisia vaadittuja suunnitelmia ja muita papereita vapauttaen näin muut tekemään sitä mitä he oikeasti haluavat. Perinteisestihän jako oikeisiin töihin ja paskahommiin on ollut yliopistoväellä varsin selvä; ensimmäisen on muodostanut tutkimus, toisen hallinto opetuksen ollessa siinä välillä. Kyseiseen tehtävään on virkanimikekin valmiina: *laaduntarkastusagentti* (törmäsin tähän [www-selainta päivittäessäni](http://www.selainta.pavittaaesani)).

Kyllä yliopisto-opettaja voi vähän aikaa vain opettaa ja kasvattaa sitä kautta tuottavuutta. Mutta jos hänellä ei ole aikaa lukea, kirjoittaa, tutkia ja ajatella, niin lopulta hänellä ei ole enää mitään opetettavaakaan. Tällainen ryöstöviljely ei pidemmän päälle toimi, varsinkin kun yliopistoissa perinteinen tehtävä on tutkimukseen perustuvan opetuksen antaminen. Vai onko? Esimerkiksi Tampereen yliopiston (vuoden 2004) 2120 henkilöstötyövuodesta 31 % oli opetushenkilöstöä, 22 % tutkimushenkilöstöä ja 47 % muuta henkilöstöä. Yliopistojen resursseista sijoitetaan siis nykyään noin puolet kaikkeen muuhun kuin opetukseen ja tutkimukseen. Mikä siis on perustehtävä, puoliksi opetus- ja tutkimus, puoliksi kaikki muu?

Mikä tässä kaikessa on sitten niin kamalaa, että asiasta pitää näin kovasti vaahdota? Emmekö voisi vain tuunata vanhan yliopistokärrymme uuden diskurssin mukaiseksi ja elää niin kuin ennenkin? Ilman muuta, jos vain kestämmme kaikki nuo meille asetettavat paineet ja syyllistämisen ilman, että hukkaamme toimintamme perusytimen ja luonteen sekä mielenrauhamme. Helppoa se ei tule olemaan, useammastakin syystä.

Ensinnäkin, kaikki tämä muotien mukaan pomppiminen ja kaikkiin hallinnosta ja yliopiston ulkopuolelta tuleviin aivoituksiin reagoiminen vie aikaa ja energiaa. Aivan liikaa ja vääriltä asioilta, tekisi mieleni sanoa. Näinä aikoina laitosjohtajan tehtävä on – näin rivityöläisen näkökulmasta – toimia palomuurina ja virustutkana suodattaen ja karsien kaikenlaista hallinnosta tulevaa uudistusta ja vaatimusta parhaansa mukaan. Paraskaan muuri ei kuitenkaan pysäytä kaikkea roskapostia. Puhutaanko laitoksilla enää mitään tutkimuksesta ja tieteestä yleensä vai ainoastaan laitoksen toiminnasta ja sen kehittämisestä?

Toiseksi, tällaiset muodit väistämättä muuttavat toimintatapojamme ja -kulttuuriamme, niin hyvässä kuin ennen kaikkea pahassakin. Vaikka kuinka idealistisesti ajattelisimme, että laatutyö tuottaa enemmän ajansäästöä kuin se vaatii aikaa, niin ennemmin tai myöhemmin huomaamme, että meidän on kuitenkin taivuttava kaikkein muodollisimpiin ja työläimpiin muotteihin. Mielenkiintoinen esimerkki laatuaiheesta pikemminkin diskurssina kuin toimintana on Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun auditointi (http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_506.pdf). Siellä oli yritetty tehdä asioita hiukan toisella tavalla – hyvin vai huonosti, sitä en osaa sanoa. Auditointiryhmä esitti auditoinnin hyväksymistä, mutta Korkea-

koulujen arviontineuvosto totesi tylsty ja pahemmin perustelematta, ettei kelpaa. Laadunvarmistusjärjestelmässä on puutteita, kiitos ja palataan kahden vuoden päästä asiaan. Kuinkahan monen yliopiston kohdalla vielä tulee käymään samalla tavalla – ja toisaalta – onko sillä mitään merkitystä?

Kolmanneksi, miten yliopistojen opiskelukulttuuri tulee muuttumaan kaiken tämän hässäköän jälkeen. Miten esimerkiksi rationaalinen opettaja jatkossa suhtautuu opiskelijoihin, *asiakkaisiimme* (kuten eräs laatuohjeistus määritteli)? Syystä tai toisesta laaturaportissa on viime aikoina keskitytty erityisesti opetuksen arviointijärjestelmiin. Miksi? Onko opetus helpointa ottaa silmätikuksi vai onko opetuksesta helpointa kehittää erilaisia mittareita? Jos esimerkiksi UPJ:n myötä opettajan palkkaus riippuu hänen saamastaan palautteesta, niin eikö opettajan kannata toimia opetuksessaan mahdollisimman populistisesti? Viime aikoina on puhuttu curling-vanhemmista, jotka pyrkivät silottamaan jälkikasvunsa tien mahdollisimman sileäksi. Ehkä siis meidän opettajina kannattaa pyrkiä samaan. Emme vaadi liikoja, emme kysy hankalia. Hyväksymme kaiken mitä meille opintosuorituksina tarjotaan ja hymyilemme iloisesti päälle? Ehkä seuraavaksi Suomeenkin tulevat erilaiset RateMyProfessor-sivustot? No, siinä vaiheessa pistän itse pystyyn RateMyStudent-sivuston. Samaan aikaan meidän pitäisi olla tutkimuksen kansainvälinen huippuyksikkö, standardin mukainen laatulaitos ja eräänlainen opiskelijoita viihdyttävä peruskoulun jatke. Jo nyt on havaittavissa myös perustutkinto-opiskelijoiden kilpailuttavan opinahjoajan; jos vaikkapa tenttien arvosanat eivät ole opiskelijan toivomalla tasolla, niin uhataan vaihtaa yliopistoa.

Ajatellaan esimerkiksi opiskelijoiden kasvavia mielenterveysongelmia ja oppimisvaikeuksia: kuinka paljon meidän pitää viritellä erilaisia erikoisjärjestelyjä, jotta saamme kaikki varmasti valmiiksi maistereina läpäisyprosenttimme vaarantumatta? Eikö yliopistojen tehtävänä ole kuitenkin antaa korkeinta opetusta maassamme? Jos yliopistojen vaatimukset osoittautuvat jollekulle liian koviksi, niin eikö silloin yliopisto ole väärä paikka tällaiselle henkilölle? Vai onko yliopistolaitoksen laajenemisen myötä yliopistotutkinnon suorittamisesta tullut kansalaisoikeus, jokaisen on saatava suorittaa yliopistotutkinto kykyihin, kvalifikaatioihin, mielenterveyteen tai perusopintoihin katsomatta? Ajatus sointuu huonosti yliopistojen laadunvarmistuksen kanssa; jos opiskelu-ura on täynnä erityisjärjestelyitä, niin silloinhan tämä väkisin valmistettu maisteri ei täytäkään laatuvaatimuksiamme. Tänä aikana, jolloin meillä on varattuna korkeakoululaitoksessa aloituspaikka käytännössä jokaiselle ikäluokan nuorelle (ja ylioppilaille puolitoista), ei yliopistolaitoskaan voine olla yhtä elitistinen ja vaativa koulutuspaikka kuin ennen. Väistämättä tämä tarjoaa haasteen laadunvarmistuksellemme. Meidän on joko laskettava tutkintovaatimusten vaativuutta tai vähennettävä aloituspaikkoja.

Jos siis palautteen myötä keskitymme viihdyttämään opiskelijoita, niin emmekö ole aivan väärillä jäljillä? Onko yliopisto-opettajien itsetunnosta tullut näin heikko? Pitäähän tuo opiskelija varmasti opetuksestani, antaa minulle hyvät arvosanat kurssin palautelomakkeella? Mitä sillä on merkitystä, että olen tutkinut ja opettanut näitä asioita 20 vuotta. Olen pätevä alalla vain jos joka vuosi saan ensimmäisen vuoden opiskelijoilta riittävän hyvän palautteen, muuten laatumittarit ja henkilökohtainen palkkani kärsii. Vai voisinko sittenkin luottaa siihen, että olen tehnyt ihan riittävän hyvää työtä. Pääsääntöisesti tarjoamme kasvatustieteissä varmasti hyvinkin kelvollista opetusta. Jos opiskelijat eivät opetuksestamme välitä tai eivät osaa sitä arvostaa, niin se on heidän häpeänsä. Jos siis meiltä vaaditaan laadukkaampaa opetusta, niin meidän on myös voitava vaatia laadukkaampia opiskelijoita. Jos opetukseen tai ohjaukseen tullaan huonosti valmistautuneena, ei viitsitä tehdä muistiinpanoja tai lähdetään kesken kaiken paistamaan hampurilaisia, niin ei kai tällaiseen opetukseen kannata kovin paljon ruutia tuhlata? Tuoreen Opiskelijan yliopisto 2006 -selvityksen mukaan opiskelun,

työn ja harrastusten yhteensovittaminen käy opiskelijoille työstä. Jos siis opiskelijoiden keskittyminen opintoihinsa on tällä tasolla, niin voidaanko sitten opetukseltammeakaan liikvoja vaatia? Samaisessa selvityksessä – jonka perusteella muuten aiotaan osaltaan jatkossa jakaa resursseja yliopistoille – yhdeksi yliopistokaupungin hyvyyden mittariksi listattiin kevyen liikenteen väylien kunnossapito. Olenkin ajatellut ensi talvena kuljettaa työmatkoillani mukani lumilapiota ja näin omalta osaltani tukea yliopistoni rahoitusta. Sorry kun olen myöhässä luennolta, kaduilla oli paljon aurattavaa.

Yliopistolaitoksen kaikkia viimeaikaisia muutoksia ja kehittämisspuheita yhdistää yksi asia, kuten Matti Vesa Volanen (Keskisuomalainen 3.3.2006) kirjoitti: luottamuspuola. Yliopistojen ja viime kädessä laitosten kykyyn hoitaa perustehtävänsä kelpollisesti ei luoteta vaan kehitetään erilaisia kontrolli- ja hiostamisjärjestelmiä. Tätä syyllistämistä (ette tee tarpeeksi, kehitäkää) ja kontrollia valutetaan järjestelmässä ylhäältä alaspäin, jolloin me pahnna pohjimmaisena olevat riviopettajat saamme tuta kaikessa sen kuinka huonoja me olemme.

Otetaan kerran vielä esimerkiksi UPJ. Moni meistä (en minä, olen toistaiseksi onnistunut välttelemään koko arvioinnin) sai lähiesimieheltään varsin positiivisen arvioinnin huomatakseen, että lopullinen arviointitulokseksi oli aivan jotain muuta. Virallisena syynä on – tietenkin – resurssien puute ja käytännössä on toimittu kai niin, että nykypalkat on monen kohdalla konvertoitu uuteen järjestelmään henki-osia rukkaamalla miettimättä sitä, millaisen vaikutelman tämä työntekijälle antaa omasta työskentelystään. Samalla järjestelmä toimii kenties arvaamattomankin hyvin yliopistojen muutospuheiden tukena. Et ole tehnyt työtäsi riittävän hyvin, kehity, tee enemmän, et ole (takuu)palkkasi arvoisin jne. Pahintahan tässä ei ole raha, joka on yllättävän huono motiivi yliopistoihmisille, vaan oman kehnonuden osoittaminen. Olemme mielestämme tehneet paljon ja hyvää työtä, mutta sitten meille osoitetaan, että asia on juuri päinvastoin. Näin saadaan tuotettua kehittämistarvetta, jota henki-arvion mukaan on... ja samalla murennetaan työntekijöiden itsetunto ja työmotivaatio.

Minulla oli pitkään kesäautona lähes museoikäinen pakettiauto; ruma, mutta teknisesti erinomaisessa kunnossa. Se ei olisi tehnyt perustehtävänsä – kuljettaa minut ja tavarani paikasta A paikkaan B – yhtään paremmin tai nopeammin vaikka olisin maalannut sen pastelliväreillä ja asentanut siihen 40-tuumaisen tv:n ja jäätelökoneen. Samalla tavalla yliopistot eivät ole yhtään parempia perustehtävässään vaikka niitä kuinka tuunataan laadudis-kurssilla sun muilla, pikemminkin päinvastoin.

Eila Tiihonen on toiminut Kasvatuksen pitkäaikaisena toimittajana. Hänet on opittu tuntemaan tarkkana, huolellisena ja mainion kielentajun omaavana editorina. Tämän numeron myötä Eila jää eläkkeelle, joten kiitän häntä meidän kaikkien puolesta mainiosta työstä ja toivotan antoisia eläkepäiviä!

Toimittajan työssä aloittaa KM Minna Penttilä. Hänet tavoittaa 1.8.2006 alkaen sähköpostitse osoitteesta minna.penttila@ktl.jyu.fi ja puhelimitse numerosta 014-260 3206.

Jari Eskola

Tiivistelmät

Väisänen, Pertti – Silkelä, Raimo. 2006. OPISKELIJAN KOGNITIIVISET JA SOSIO-PERSOONALLISET LÄHTÖTASOTEKIJÄT OPPIMISSTRATEGIOIDEN JA OPINTOMENESTYKSEN SELITTÄJINÄ KVANTITATIIVISTEN MENETELMIEN OPISKELUSSA. *Kasvatus* 37 (3), 222–235.

Tilastomenetelmien oppimisen tutkimus on keskittynyt opiskelijoiden asenteisiin, motivaatioon, ennakkoluuloihin ja emootioihin. Opiskeluprosessin – opiskelutyöliien ja oppimisstrategioiden – yhteys oppimistuloksiin on lähes tutkimatta. Kokonaan tutkimatta on, miten opiskelijan sosio-persoonallisiin tekijöihin pohjautuvat mentaaliset mallit oppimisesta (käsitykset oppimisesta, kontekstispesifinen käsitys itsestä oppijana, käsitys opittavasta tiedonalasta, menestymisodotukset ja minäpystyvyys) ovat yhteydessä hänen käyttämiinsä oppimisstrategioihin ja niiden välityksellä tilastollisten menetelmien oppimiseen. Tämän survey-tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää teoriaan pohjaavia mittareita ja selvittää, miten opettajaksi opiskelevien (N = 120) kognitiiviset ja sosio-persoonalliset lähtötasotekijät ovat yhteydessä heidän käyttämiinsä opiskelu- ja oppimisstrategioihin ja oppimistuloksiin kvantitatiivisten menetelmien opinnoissa. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina olivat oppimisen itsensäätelyn teoriat, sosio-kognitiivinen oppimisteoria ja affektiivis-motivationaleiset oppimisen mallit. Kognitiivisten (lukiomatematiikan ja tilastotieteen peruskurssin arvosana) ja sosio-persoonallisten lähtötasotekijöiden pohjalta muodostetut kaksi opiskelijaklusteria erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi opintomenestyksessä ja oppimisstrategioissa. Oppimisstrategioiden yhteys opintomenestykseen oli erilainen eri lähtötasoryhmissä.

Asiasanat: kvantitatiivisten menetelmien opiskelu, oppimisstrategiat, oppimisen mentaalimallit, sosio-kognitiivinen oppimisteoria, sosio-persoonalliset lähtötasotekijät, yliopisto-opiskelu

Korhonen, Vesa. 2005. OHJAUS JA OPISKELU VERKOSSA – TARKASTELUSSA RYHMÄN VUOROVAIKUTUS VERKKOYHTEISÖSSÄ. *Kasvatus* 37 (3), 236–248.

Artikkelissa kuvataan verkkokeskustelua pienryhmissä hyödyntävää verkkokurssitoteutusta avoimessa yliopistossa. Kurssille osallistui 19 aikuisopiskelijaa. Keskeisen aineiston muodostivat tutoreiden kirjalliset yhteenvedot ohjaamistaan pienryhmistä, vertailuryhmien asynkroniset (ei-samanaikaiset) verkkokeskustelut keskustelualueella ja kurssilaisten oma kirjallinen reflektio kokemuksistaan ryhmän jäsenenä. Verkossa tapahtuneen vuorovaikutuksen osalta vertailtavana olivat erityisesti aktiivinen, kiinteä pienryhmä ja hajanainen, heikommin menestynyt pienryhmä verkossa. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ryhmän vuorovaikutuksen kuvaamiseen. Kiinteän ja hajanaisen ryhmän välillä tuli esille sekä yhtäläisyyksiä että eroja vuorovaikutuksessa. Odotusten vastainen oli se havainto, että osallistumisen epäsymmetria vaivasi molemmantyyppisiä verkkoryhmiä. Kiinteällä ryhmällä oli havaittavissa kuitenkin vahvempi tehtävä- ja ryhmätietoisuus verkossa ja he pitivät myös tietoisemmin ryhmänä huolta näistä alueista. Myös aktiivisen ja empaattisen ohjaajan (tutor) merkitystä korostettiin kurssilaisten kokemuksissa.

Asiasanat: verkko-opiskelu, ohjaus verkossa, verkkoyhteisö, ryhmän vuorovaikutus, yhteisöllinen oppiminen

Halonen, Katri. 2006. KULTTUURITUOTTAJAN AMMATTISPESIFI OSAAMINEN. *Kasvatus* 37 (3), 250–263.

Tässä artikkelissa analysoidaan kulttuurisihteerien koulutuksen päättymisen jälkeen vuonna 1988 aloitettua ammattikorkeakouluissa toteutettavaa kulttuurituottajien koulutusta. Keskityn ensin kuvailemaan koulutusta antavat tahot ja eri oppilaitosten oppilasvolumet. Tämän jälkeen siirryn paikantamaan opetussuunnitelmien kautta tulkittuna kulttuurituottajan ammattispesifiä tavoiteosaamista. Kulttuurituottajan osaamisen ydin hahmottuu eri ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa taide- ja kulttuurisäiltöisten aineiden, liiketoiminnallisten aineiden ja produktiotyöskentelyosaamisen summaksi. Erittelen artikkelissa myös sitä, miten kulttuurisektorin toimintaympäristön muutokset heijastuvat kulttuurituottajien opetussuunnitelmissa määriteltyihin tavoiteosaamisen painopisteisiin. Muutoksista keskeiseksi nostan julkisen sektorin kulttuuritoimintojen ulkoistamisen ja markkinoistumisen. Tutkimusmateriaalina ovat eri ammattikorkeakoulujen kulttuurituotannon opetussuunnitelmat, kulttuurisihteerien valtakunnallinen runko-opetussuunnitelma ja tuotannon koulutuksesta vastaaville eri ammattikorkeakoulujen avainhenkilöille tehdyt haastattelut. Haastatelluista osa on toiminut myös kulttuurisihteerien koulutuksen vastuuhenkilöinä.

Asiasanat: asiantuntijuus, asiantuntijan taitoprofiili, ammattikorkeakoulu, kulttuurituottaja (AMK)

Penttinen, Leena. 2006. YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN VERTAISKESKUSTELU TUTKIELMASEMINAARISSA. *Kasvatus* 37 (3), 264–275.

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden käymää vertaiskeskustelua tutkielmaseminaarissa, jonka yhtenä tavoitteena on harjaannuttaa opiskelijoita tieteelliseen keskusteluun ja toisaalta tukea opinnäytteiden tekemistä. Diskurssianalyysin avulla analysoitiin erilaisia puhetapoja, joilla seminaarilaiset kommentoivat toistensa opinnäytteitä. Tutkimusaineiston muodostivat taloustieteen ja kasvatustieteen seminaarit, joissa toistui kuusi erilaista puhetapaa, joilla seminaarilaiset osallistuivat keskusteluun. Artikkelissa kuvataan näitä puhetapoja ja arvioidaan niiden merkitystä seminaarikeskustelun tavoitteiden toteutumiselle.

Asiasanat: diskurssianalyysi, korkeakouluopiskelu, tutkielmaseminaarit, seminaarikeskustelu, opinnäyte

Matikainen, Janne. 2006. ASENTEN OPPIMINEN – KONTEKSTUAALINEN NÄKÖKULMA. *KASVATUS* 37 (3), 276–289.

Artikkelin tavoitteena on tarkastella asenteen oppimista yhdistäen erilaisten teoriasuuntausten aineksia. Useimmat oppimisteoriat keskittyvät tietojen ja taitojen oppimiseen, vaikka painottavat asenteita oppimisen osana. Perinteisen asennetutkimuksen tapa olettaa asenne melko stabiiliksi yksilön ominaisuudeksi on ongelmallinen. Vaihtoehtoisia lähtökohtia asennetutkimukseen tarkastellaan diskursiivisen sosiaalipsykologian, sosiaalisten representaatioiden tutkimuksen, retorisen sosiaalipsykologian ja laadullisen asennetutkimuksen kautta, joille kaikille on yhteistä kielellinen ja kontekstuaalinen painotus. Kontekstuaalisesta painotuksesta johtuen artikkelissa nousee keskeisesti esille oppimisen kokemuksellisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Lopuksi esitetään kontekstuaalisen asennenkölkulman koulutuksellisia implikaatioita.

Asiasanat: asenne, oppiminen, diskursiivinen sosiaalipsykologia, laadullinen asennetutkimus