

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kallonen, Tanja; Ukkonen-Mikkola, Tuulikki; Eskola, Jari

Title: ”Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa” : yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: ©2022 Tekijät ja Tampere University Press

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Kallonen, T., Ukkonen-Mikkola, T., & Eskola, J. (2022). ”Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa” : yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta. In S. Härkönen, J. Lähti, A. Rytivaara, & A. Wallin (Eds.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt : 10 eläytymismenetelmätutkimusta* (pp. 109-142). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

4

”Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa” Yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta

Tanja Kallonen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Jari Eskola

Johdanto

Intoa olisi vaikuttaa, vain taito puuttuu. Näin kuvailee eräs tähän tutkimukseen vastannut yliopisto-opiskelija osallisuuttaan ja vaikuttamisen mahdollisuuttaan opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Korkeakoulut puhuvat osallisuudesta ja toteuttavat sitä yhä enenevässä määrin sekä tarjoavat opiskelijoilleen erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia myös korkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön.

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 109–142

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

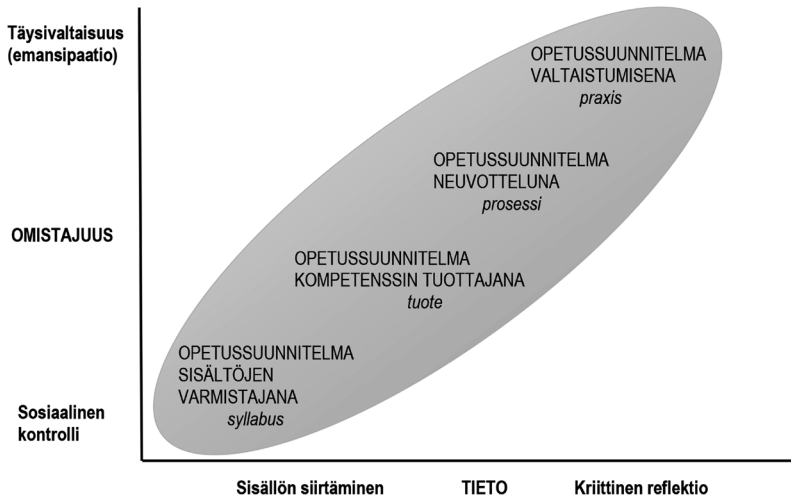
Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opetussuunnitelman omistajuudesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille merkityksiä, joita opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Trowler ja Trowler (2010) tuovat esille, että korkeakoulujen henkilöstön suunnittelemien interventioiden tehokkuuden arvioimisesta opetuksessa on kirjoitettu paljon. Lisätutkimusta tarvitaan kuitenkin opiskelijoiden kokemasta omistajuudesta opetussuunnitelman suunnittelussa ja muotoilussa sekä opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksien merkityksistä. (Trowler & Trowler 2010.) Tutkimus mahdollistaa opetussuunnitelmien kehittämisen siihen suuntaan, että myös opiskelijat kokevat osallisuutta heitä itseään koskevaan päätöksen tekoon. Tutkimuksen aineisto on kerätty yliopisto-opiskelijoilta ja artikkelin tuomaa tietoa voidaan hyödyntää kaikkien korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön kehittämiseen.

Demokratian ja sen mukanaan tuoman osallisuuden tutkimuksen tiennäyttäjänä pidetyn de Tocquevillen (1835; 1840) mukaan vapaudessa ei ole kysymys pääasiallisesti oikeuksista, vaan ensisijaisesti kokemuksesta siitä, että ihminen voi itse hallita omaa elämäänsä. Aina jo de Tocquevillestä alkaen osallisuus, osallisuuden kokeminen sekä tunne omistajuudesta on kytketty toisiinsa. (de Tocqueville 2006.) Myös tässä tutkimuksessa käsitteet osallisuus ja tunne omistajuudesta tulkitaan toisiinsa kietoutuneina. Osallisuuteen ja omistajuuteen liittyvissä tutkimuksissa ja teorioissa ja niiden selittämisessä hyödynnetään ja käytetään usein yhteneväisiä käsitteitä. Esimerkiksi psykologisen omistajuuden tutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on se, että yksilö kokee käsiteltävän asian olevan osa häntä itseään tai että käsiteltävänä oleva asia on jaettua, ”osa meitä”. Tällöin yksilö kokee omistajuuden olevan myös osa yksilön identiteettiä ja sen kehittymistä. Lisäksi omistajuuteen ja sen kokemiseen liitetään vahvasti yksilön tarve kuulua johonkin ja tulla kuulluksi. (Pierce, Kostova & Dirks 2003.) Myös osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on yksilön tunne siitä, että kuuluu johonkin ja häntä kuullaan. Osallisuuden kokemuksen avulla yksilö pystyy vaikuttamaan ja ottamaan vastuuta käsiteltävänä olevasta asiasta. Osallisuuden kokemukset nähdään myös vaikuttavan, niin kuin omistajuuden kokemuksetkin, yksilön

identiteettiin ja sen rakentumiseen. (Niiranen 2002; Nivala & Ryyänen 2013; Turja 2011).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten opiskelijoiden omistajuus näyttäytyy yliopistojen opetussuunnitelmien valossa. Tutkimuksen kiinnostuksen kohde ei ole helppo, sillä tämän päivän opetussuunnitelmiin johtaneet tapahtumaketjut ovat olleet pitkiä. Näissä vaikuttavina tekijöinä ovat olleet niin yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset, kuin kansalliset ja kansainväliset muutokset ja tarpeet. Kasvatus-, koulutus- ja opetussuunnitelmat ovat pyrkineet vastaamaan kulloisiinkin muutoksiin ja tarpeisiin, ollen osa yhteiskunnallista kehitystä (esim. Antikainen, Rinne & Koski 2013; Bergenhenegouwen 1987; Miettinen 2014). Lisäksi opetussuunnitelmiin on vaikuttanut kulloisenkin aikakauden moraalinen koodinsa, jota määrittävät sen aikakauden ihanteet (Värri 2018). Tutkimuksen kautta tulkittuna opetussuunnitelma on usein sidoksissa ristiriitaiseen ja jännitteeseen yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun (Rajakaltio 2011, 40). Opetussuunnitelmien ympärille punoutuu siis myös kompleksisia valtasuhteita ja konflikteja siitä, mikä tieto on arvokasta, ketkä tietoa ovat määrittelemässä ja kenellä on pääsy tähän tietoon (Annala ym. 2016).

Viime vuosikymmenien aikana osallisuus on siis otettu yhä enenevässä määrin mukaan virallisiin korkeakoulujen opetussuunnitelmien asiakirjoihin. Voidaan kuitenkin pohtia, mikä asema opiskelijoilla on mietittäessä opetussuunnitelman omistajuutta ja kenellä ylipäätään opetussuunnitelman omistajuus on. Annala, Lindén ja Mäkinen (2016) selvittivät laajan aineiston perusteella opetussuunnitelma-ajattelua ja -käsitteitä korkeakoulututkimuksessa. Tutkimuksessaan he paikansivat opetussuunnitelman omistajuutta opetussuunnitelmäkäsityksien kautta ja nämä käsitykset jaoteltiin neljään kategoriaan: opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana, opetussuunnitelma kompetensien tuottajana, opetussuunnitelma neuvotteluna ja opetussuunnitelma valtaistumisena (Annala ym. 2016). Tässä tutkimuksessa omistajuutta käsitteellistetään näistä kategorioista muodostetun mallin mukaan.



Kuvio 1. Opetussuunnitelman käsitteellistäminen (Annala ym. 2016, 174)
(Suomennos: Jyrkiäinen, Ukkonen-Mikkola, Kulju & Eskola 2018, 213).

Ensimmäinen kategoria, opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana, pohjautuu opetusohjelman (*syllabus*) käsitteeseen. Syllabus-lähestymistavassa opetussuunnitelmassa korostuvat yksittäiset sisällöt, niiden vaatimukset ja näiden yksittäisten sisältöjen suorittaminen, eikä opiskelijoiden oppimista tai tutkintojen kokonaisuuksia niinkään huomioida. Painotus on juurikin niissä sisällöissä ja siinä tiedossa, jotka tulisi siirtää tuleville sukupolville. Tässä kategoriassa arvokkaaksi pidetyn tiedon määrittäminen kytkeytyy valtaan ja vallanpitäjiin. (Annala ym. 2016.) Tässä kategoriassa ei huomioida esimerkiksi opiskelijoiden kiinnostavaa oppimista, jossa keskeisintä on osallisuuden kokemus, eikä vain se, että opiskelija oppii oman tieteenalan sisältöjä. Kiinnostavassa oppimisessa olennaista on myös, että opiskelija oppii akateemisen oppimisyhteisön tapoja ja keinoja sekä sen, miten osallistua niihin. (Korhonen 2014, 51.) Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana -kategoriassa opetussuunnitelman omistajuus sijoittuu sellaisille osapuolille, joilla on auktoriteettia hallita ja kontrolloida sen sisältöjä. Opiskelijan osallisuus ja identifikaatio jäävät tässä ensimmäisessä kategoriassa täysin huomiotta. (Annala ym. 2016.) Osallisuuspuheessa käytetty käsitys auktoriteetista, kontrollista ja valtasuh-

teista ja näiden valtasuhteiden näkökulmasta esimerkiksi johonkin yhteisöön sopeuttaminen perustuu hallinnan tekniikoihin. Näiden hallintatekniikoiden katsotaan taas tuottavan yksilön itsehallinnan tekniikoita. Tehokkaimpina hallinnan muotoina pidetään niitä muotoja, jotka saavat ihmiset itse haluamaan jotakin. (Rose & Miller 2010.)

Toinen kategoria, opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana, perustuu tuote-lähestymistapaan. Tuote-lähestymistavassa keskeisenä ajatuksena koulutus nähdään tuotantoprosessina ja opetussuunnitelma toimii työkaluna, jolla voidaan istuttaa opiskelijoihin sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla voi kasvattaa yhteiskunnan vaatimaa työvoimaa. Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana kategoriassa opetussuunnitelman omistajuus paikantuu laajemmin yhteiskunnalle sekä työelämälle. Opiskelijat nähdään tässä kategoriassa ensisijaisesti opetuksen kohteina, eikä heillä ole mahdollisuuksia suunnata omaa oppimistaan tai asiantuntijuuden kehittymistä. (Annala ym. 2016.) Opiskelijoiden ollessa opetuksen kohteina he kyllä osallistuvat opetukseen, mutta eivät välttämättä tunne kokevansa osallisuutta. Osallistuminen johonkin toimintaan ei sinällään vielä tarkoita osallisuutta (Särkelä-Kukko 2014, 34–35), ja osallistumiseen tarvitaan aina jonkinasteista aktiivisuutta. Tätä aktiivisuutta tuodaan esille erilaisia tekniikoita käyttäen erilaisten toimijoiden ja auktoriteettien toimesta. Näillä tekniikoilla käyttäytymistämme pyritään muovaamaan myöskin normiodotusten mukaisesti. Esimerkiksi osallistumis- ja osallistamisprosessien, sekä näissä käytettävien tekniikoiden laajentuminen viime vuosina on tapahtunut kansalaisten voimaantumisen retoriikan ympärillä (Ganuza, Baiocchi & Summers 2016). Kansallisissa hankkeissa, kuten KASTE-ohjelmat ja Sosiaali- ja terveystieteiden palvelut asiakaslähtöisiksi -kärkihanke, keskiössä ovat muun muassa asiakkaiden voimaantuminen osallisuuden kautta.

Kolmas kategoria, opetussuunnitelma neuvotteluna, pohjautuu prosessin käsitteeseen. Prosessi-lähestymistavassa opetussuunnitelma nähdään vuorovaikutteisena neuvotteluna ja vuorovaikutteisen neuvottelun tuloksena syntyvät niin opetusohjelmat kuin kulttuuriset oletuksetkin. (Annala ym. 2016.) Yhteisöt ja yhdessä toimiminen onkin nähty merkittävinä tekijöinä opintoihin kiinnittymisen kannalta (esim. Coates 2006; Kuh 2009) ja esimerkiksi yliopistokoulutuksen sivistyskasitys nähdään jatkuvana prosessina, joka pitää

sisällään muun muassa kriittisen reflektoinnin, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen sekä laaja-alaisen osaamisen kehittymisen (Tirronen 2005). Opetussuunnitelma neuvotteluna -kategoriassa opetussuunnitelma itsessään käsitteellistetään tutkintotasoisiksi prosesseiksi. Näissä prosesseissa sekä tieto että omistajuus on jaettua. (Annala ym. 2016.) Bovill (2014) tuo esille, että korkeakoulujen opetussuunnitelmien kehitystyössä tulisikin korostua opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksen merkityksellisyys sekä se, että opiskelijat ja heidän osallisuutensa otetaan vakavasti.

Neljäs kategoria, opetussuunnitelma valtaistumisena, perustuu praxis-lähestymistapaan, joka on kehittyneempi versio prosessi-lähestymistavasta. Praxis-lähestymistavassa opetussuunnitelmassa tuodaan julki se mitä pidetään arvokkaana ja pysyvänä, mutta myös se mikä olisi muutettavissa. Tämän lähestymistavan mukaan opetussuunnitelmassa korostuvat toimijuus ja emansipatoriset kokemukset. Neljännessä kategoriassa ei enää keskustella siitä, onko opiskelijoilla pääsy tietoon, vaan he ovat reflektoiden mukana opetussuunnitelman määrittämisessä, toimeenpanossa sekä luomassa jaettua tietoa. (Annala ym. 2016.) Aloittaessaan opinnot, tuore korkeakouluopiskelija arvioi uudelleen omaa identiteettiään ja toimintatapojaan. Tähän uudelleen arviointiin vaikuttavat muun muassa korkeakoulu uutena toimintaympäristönä sekä uudet ihmissuhteet. (Aittola 1998; Kouvo, Lairio & Puukari 2009.) Barnett (2009) kirjoittaakin, että korkeakoulujen opetussuunnitelmien keskiössä tulisi olla nimenomaan opiskelijoiden identiteetti, läsnäolo, sinnikkyys ja sitoutuminen. Tällöin myös omistajuussuhteet, esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä, otetaan suurennuslasin alle ja niitä käydään läpi reflektiivisellä yhteistyöllä koko tiedeyhteistyön kanssa (ks. Annala ym. 2016). Oppiminen, kuten identiteettikin, nähdään jatkuvana kokonaisvaltaisena prosessina, jossa henkilö rakentaa merkityksiä diskursiivisesti neuvotteluissa itsensä, muiden ihmisten ja erilaisten elämäkontekstien kanssa (Ropo 2019).

Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa määritellään, miten opetus järjestetään ja millaisia ovat opetuksen sisällöt. Osallisuuden käsite on myös otettu korkeakoulujen opetussuunnitelmien virallisiin asiakirjoihin. Osallisuuden käsitteeseen törmääkin nykyään monissa yhteyksissä, oli sitten kyse valtakunnallisista opetussuunnitelmista, poliittisesta osallisuudesta tai ylipäätään ihmisen hyvinvoinnista. Osallisuutta käsitteenä on lähestytty monesta eri

näkökulmasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Näitä näkökulmia ovat olleet muun muassa kiinnostus kansalaisten osallisuuden asteeseen heittä itseään koskevassa päätöksenteossa tai esimerkiksi heikompiosaisten osallisuuden lisääminen (esim. Dean 2019; Jacquet 2017; Viirikorpi 1993). Osallisuuspuhe onkin tänä päivänä saavuttanut sellaisen aseman, ettei sitä sen suuremmin tarvitse perustella (Meriluoto 2018) ja osallistamisesta sekä osallisuudesta on tullut tälle vuosikymmenelle tultaessa käsitteinä arvoja itsessään. Voidaan puhua osallistavasta käänteestä, joka on etenkin tämän vuosituhannen ilmiö (Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017). Osallisuus-käsitettä voidaan myös käyttää, vaikka kyse olisikin vain näennäisestä osallistamisesta tai osallisuudesta. Näennäisellä osallisuudella voidaan hakea esimerkiksi legitimeettiä päätöksentekoon ja jo pelkästään osallisuuden sanalla voidaan yrittää paikata erilaisia demokratian ongelmia. (Dean 2019; Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017; Meriluoto 2018.)

Osallisuuden tutkimus tarkastelee väistämättä myös osallistumattomuutta, vaikkakin epäsuorasti. Molemmat, osallisuus ja osallistumattomuus, ovat laajoja ja vaikeasti rajattavia käsitteitä. Jo yksin osallisuuden ja osallistumattomuuden subjektiivinen kokemus tekee näistä käsitteistä vaikeaselkoisia. Toisin kuin kansainvälisessä tutkimuksessa, käsitettä osallistumattomuus ei juurikaan käytetä suomenkielisessä tutkimuksessa. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään termiä ”*non-participation*” ja osallistumattomuuden eri puoliin onkin kiinnitetty enemmän huomiota viime vuosina (Fergusson 2013; Jacquet 2017). Osallistumattomuus-käsitteen vähäinen käyttö kansallisessa tutkimuksessa voidaan katsoa johtuvan siitä, että yleiskielinen vastakohta osallisuudelle olisi osattomuus. Osattomuuden ja osallistumattomuuden käsitteet eroavat kuitenkin toisistaan. Osattomuutta koetaan, kun yksilö ei pääse osallistumaan. Osattomuus ei ole silloin vapaaehtoista, vaan jotakin sellaista, joka aiheuttaa psyykkistä pahan olon tunnetta (Osattomuus 2018).

Osallistumattomuuteen taas kuuluvat molemmat puolet, eli yksilö voi myös omasta tahdostaan olla osallistumatta. Syitä omaehtoiseen osallistumattomuuteen voi olla monia, esimerkiksi kyvyttömyys tai taidottomuus osallistua, jolloin yksilö ei osaa osallistua, ei pysty osallistumaan tai ole saanut tarvittavia eväitä osallistua. Osallistumattomuus voi johtua siitä, ettei

yksilö koe esimerkiksi osallistumisellaan olevan merkitystä. Osallistumattomuus voi olla myös tietynlaista kannanottoa, jolloin yksilö kokee esimerkiksi passiivisen osallistumattomuuden olevan ainoa tapa vaikuttaa. (Ks. Jacquet 2017.) Tällaista passiivista osallistumattomuutta voidaan nähdä esimerkiksi erilaisissa kansalaisten äänestämässä vaaleissa, kuten presidentinvaalit tai kunnallisvaalit, joissa yksilö jättää äänestämättä siitä syystä, että kokee äänestämättömyyden olevan ainoa tapa vaikuttaa ja kertoa omasta mielipiteestään.

Osallisuutta ja osallistumattomuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös opiskelijan identiteetin ja sosioemotionaalisen kompetenssin kautta. Ihmisen identiteetti muodostuu sosiaalsiin verkostoihin kuulumisen kautta ja tämä kuulumisen tunne antaa myös perustan ihmisen sosiaaliselle olemassaololle (Allardt 1976). Monet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että meillä ei ole vain yhtä ja ainoaa identiteettiä, vaan monia. Jotkut osat identiteetistämme ovat jatkuvasti muutoksen alla, kun taas toiset voivat olla pysyvämpiä. Esimerkiksi identiteettiä koskevassa psykologisessa keskustelussa käsitettä käytetään yleensä samassa merkityksessä minäkäsityksen kanssa ja yksilön henkilökohtaisen identiteetin nähdään kehittyvän lapsuudesta aikuisuuteen. (Ropo 2019.) Opiskelijan eheä identiteetti rakentuu muun muassa kannustavan oppimisympäristön, hyvän vuorovaikutuksen ja oppimisyhteisöön kuulumisen kautta (Kouvo ym. 2009, 445).

Henkilökohtaisen identiteetin lisäksi myös opiskelijan akateeminen identiteetti kehittyy. Akateeminen identiteetti nähdään kokonaisvaltaisesti muodostuvana ja rakentuvana, johon liittyy sitoutuminen omaan tieteenalaan ja osallistuminen omaan akateemiseen yhteisöön. Toisaalta taas pysyvän akateemisen identiteetin muodostumista häiritsee epävarmuuden ja turvattomuuden tunne sekä suorituskeskeisyys. (Kouvo ym. 2009.) Akateemisen identiteetin rinnalla myös ammatillinen identiteetti rakentuu koko opiskelutaipaleen aikana. Ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymisen keskeisenä piirteenä pidetään muun muassa reflektiota, jossa korostuvat yksilön ajattelun ja kokemusten erittely sekä ajattelua ohjaavien tekijöiden tiedostaminen (Helakorpi & Olkinuora 1997; Piirainen 2007).

Myös opiskelijan sosioemotionaalinen kompetenssi vahvistuu opintojen aikana. Sosioemotionaalista kompetenssia on tutkittu ja siitä on kirjoitettu lähinnä lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa, mutta sosioemotionaalisen

kompetenssin nähdään vahvistuvan koko ihmisen elämänkaaren ajan. Sosio-emotionaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan muun muassa kyky luoda ja pitää yllä myönteisiä vuorovaikutuksellisia suhteita käyttäen hyödyksi omia resursseja ja voimavaroja. Näiden katsotaan olevan ratkaisevia tekijöitä osallisuuden kokemiselle. (Bierman ym. 2008; Holopainen, Lappalainen, Junntila & Savolainen 2012; Ladd 1999.) Barnett ja Coate (2005) tuovat ilmi, että korkeakoulutuksen päätehtävä tulisi olla opiskelijan minän tukeminen, sillä yhteiskunta muuttuu jatkuvasti sekä tiedot ja taidot vanhenevat, mutta opiskelijoiden omaan minään kohdistuva muutos on kestävää ja siksi merkityksellistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden tulkintoja suhteessa opetussuunnitelman omistajuuteen sekä osallisuudelle ja osallistumattomuudelle tuotettuja merkityksiä. Edellä esitetyistä tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista johdetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat tuottavat opetussuunnitelman omistajuudelle?
2. Millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimus toteutettiin laadullisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten sosiaalisesta todellisuudesta, ilmiöiden kuvaamisesta sekä pyritään ymmärtämään ilmiöiden merkityksiä. Laadullisen lähestymistavan taustaoletuksena on myös näkemys siitä, että ihmisten luomat merkitykset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa opiskelijan oma kokemusmaailma on tärkeä tekijä tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksen aineisto (N = 45) kerättiin eläytymismenetelmällä helmi- ja joulukuussa 2018 yliopisto-opiskelijoilta. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta. Eläytymismenetelmän avulla saadaan tietoa yksilön käsityksistä kuten subjektiivisesta ajattelusta, mielikuvista ja uskomuksista (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen

& Eskola 2015, 248). Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä soveltui hyvin, sillä kiinnostuksen kohteena ja tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa korkeakouluopiskelijoiden merkityksistä koskien osallisuuden sekä osallistumattomuuden kokemuksia opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Ennen varsinaista aineiston keruuta kehyskertomuksia testattiin useampaan eri otteeseen. Kehyskertomuksia luetutettiin eri henkilöillä ja testattiin esitutkimuksena kuudella vastaajalla. Esitutkimuksessa pyydettiin vastaajia kirjoittamaan myös vastaamiseen kulunut aika, jolloin varsinaiseen aineistonkeruuseen pystyttiin antamaan vastaajille kirjoittamiseen kuluva aikaraami.

Tutkimukseen käytetyissä kehyskertomuksissa varioitiin korkeakouluopiskelijan mahdollisuutta osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Kehyskertomuksissa yliopisto-opiskelija kokee saaneensa A) useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun tai B) vain harvoja mahdollisuuksia osallistua. Lisäksi kehyskertomuksissa pyydettiin vastaajia kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksestä nyt ja myöhemmin elämässä. Kehyskertomuksiin valittiin mahdollisimman sukupuolineutraali nimi, jotta opiskelijat saivat mahdollisuuden eläytyä kumpaankin sukupuoleen tai ajatella sukupuolen neutraaliksi. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miten hän on osallistunut opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallisuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.
- B) Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa vain harvoja mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miksi hän ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallistumattomuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.

Suurin osa tutkimuksen aineistosta (n = 39/45) kerättiin käsin kirjoitettuna ja osa (n = 6/45) sähköpostin välityksellä. Ennen aineiston keruuta opiskelijoille kerrottiin lyhyesti eläytymismenetelmästä. Opiskelijoille kerrottiin anony-

miteetin säilymisestä ja siitä, ettei henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa tutkimusta. Opiskelijoita informoitiin myös siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin vain. Aikaa vastausten kirjoittamiseen kerrottiin kuluvan noin 15–20 minuuttia. Opiskelijat käyttivät vastaamiseen aikaa 10–30 minuuttia.

Opiskelijoita ohjeistettiin lukemaan kehyskertomus huolella ja korostettiin, ettei oikeaa tapaa eläytyä tai kirjoittaa ole. Tällä pyrittiin luomaan opiskelijoille turvallinen ilmapiiri ja positiivinen minäpystyvyyden tunne tarinoiden kirjoittamiseen. Kehyskertomukset oli kirjoitettu A4-kokoisen paperin yläreunaan. Vastauspaperit oli järjestetty niin, että joka toinen sisälsi kehyskertomuksen A) ja joka toinen kehyskertomuksen B). Kehyskertomukseen A) kertyi yhteensä 21 vastausta ja kehyskertomukseen B) kertyi yhteensä 24 vastausta. Yksi vastauksista ei vastannut tehtävänantoa ja se jätettiin analyysin ulkopuolelle, joten analysoitavana oli yhteensä 44 vastausta.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto yhdeksi tiedostoksi (yhteensä 12 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, 5782 sanaa, vastauksen keskipituus 129 sanaa). Litteroitu aineisto tulostettiin, ja tulostetut kertomukset koodattiin eri värein tekstissä esiintyvien aihepiirien mukaan, jotka myös vastasivat tutkimuskysymyksiin.

Aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisella sekä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä ja vahvistuksia. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on aineistossa ja teoriaisuus muodostuu aineisto lähtökohtana. Sisällönanalyysistä puhutaan, kun aineistosta etsitään ja tutkitaan yhteneväisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia tiivistäen. Laadullinen sisällönanalyysi vaatii myös aineistolähtöistä suhtautumista tutkimukseen, eli tulkinnat ovat vuorovaikutuksessa yhdessä aineiston kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisesti. Vastaajien kirjoittamista kertomuksista tutkittiin opiskelijoiden kuvaamaa omistajuutta suhteessa opetussuunnitelmaan. Tätä kuvattua omistajuutta suhteutettiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) kategorisoitujen neljän opetussuunnitelmakäsityksen omistajuuksiin ja osin samaa

empiiristä aineistoa on käytetty aiemmin Jyrkiäisen, Ukkonen-Mikkolan, Kuljun ja Eskolan (2018) artikkelissa.

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistosta ryhmiteltiin merkitysten perusteella yhteneväisiä kategorioita, joissa huomio kiinnitettiin ilmaisujen samanlaisuuksiin ja eroavaisuuksiin. Tämän jälkeen aineistosta ryhmitellyistä kategorioista tunnistettiin neljä eri teemaa. (Hsieh & Shannon 2005.) Nämä neljä eri teemaa ovat 1. opiskelijan henkilökohtainen identiteetti, 2. akateeminen identiteetti, 3. ammatillinen identiteetti ja 4. sosioemotionaalinen kompetenssi. Tarkastelussa olivat opiskelijoiden käsitykset identiteeteistä ja sosioemotionaalisen kompetenssin suhteesta osallisuuteen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

Aineistosta konstruoitujen teemojen muodostamiseen käytettiin apuna kvantifiointia. Kvantifiointi tarkoittaa tässä tutkimuksessa aineistosta löytyvien eri ilmausten laskemista. Koodauksen ja kvantifioinnin aputyökaluna käytettiin Excel-taulukkoja. Ilmaukset laskettiin kokonaisuuksina, ilmaus per kertomus, vaikka sama asia olisikin toistunut yhdessä kertomuksessa. Aineistosta konstruointiin tyyppitarinat, jotka rakentuivat opiskelijoiden kertomusten sisällöissä esiin tulleiden ja useasti mainittujen teemojen ympärille. Tyyppitarinoilla vastataan molempiin tutkimuskysymykseen ja tyyppitarinat rakennettiin monen eri opiskelijan vastauksen sitaateista.

Tulokset

Kehyskertomuksissa opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemisesta opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Kehyskertomusten variointi onnistui odotetusti, ja opiskelijoiden kirjoittamien kertomusten teemat ja osatekijät olivat hyvin yhdenmukaisia. Vastinpari *osallisuus – osallistumattomuus* näkyvät vastauksissa selkeästi. Miltei kaikki (n = 44/45) tutkimukseen vastanneet kirjoittivat kertomuksensa kehyskertomuksen johdattelemassa perspektiivissä. Opiskelijat kirjoittivat kertomuksissaan opiskelijan kokemasta omistajuudesta opetussuunnitelman sisällön muotoilussa, sekä osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

Opiskelijoiden kirjoittamista kertomuksista analysoitiin opiskelijoiden kuvaamaa omistajuutta suhteessa opetussuunnitelmaan. Tätä kuvattua omistajuutta suhteutettiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) kategorisoitujen neljän opetussuunnitelmakäsityksen omistajuuksiin. Neljästä kategoriasta ensimmäiseksi tarkastellaan **opetussuunnitelmaa sisältöjen varmistajana ja opetussuunnitelmaa kompetenssien tuottajana**, joihin vain osallistumattomuudesta kertovissa kertomuksissa löytyi kuvauksia. Tämän jälkeen esitellään omistajuuden kokeminen ja kuvaaminen **opetussuunnitelma neuvotteluna ja opetussuunnitelma valtaistumisena** -kategorioissa. Opetussuunnitelma (OPS) neuvotteluna -kategoriaan tuli molemmista tarinavariaatioista kuvauksia, kun taas opetussuunnitelma valtaistumisena -kategoriaan oli kuvauksia vain osallisuudesta kertovista kertomuksista. (Ks. taulukko 1.) Jokaisessa kategoriassa on esimerkkinä kuvattuna yksi tyyppitarina, joka on konstruoitu useammasta kertomuksesta.

Taulukko 1. Omistajuuden jakaantuminen opetussuunnitelmakategorioiden mukaan.

	Kehyskertomus A	Kehyskertomus B
OPS sisältöjen varmistajana	-	n=21/23, 91 %
OPS kompetenssien tuottajana	-	n=4/23, 17 %
OPS neuvotteluna	n=9/21, 43 %	n=7/23, 30 %
OPS valtaistumisena	n=8/21, 38 %	-

Ensimmäisessä kategoriassa, **OPS sisältöjen varmistajana**, opetussuunnitelmaa kontrolloivat taloudelliset, poliittiset, institutionaaliset ja henkilökohtaiset intressit. Nämä intressit näkyvät kuitenkin vain yksisuuntaisena vaikuttamisena ja opiskelijoiden osallisuus sekä toimijuus jätetään kokonaan huomiotta. (Annala ym. 2016.) Tähän kategoriaan tuli kuvauksia vain osallistumattomuudesta kertovista kertomuksista ja lähes kaikissa niistä (n = 21/23, 90 %) kuvailtiin opiskelijoiden puuttuvia mahdollisuuksia, tietoja tai taitoja osallistua opetussuunnitelmien sisällölliseen suunnitteluun, jota tämä tyyppitarina ilmentää:

Asmi ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun, sillä tutkinto-ohjelma on annettu valmiiksi. Joku muu on päättänyt sen, mitä tutkinto-ohjelma sisältää. Asmi ei ole varma, miten suunnitteluun edes pääsisi mukaan, sillä erilaiset haut ja hallinnolliset kiemurat tuntuvat liian monimutkaisilta, eikä hän ole kuulunut ainejärjestöön tai päässyt opiskelijaedustajaksi työryhmiin. Asmi ei ole myöskään saanut tietoa, miten suunnitteluun voisi vaikuttaa. Ehkä yliopiston johtavalla portaalla ei ole kiinnostusta hänen ajatuksiinsa. Asmi ei ole kokenut kurssipalautteiden vaikuttavan mihinkään, koska uskoi palautteiden olevan usein merkityksettömiä. Hänelle jää kuva yliopistosta byrokraattisena laitoksena, jossa valta ei ole opiskelijalla. Asmi tuntee olonsa hierarkkisessa järjestyksessä opettajien, professoreiden ja lehtoreiden suhteen alimmaiseksi. Hän tuntee olonsa vain osaksi massaa. Siksi Asmi kokee voimattomuutta, kun pohtii opintojen sisältöjen suunnittelua: kun opiskelee jotakin, jonka joku muu on määrittänyt tärkeäksi ja tietämisen arvoiseksi.

Opiskelijoiden kertomuksissa opintojen sisällöllisen suunnittelun nähtiin tapahtuvan ns. korkeammalla tasolla ja opetussuunnitelman omistajuuden kuvattiin olevan sellaisilla tahoilla, joihin opiskelijalla ei ollut pääsyä. Näitä tahoja opiskelijat kuvasivat olevan: *opetushallitus, hallitukseen valitut jäsenet, yliopiston johtava porras, hallinnon taso, oma tiedekunta, ”ylemmän tason” työntekijät ja koulutussuunnittelu*. Omistajuus paikantui näissä kertomuksissa sellaisille tahoille, joilla uskottiin olevan valtaa hallita ja kontrolloida opetussuunnitelmien sisältöjä (Annala ym. 2016). Opiskelijoilla ei näissä kuvauksissa ollut lainkaan omistajuutta opetussuunnitelmiin, eikä opiskelijoiden ääntä kuunneltu tai tiedostettu. Westmanin ja Bergmarkin (2018) mukaan opiskelijoiden sitoutumista, osallistumista, osallistamista ja osallisuutta pidetäänkin melko itsestään selvänä ja käytetään kriitikkömästi korkeakoulutuksessa. Aineistosta oli myös havaittavissa tehottomuuden tunnetta opiskelijoiden kompetenssista osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun sekä siitä, että osallisuutta vaativan toiminnan uskottiin edellyttävän jonkinlaista asiantuntijan erikoisosaamista (ks. Jacquet 2017).

Lisäksi opiskelijoiden kertomuksista ilmeni opiskelijoiden voimattomuuden ja turhautumisen tunne, sillä jotkut muut tahot kuin opiskelijat ovat määritelleet sen, mikä tieto on arvokasta siirtää, sekä miten tätä tietoa siirretään opiskelijoille. Opiskelijoilla on kuitenkin oikeus suunnata tieteellinen mielenkiintonsa itseään kiinnostaviin opintoihin (Miettinen 2009, 49). Opiskelijat

toivat ilmi sen, että ”muiden” uskottiin osaavan ja tietävän paremmin sisällöllisen suunnittelun, ja hallinnon tason asiat koettiin vieraiksi ja monimutkaisiksi. Kertomuksissa kuvattuja syitä opiskelijoiden osallistumattomuuteen olivat opiskelijan tuntema voimattomuus byrokratian alla, heikko tai puuttuva tiedotus, kuulumattomuus ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin sekä se, etteivät opiskelijat uskoneet oman osallistumisensa edes merkitsevän tai vaikuttavan päätöksen tekoon.

Toisessa kategoriassa, **OPS kompetenssien tuottajana**, opetussuunnitelmia uudistetaan pääasiallisesti yhteiskunnallisten, taloudellisten ja työelämän ehtojen mukaisesti. Esimerkiksi Euroopan komissio johdattaa, mukauttaa ja linjoittaa yliopistojen toimintaa aiempaa voimakkaammin. Opettajat nähdään tässä kategoriassa ensisijaisesti opetuksen toteuttajina ja opiskelijat taas opetuksen kohteina. Opiskelijoilla ei ole mahdollisuuksia osallisuuteen koskien heidän omaa oppimistaan tai asiantuntijuuden suuntaamista. (Annala ym. 2016.) OPS kompetenssien tuottajana -kategorian omistajuussuhteesta opetussuunnitelmaan kirjoitettiin myöskin vain osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa (n = 4/23, 17 %). Tähän kategoriaan oli aineistosta identifioitavissa elementtejä vain neljästä kertomuksesta, mutta näissä kertomuksissa pääpainona kerrottiin opiskelijan olevan nimenomaan vain opetuksen kohde (ks. Annala ym. 2016), jota tämä tyyppitarina kuvastaa:

Asmin opinnot johtavat suoraan ammattipätevyyteen. Tästä syystä Asmi uskoo, ettei monia opintojaksoja voi itse valita, vaan ne tulevat määrättyinä. Opettajat ovat ehdottomia eivätkä jousta kurssien suoritustavoissa, siitä tulee melko alistettu olo. Asmi kokee suurena harmina sen, että monet kurssit on pakko suorittaa eikä valinnanvaraa ole riittävästi. Pahimmillaan Asmi *kärsii tästä läpi elämänsä samalla kun yhteiskunnan taloudellinen paine estää jatko-opinnot*. Asmilta puuttuu täysin kokemukset vaikuttamisesta ja yksi tärkeimmistä tehtävistä tulevissa töissä on vaikuttaa siihen, mihin yhteiskunnassa ollaan menossa ja mihin koulutuksessa halutaan panostaa.

Opiskelijoiden kertomuksissa, joissa kuvattiin opetussuunnitelman omistajuuden paikantuvan laajemmin yhteiskunnalle ja työelämälle, korostuivat myös opintojen ulkoapäin määräytyminen. Kansainvälisten suuntauksien mukaan opetussuunnitelmat ovat alkaneet irtaantua tai niitä on alettu ir-

rottaa kasvatusta- ja opetustyöstä ja kasvatustoiminnasta vieraantuneen byrokratian valta on kasvanut (Rajakaltio 2011). Yhteiskunnan ja talouselämän vaikuttavuutta omien opintojen suunnitteluun kuvattiin paineena, eikä opiskelijoilla ollut mahdollisuutta suunnata omia opintojaan haluamallaan tavalla. Opettajat kuvattiin ehdottomiksi ja joustamattomiksi tavoissa suorittaa esimerkiksi jotakin tiettyä kurssia. Korkeakoulutukseen vaikuttavat ja sitä painostavat erilaiset globaalit ja yhteiskunnalliset tahot, mikä nostaa myös esille kysymyksen koulutuksen perimmäisestä tarkoituksesta (Westman & Bergmark 2018). Kansallista koulutuspolitiikkaa ohjaa eurooppalainen koulutuspolitiikka, ja yksi koulutuspolitiikan pääteemoista on pyrkiä saamaan koulutuksesta kilpailuvaltti. Tätä koulutuspolitiikan kenttää hallitsevat niin sanotut pehmeät lait (*soft laws*), jotka tutkimuksillaan, tiedonannoillaan, arvioinneillaan ja tuillaan määrittelevät koulutuspolitiikan kenttää. Näistä hyvänä esimerkkinä toimii OECD. Jos opetussuunnitelmaa toteutetaan kompetenssien tuottajana, jää myös opettajien autonomia vähäiseksi. Monijäsenisissä toimielimissä hyväksytyt opetussuunnitelmat usein rajoittavat opettajan sisällöllistä ja menetelmällistä vapautta (Miettinen 2009, 48). Opetussuunnitelma voi tässä opetussuunnitelmakäsityksessä heijastaa tieteenalojen tietoperustaa ja yhteiskunnan tiedontarpeita, mutta opetussuunnitelma ei tällöin tuota kokonaisuudessaan akateemista asiantuntijuutta tai osaamista työmarkkinoille. Opetussuunnitelma voi myös tukea tieteenalaidentiteettiä, mutta ei tue kokonaisuudessaan ammatti-identiteettiä ja urakehitystä. (Ks. Mäkinen & Annala 2012.)

Kolmannessa kategoriassa, **OPS neuvotteluna**, opetussuunnitelma nähdään koherenttina ohjaajana yksilön ja ryhmien oppimisprosesseissa, mutta toisin kuin edellisissä opetussuunnitelmakäsityksissä, se antaa tilaa jaetulle omistajuudelle. Opiskelijoilla on pääsy tarvittavaan tietoon, mutta he eivät kuitenkaan ole tätä tietoa luomassa. Jaetun omistajuuden toimintatapoja voidaan tässä opetussuunnitelmakäsityksessä luoda vuorovaikutteisesti opiskelijoiden ja/tai muiden kumppaneiden kanssa. (Annala ym. 2016.) OPS neuvotteluna -kategoria oli ainoa kategoria, johon tuli kuvauksia molempien kehyskertomusten tarinavariaatioista. Osallisuudesta kertovista kertomuksista 43 prosenttia (n = 9/21) kuvasivat opetussuunnitelman omistajuutta juurikin neuvottelun ja yhteistyön kautta (ks. Annala ym. 2016). Näissä ker-

tomuksissa korostui vuorovaikutteinen ja reflektiivinen yhteistyö opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Myös opiskelijoiden akateemisten arvojen sekä asiantuntijuuden rakentuminen kuvattiin vahvistuvan silloin, kun opetussuunnitelmatyötä tehtiin vuorovaikutteisesti opiskelijoiden ja henkilökunnan kesken. Opiskelijat kirjoittivat opiskelijan oman aktiivisuuden ja kuulumisen ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin olevan avainasemassa osallisuudelle ja sen kokemiselle. Vuorovaikutteinen yhteistyö ja neuvottelu tulevat ilmi seuraavasta tyyppitarinasta:

Vuorovaikutteisella osallistumisella Asmin on ollut mahdollista tuoda itse uusia näkökulmia opintojen sisältöihin ja jakaa näitä myös muille. Tällainen on kuitenkin edellyttänyt opettajan aktiivisuutta herättää keskustelua, ajatuksia ja mahdollistaa vuorovaikutteisia tilanteita. Työryhmien palaverissa hän on todella päässyt vaikuttamaan. Aktiivinen osallistuminen on auttanut Asmia kehittämään itseään ja muodostamaan asioista itsenäisiä mielipiteitä. Näin Asmi pystyi räätälöimään opintojaan enemmän oman henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Asmi on ollut myös mukana aine- ja tiedekunta/yksikköjärjestön toiminnassa. Opiskelijoiden osallistumista on pidetty arvokkaana.

Osallistumattomuudesta kertovista kertomuksista 30 prosentissa ($n = 7/23$) opetussuunnitelman omistajuus nähtiin myös jaettuna ja itse opetussuunnitelma erilaisten vuorovaikutusten tuottamana. Tosin näissä kertomuksissa jaettu omistajuus ja vuorovaikutus kuvattiin juurikin niiden puutteellisuuden kautta, jota tämä tyyppitarina ilmentää:

Kun Asmi aloitti opiskelut fuksina, hänelle ei kerrottu tarkkaan, miten hän voisi osallistua opintojen suunnitteluun. Hän tiesi, että oli olemassa jotain työryhmiä ja opiskelijaedustajia, mutta kynnyks lähteä niihin oli liian suuri, mikäli edes tulisi valituksi siihen porukkaan, joka sisältöjä suunnittelee. Asmi ei ole myöskään ainejärjestöaktiivi tai mukana hallitustoiminnassa, joten vaikutusmahdollisuudet tuntuvat vieläkin suppeammilta.

Myös näissä kertomuksissa opiskelijan aktiivisuuden puute sekä kuulumattomuus ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin katsottiin olevan merkittävässä asemassa osallistumattomuudelle. Vuorovaikutuksen puuttuessa käytänteet voivat perustua oletetulle yhteiselle jaetulle ymmärrykselle, joka ei olekaan

niin yhteinen kuin luullaan (Wenger 2003). Opiskelijat kirjoittivat, että on olemassatyöryhmiä, mutta heikko tiedotus näistä työryhmistä tai vuorovai-
kutuksen ja yhteistyön puute kirjoitettiin olevan tekijöitä, jotka estivät opis-
kelijoita edes hakeutumasta tarvittavan tiedon äärelle. Huomattavaa on myös
se, että osallisuudestakin kertovissa kertomuksissa (n = 3/21, 14 %) tuotiin
esille, että *sisältöön ei varsinaisesti voi vaikuttaa paljoa, sillä opetussuunnitel-
ma tuntuu määräytyvän jokseenkin Asmin vaikutusvallan ulkopuolella*. Tämä
suhteutuu myös OPS neuvotteluna -kategorian omistajuuskäsitykseen, sillä
vaikka tieto olisikin jaettava, eivät opiskelijat ole kuitenkaan luomassa tätä tie-
toa (Annala ym. 2016).

Neljännessä kategoriassa, **OPS valtaistumisena**, opiskelijat ovat mukana
luomassa uutta tietoa sekä kiinnittymässä opetussuunnitelmaan. Tässä ka-
tegoriassa opetussuunnitelma nähdään yhdenvertaisuuden ja kulttuurien
näkökulmasta, ja tarkoitus on auttaa opiskelijoita ottamaan myös omasta
oppimisestaan omistajuuden. Opiskelijat ovat mukana opetussuunnitelman
määrittämisessä, luomisessa, toimeenpanossa, sekä arvioinnissa. (Annala
ym. 2016.) OPS valtaistumisena -kategoriaan tuli kuvauksia vain osallisuu-
desta kertovissa tarinoissa (n = 8/21, 38 %). Näissä kertomuksissa osallisuu-
den kokemuksia ja niiden vaikutuksia kuvailtiin myös valtaistumisina, eman-
sipatorisina kokemuksina. Näissä kertomuksissa opiskelijat kokivat olevansa
tärkeä osa opetussuunnitelman luomista ja opiskelijan oma aktiivisuus kuvati-
ttiin tekijäksi, joka edesauttoi valtaistumista. Opiskelijoiden ääntä kuunneltiin
ja opiskelijat pääsivät todistamaan, että heidän mielipiteensä ovat arvokkaita,
ja yhteistyön voimin tapahtui myös muutoksia. Niin kuin edellisissä kolmessa
kategoriassa, myös tähän kategoriaan kuvatuissa kertomuksissa tiedekunnan,
ainejärjestöjen ja erilaisten työryhmien merkitys ja niihin kuuluminen koros-
tuivat.

Tiedekunta on mahdollistanut osallistumisen opetussuunnitelman luo-
miseen, joka on syventänyt Asmin akateemista kiinnostusta. Asmi on
päässyt kertomaan omia mielipiteitään ja opiskelijoiden palautteita on
oikeasti viety eteenpäin ja niiden pohjalta tehty muutoksia. Asmi saa
kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudestaan vaikuttaa.
Ainejärjestön ja työryhmiin kuulumisen kautta Asmi on todella päässyt
vaikuttamaan opintojen sisältöihin. Asmi tuntee olonsa hyödylliseksi ja

tärkeäksi, koska kokee voivansa vaikuttaa vertaistensa opiskelijoiden ja tulevien opiskelijoiden oppisisältöihin.

Tätä tutkimustulosta tukevat Broomanin, Darwentin ja Pimorin (2014) tutkimustulokset. He tutkivat, mitä sellaista opiskelijoiden äänen (*students' voices*) kuuleminen voi antaa opetussuunnitelman kehittämiseksi, mitä esimerkiksi pelkästään korkeakouluopettajat eivät voi tarjota. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden äänen kuuleminen ei ainoastaan paranna opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta opetussuunnitelman kehittämisessä, vaan tuo myös voimakkaita positiivisia muutoksia opiskelijoiden osallistumisen ja läsnäolon sekä toiminnan ja vuorovaikutuksen kannalta. Myös Tammen, Raison ja Ollillan (2014) tutkimus tukee tätä tutkimustulosta. He tutkivat kolmessa oppilaitoksessa toteutettua deliberatiivista kansalaisraatia. Deliberatiivisessa demokratiateoriassa painotetaan syvempiä ja laajempia osallistumismahdollisuuksia, tasavertaista ja reflektiivistä keskustelua, sekä harkintaa ja punnintaa kaikkien niiden ihmisten kanssa, joita tuleva päätöksenteko koskee. Deliberaatio mahdollisti osallistujilleen kokemuksen siitä, että he pääsivät esittämään mielipiteitään ja tulivat kuulluksi, lisäksi deliberaation kautta tehdyn julkilausuman nähtiin edustavan ryhmän yhteistä ääntä. (Tammi, Raisio & Ollila 2014.)

Omistajuuden lisäksi aineistosta tarkasteltiin sitä, millaisia merkityksiä opiskelijat antoivat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle. Analyysivaiheen pohjalta kertomuksista oli selkeästi luokiteltavissa neljä erilaista teemaa, kun tarkasteltiin osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksiä nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Ensimmäinen teema on opiskelijan **henkilökohtainen identiteetti**, toinen **akateeminen identiteetti**, kolmas **ammattillinen identiteetti** ja neljäs **sosioemotionaalinen kompetenssi**. Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa edellä mainitut teemat vahvistuvat, kehittyvät ja rakentuvat, kun taas osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa teemat eivät vahvistu, kehity tai rakennu. Jokaisessa teemassa on kuvattuna tyyppitarina, joka on konstruoitu useammasta kertomuksesta.

Osallistujien osallisuutta kuvaavista kertomuksista konstruointiin tyyppitarina, joissa opiskelijan **henkilökohtaisen identiteetin** vahvistuminen nähtiin merkitykselliseksi etenkin opintojen aikana (n = 12/21, 57 %). Opiskelijat kuvasivat itsevarmuutensa ja identiteettinsä vahvistuvan osallisuuden koke-

musten ja opintojen aikaisten vaikuttamismahdollisuuksien kautta. Lisäksi kertomuksissa kirjoitettiin osallisuuden ja kuulumisen tunteen olevan teki-jöitä, jotka auttavat opiskelijaa kehittämään itseään. Opiskelijan identiteetin suotuisa vahvistuminen kuvattiin kertomuksissa vaikuttavan positiivisesti myös myöhemmin elämässä ja sen nähtiin ulottuvan myös tulevaan työyhteisöön (n = 2/21, 10 %).

Asmin mielestä kokemus omasta osallisuudesta ja vaikuttamismahdolleisuudesta omien opintojen sisältöön on luonut hänelle luottavaisen kuvan ja tunteen siitä, että hän todella ajaa oman elämänsä autoa. Tämä kokemus osallisuudesta auttaa Asmia kehittämään itseään, vahvistaa itsevarmuutta, oman arvon tuntua ja omaa identiteettiä. Tulevaisuudessakin Asmi luo tekemälleen työlle tarkoituksia ja päämääriä. Hän on edelleen innokas ja kannustaa muitakin työntekijöitä kehittämään työympäristöä.

Osallistumattomuudesta kertovissa kertomuksissa (n = 6/23, 26 %) korostui opiskelijoiden heikko usko omaan itseensä sekä tunne merkityksettömyydestä. Kertomuksista oli identifioitavissa negatiivinen vaikutus oman identiteetin vahvistumiseen myös tulevaisuudessa (n = 7/23, 30 %). Näissä kertomuksissa esiin tuli se, etteivät opiskelijat uskoneet pystyvänsä edes vaikuttamaan esimerkiksi tulevissa työyhteisöissä työn sisältöön, sillä tarvittavia eväitä vaikuttamiseen tai osallisuuteen ei koettu omaavan, eikä tällaisista mahdollisuuksista välttämättä oltu edes tietoisia.

Asmista osallistumattomuuden kokemus tuntuu syrjään työntämiseltä ja vapauden eväämiseltä. Asmi tuntee olonsa vajavaiseksi ja vain osaksi massaa, jolla ei ole niin paljon merkitystä, kuin mainostetaan. Asmista tuntuu, ettei opiskelijoita arvosteta yliopistossa, joka osaltaan on vaikuttanut hänen uskoon omasta kykenemisestä sekä mahdollisuuksista. Asmilla pysyy tiedostamaton ajatus siitä, miten jotkut asiat vain ovat eikä niitä pysty edes muuttamaan.

Ilahduttavaa oli löytää kertomuksista (n = 2/23, 9 %) myös tietynlainen sisuuntuminen, että myöhemmin elämässä Asmi on päättänyt oma-aloitteisimmin vaikuttaa haluamiinsa asioihin, sillä ei ole saanut tätä kokemusta yliopistossa.

Molempien kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuista kertomuksista oli konstruoitavissa **akateemisen identiteetin** kehittyminen ja rakentuminen

nykyhetkessä (osallisuus $n = 11/21$, 52 % ja osallistumattomuus $n = 7/23$, 30 %) ja tulevaisuudessa (osallisuus $n = 4/21$, 19 % ja osallistumattomuus $n = 8/23$, 35 %) opiskelijoiden elämässä. Henkilökohtaisen identiteetin uudelleen arvioinnin lisäksi opiskelijan akateeminen identiteetti alkaa kehittyä ja rakentua korkeakouluopintojen aikana (Aittola 1998; Kouvo, Lairio & Puukari 2009). Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa osallisuuden nähtiin vahvistavan asiantuntijuutta sekä kehittävän akateemisia taitoja, kuten opiskelijan argumentti- ja vuorovaikutustaitoja sekä omaa toimijuutta koulutuspoliittisella kentällä. Tulevaisuudessa osallisuuden kokemisen kuvattiin tuovan erityisosaamista, pätevyyttä, ymmärrystä sekä aktiivista kannanottoa erilaisiin poliittisiin tekijöihin. Korhosen (2014) mukaan kiinnostavassa oppimisessa ratkaisevana tekijänä on osallisuuden kokemus. Merkittävää on myös se, että opiskelija oppii keinoja, joilla osallistua akateemisen yhteisön toimintatapoihin. (Korhonen 2014.)

Osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa kirjoitettiin muun muassa pettymyksestä siihen, ettei hän (Asmi) ole saanut vaikuttaa pätevyytensä haluamissaan aiheissa, sekä kokemuksesta ulkopuolisuudesta oman tiedekunnan kentällä. Myös asiantuntijuuden kehittymisen kuvattiin olevan vähäistä silloin, kun opiskelija ei kokenut pääsevänsä vaikuttamaan ja osallistumaan häntä koskevaan päätöksentekoon.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen ja rakentuminen kuvattiin molemmissa kertomusvariaatioissa merkitykselliseksi nykyhetkessä (osallisuus $n = 7/21$, 33% ja osallistumattomuus $n = 2/23$, 9 %) ja etenkin tulevaisuudessa (osallisuus $n = 9/21$, 43 % ja osallistumattomuus $n = 8/23$, 43 %). Opiskelijan henkilökohtaisen ja akateemisen identiteetin kehittymisen lisäksi myös ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo opintojen alkutaipaleella. Näiden identiteettien kehittymiseen ja rakentumiseen vaikuttavat monet seikat, etenkin sitoutuminen, osallisuus – sekä myös osallistumattomuus – omaan tieteenalaan sekä oppimisyhteisöön. (Aittola 1998; Kouvo ym. 2009.) Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa osallisuuden kokemisen opintojen aikana esitettiin auttavan positiivisesti ammatillisen identiteetin muodostumisessa, edistävän työelämäpolun löytymistä ja vahvistavan asiantuntijuutta sekä yleisiä projektityötaitoja ($n = 7/21$, 33%). Opiskelijat kirjoittivat Asmin saavan osallisuuden ja vaikuttamisen kautta rohkeutta tarttua toimeen ja kokemuk-

sen siitä, että Asmi voi jatkossakin vaikuttaa haluamiinsa asioihin. Osallistumattomuuden kokeminen opintojen aikana kuvailtiin kertomuksissa johtuvan muun muassa siitä, että tulevista työelämän vaatimuksista ollaan epä tietoisia ja sen nähtiin myös heikentävän Asmin tulevaa ammatti-identiteettiä ja paikkaa kasvattajana.

Tulevaisuudessa osallisuuden nähtiin kantavan pitkälle niin työelämässä kuin työelämän ulkopuolella (n = 9/21, 43 %). Opiskelijat kuvasivat kertomuksissaan kokemuksen osallisuudesta tuovan aktiivisuutta ja rohkeutta ottaa kantaa vaikuttaviin tekijöihin työyhteisössä. Lisäksi opintojen aikana saadut taidot vaikuttamisesta kuvattiin arvokkaiksi ja arvostettaviksi työelämässä. Osallistumattomuuden sen sijaan kuvattiin tuovan turhautumista, passivoitumista sekä motivaation puutetta työelämässä, sillä omia vaikutusmahdollisuuksia ei nähty tai koettu (n = 2/23, 9 %). Kertomuksista tuli esille pelko ja ahdistus tulevaa työelämää kohtaan sekä turtuminen siihen, että vain ”ylemmän tason” työntekijät, kuten esimiehet saavat tehdä päätöksiä työyhteisössä, eikä Asmin ole järkevää edes yrittää saada muutosta aikaan. Lisäksi osallistumattomuuden kuvattiin tuovan tulevaisuudessa kyvyttömyyttä hahmottaa kokonaiskuvaa (n = 8/23, 43 %), jota tämä aineistositaatti kuvastaa:

Paska valuu alaspäin, ja Asmista on tullut hiljaisen suunnitelman äänestä toteuttaja, jonka hyödyllisyys ylhäältä katsottuna perustuu hänen kyvyttömyyteensä hahmottaa kokonaiskuvaa ja omaa asemaa koulutuspoliittisessa hierarkiassa.

Huomionarvoinen seikka on se, että kahdessa osallistumattomuutta kuvaavassa kertomuksessa kirjoitettiin osallistumattomuuden johtavan kuitenkin siihen, että myöhemmin elämässä Asmi haluaa ja aikoo tarjota muille osallistumisen mahdollisuuksia sekä päästä aktiivisemmin tuomaan mielipiteensä ilmi työyhteisössä, sillä ei itse ole saanut tätä kokemusta yliopistossa.

Osallisuudesta kertovissa kertomuksissa (n = 10/21, 48 %) opiskelijat kuvasivat **sosioemotionaalisen kompetenssin** vahvistumista osallisuuden kautta. Osallisuuden kirjoitettiin *tuovan kokemuksia kuulluksi tulemisesta, siitä että on tärkeä ja hyödyllinen, omalla mielipiteellä on väliä, arvostuksesta, kunnioituksesta sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta*. Osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa (n = 6/23, 26 %) sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista heikensivät hyödyttömyyden tunne, merkityksettömyyden tunne, tun-

ne siitä, ettei omia näkemyksiä ole haluttu kuunnella sekä myös tietynlaisena tahtona ja kaipuuna myöhempää elämää varten (n = 5/23, 22 %), jota tämä aineistositaatti kuvastaa: *Toisaalta hän haluaisi edes joskus tulla kuulluksi työhönsä liittyvissä asioissa, sillä ei ole saanut kokemusta yliopistossa.* Näissä kertomuksissa viimeistään todeksi tuli se, että osallisuuden kokeminen ei selity pelkästään osallistumalla. Osallisuudessa koetaan jotakin laajempaa ja syvempää. Pelkästään osallistuminen on ennemminkin vain toimintaa, askel kohti syvempää osallisuutta (Turja 2011), kun taas osallisuuden kokeminen antaa tunteen siitä, että voi vaikuttaa ja ottaa vastuuta (Niiranen 2002, 73). Osallisuuden kokeminen on siis tunnetta, olemista, kuulumista ja se rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Nivala & Ryyänen 2013, 13–20).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opetussuunnitelman omistajuudesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille merkityksiä, joita opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto soveltui erinomaisesti tähän tutkimukseen, sillä tällä tavalla saatiin tietoa opiskelijoiden mielikuvista, käsityksistä ja subjektiivisesta ajattelusta, eli opetussuunnitelman omistajuudelle annetuista merkityksistä (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Näitä merkityksiä on mahdollista hyödyntää opintojen sisällölliseen suunnitteluun, eli opetussuunnitelman suunnitteluun. Kehyskertomusten variointi onnistui odotetusti ja opiskelijat kuvasivat kertomuksissaan samanlaisia teemoja, vaikkakin kuvaukset olivat toistensa vastinpareja. Osallisuutta käsittelevissä kertomuksissa opiskelijat olivat kuvanneet pääsääntöisesti positiivisia tekijöitä, kun taas osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa pääosin negatiivisia tekijöitä. Vastinpari osallisuus – osallistumattomuus näkyi kertomuksissa selkeästi ja kertomusvariaatiot tukivat toisiaan, sillä teemat pysyivät molemmissa kertomusvariaatioissa samoina.

Osallisuudesta on kirjoitettu ja sitä on tutkittu eri tieteenaloilla paljon, eikä yksiselitteisiä vastauksia osallisuuden selittämiseksi juurikaan löydy. Selvää kuitenkin on, että suurin osa osallisuutta käsittelevästä kirjallisuudesta

ja tutkimuksista on päätyttyä samaan tulokseen tämän tutkimuksen kanssa siltä osin, että osallisuuden ja sen kokemisen kautta yksilön elämän eri osat alueet kokevat positiivisia muutoksia. Osallisuuden taidoilla on merkitystä ja niistä on hyötyä sekä apua myös myöhemmin elämässä. (ks. esim. Arnstein 1969; Emirbayer & Mische 1998; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Palo-niemi 2013; Fung 2006; Hart 1992.) Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että niin osallisuus kuin osallistumattomuuskin ovat merkityksellisiä heti opintojen alussa, opintopolun aikana sekä myöhemmin työelämässä, kuin muutenkin elämässä. Onkin mahdollista tulkita, että osallisuuden kokeminen ja yhteisöllisyys vahvistavat opiskelijan henkilökohtaista identiteettiä. Tällöin myös akateeminen ja ammatillinen asiantuntijuus kehittyvät ja rakentuvat sekä opiskelijan sosioemotionaalinen kompetenssi vahvistuu.

Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat keskeisiä vuoropuhelujen ja neuvottelujen areenoita, joissa teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää reflektiivistä vuorovaikutusta niin oppimisesta kuin opettamisestakin (Jyrkiäinen ym. 2018). Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijat kokevat vuorovaikutteisen ja reflektiivisen opetussuunnitelmatyön henkilökunnan kanssa kehittävän ja vahvistavan akateemisia arvoja sekä asiantuntijuuden rakentumista. Jotta tällaiset areenat olisivat mahdollisia, tarvitaan koko ajan lisääntyvää osallistamista ja etenkin osallisuutta. Lisääntyvällä osallistumisella voidaan saada aikaan positiivisia vaikutuksia, kuten parempia päätöksiä ja lisääntyvää ymmärrystä ihmisten välillä. Tarkkaan rajattujen ja hallittujen osallistumismahdollisuuksien tarjoamisella voidaan kuitenkin luoda harhakuvitelma demokratian toteutumisesta, vaikka todellisuudessa muutoksia ei tapahtuisikaan. Tällöin käsiteltävinä olevat ongelmat voivat muuntautua vain teknisiksi dilemmoiksi ja epätoivotut osallistujat jätetään sivuun. (Meriluoto 2018.) Myös tämä tutkimus osoittaa yliopistolla kyllä olevan osallistumismahdollisuuksia, mutta osan opiskelijoista on vaikea tavoittaa näitä mahdollisuuksia, jolloin osallisuuden ja omistajuuden kokemiselle jää hyvin vähän tilaa.

Tähän tutkimukseen vastanneiden opiskelijoiden käsitykset opetussuunnitelman omistajuudesta koettiin jaetuksi opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä silloin, kun osallisuuden kokemiselle annettiin tilaa. Osallistumattomuus sen sijaan antoi tunteen siitä, että opetussuunnitelmien omistajuus

paikantuu opiskelijan saavuttamattomiin. Tätä voidaan suhteuttaa Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) tutkimukseen neljästä opetussuunnitelmäkäsityksen omistajuuksista. Jos nämä neljän kategorian omistajuuskuvaukset laitettaisiin vertikaaliselle linjalle, niin linjan toisessa päässä opiskelijat ovat osallisena opetussuunnitelmissa ja heillä on mahdollisuus ohjata omia opintojaan omien kiinnostuksenkohteiden ja intressien mukaan. Tällöin opiskelijat ovat reflektoiden mukana opetussuunnitelman luomisessa, määrittämisessä sekä toimeenpanossa. Linjan toisessa päässä opiskelijat ovat opetussuunnitelman kohteena ja opetussuunnitelma nähdään keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisä- tai ulkopuolelta. Tällöin opiskelijoilla ei ole lainkaan omistajuutta opetussuunnitelmiin. (Annala ym. 2016.)

Tämän tutkimuksen aineiston valossa näyttää siltä, että lähes ainoa tapa vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun on opiskelijan oma aktiivisuus etsiä ja hakeutua sellaisiin työryhmiin ja tilaisuuksiin, joissa on mahdollisuus vaikuttaa. Molemmat kertomusvariaatiot kertoivat kuitenkin opiskelijan puuttuvista mahdollisuuksista, tiedoista ja taidoista osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Merkille pantavaa on se, että opiskelijan aktiivisuutta ja aktiivisuuden puutetta kuvattiin useimmissa tarinoissa ainejärjestöön kuulumisen tai kuulumattomuuden kautta. Tämä on siinä mielessä huomion arvoinen seikka, että usko ainejärjestöihin, niihin kuulumisen ja sitä kautta vaikuttaminen pysyy arvossaan ja sitä pidetään korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta tärkeänä. Myös tiedekunnan, akateemisen yhteisön, ainejärjestöjen ja erilaisten työryhmien merkitys ja niihin kuulumisen korostuivat. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia siinä, että juurikin opiskelijoiden ja henkilökunnan vuorovaikutuksellinen yhteistyö sekä opiskelijoiden äänen kuuleminen opetussuunnitelmatyössä, tuottavat opiskelijoiden hyvinvointia monellakin saralla (Brooman, Darwent & Pimor 2014; Tammi, Raisio & Ollila 2014). Tällöin myös itse opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan tiedontarpeita, tuottaa osaamista työmarkkinoille, sekä tukee opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja urakehitystä (ks. Annala, Mäkinen & Lindén 2015).

Yliopisto-opiskelijan omaa aktiivisuutta kuvattiin tärkeäksi heti opintojen alkumetreillä ja sillä nähtiin olevan merkitystä koko opiskelu-uran ajan kuin myöhemminkin elämässä. Opiskelijan aktiivisuus, osallistuminen ja

osallisuuden kokeminen kytketään myös opetussuunnitelmatyöhön, jolloin hän on olennaisena osana mukana luomassa uutta tietoa, ei ainoastaan käyttämässä jaettua tietoa (ks. Annala ym. 2016). Kun tuore opiskelija astuu korkeakoulumaailmaan, pidetäänkö kuitenkin liian itsestään selvänä opiskelijan itseohjautuvuutta tai annetaanko sille liikaakin tilaa? Tällöin voi olla vaarana, että niin sanotut ei-toivotut osallistujat jäävät sivuun (ks. Meriluoto 2018), jolloin esimerkiksi akateemiseen yhteisöön kiinnittyminen voi olla opiskelijalle haastavaa ja hän voi pahimmassa tapauksessa syrjäytyä. Osallisuuden ja syrjäytymisen vastinparisuuden ulottuvuuksia on tutkittu ja niiden molempien nähdään koskevan koko ihmisen elinkaarta (ks. Raivio & Karjalainen 2013). Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijoilla olisi kuitenkin halua sekä intoa osallistua ja vaikuttaa, mutta osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa tarvittavia eväitä tähän toimintaan näyttää olevan hankala saada.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella osallisuuden kokeminen vahvistaa opiskelijan identiteettiä opintojen aikana, mikä kantaa myös tulevaan työelämään. Osallisuus antaa opiskelijoille mahdollisuuden kiinnittyä akateemiseen yhteisönsä ja myös asiantuntijuuden koetaan vahvistuvan. Lisäksi osallisuuden kokemukset tuottavat ammatillista tietoa ja taitoa, jotka koetaan tärkeiksi myös tulevan työelämän kannalta sekä tuovat laajempaa ja syvempää tunnetta omasta arvokkuudesta. Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että osallisuuden kokeminen tuottaa kattavaa, laaja-alaista ja perustavanlaatuista tunnetta siitä, että voi vaikuttaa, kokea yhteenkuuluvuutta ja ottaa myös vastuuta. Tähän kokemukseen vaikuttavat tuntemukset yhteenkuuluvuudesta, kuulluksi tulemisesta sekä siitä, että omia mielipiteitä ja yksilöä itseään pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Osallistumattomuus taas tuo päinvastaisia vaikutuksia ja luo opiskelijoille kuulumattomuuden tunnetta korkeakoulumaailmassa sekä myöhemmin työelämän saralla. Voidaan siis päätellä, että osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksilla on merkittävä rooli, niin opiskelujen alkumetreillä, opiskelujen aikana, kuin myöhemminkin elämässä (ks. myös Dufva, Halonen, Kari, Koivisto, Koivisto & Myllyoja 2017; Lipponen & Kumpulainen 2011).

Osallisuus on otettu varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä peruskoulun opetussuunnitelmiin vahvasti mukaan. Tällöin demokraattisten juurien kasvattaminen aloitetaan, ainakin periaatteessa, jo yksilön kasvun varhaisessa

vaiheessa ja tätä todennäköisesti kannattaisi jatkaa entistä ponnekkaammin korkeakouluissa. (Ks. Tomperi & Piattoeva 2005.) Jos korkeakouluopiskelijoiden itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta ei tueta tarpeeksi, se voi aiheuttaa paineita opiskelijoille ja monet voivat havahtua vasta opintojen loppumetreillä ajatukseen, ettei ole koko korkeakoulu-uransa aikana päässyt kokemaan osallisuutta omien opintojensa sisällölliseen suunnitteluun.

Yksilön osallisuuden kokemista tai kokematta jäämistä sekä osallistumattomuutta ei tule väheksyä. Tämän tutkimuksen perusteella nämä kokemukset ovat merkityksellisiä korkeakouluopiskelijan identiteetin kehittymisessä. Toisin kuin osallistumattomuus, osallisuus ja sen kokeminen kehittää ja rakentaa niin opiskelijan henkilökohtaista kuin akateemista ja ammatillista identiteettiä sekä vahvistaa sosioemotionaalista kompetenssia. Ja jotta korkeakoulujen opetussuunnitelmia pystyisi kehittämään suotuisaksi opiskelijoiden oppimisen, identiteetin, akateemisten valmiuksien ja asiantuntijuuden kehittämisessä, tarvitsee opetussuunnitelmien kehitystyö opiskelijoiden osallisuutta, äänen kuulemista ja vuorovaikutuksellista yhteistä toimintaa opiskelijoiden ja henkilöstön kesken.

Vuorovaikutus ja yhteinen toiminta eivät suinkaan ole uusia asioita oppimisen suotuisuuden kannalta (esim. Allardt 1976; Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen 2012; Kuh 2009; Trowler & Trowler 2010; Turja 2011; Vygotsky 1978). Tästä huolimatta niin osallistumattomuudesta kuin osassa osallisuudestakin kertovissa kertomuksissa kuvattiin, etteivät nämä juurikaan näy opiskelijoiden ”silmiin” opetussuunnitelmien kehitystyössä. Osallistumisen mahdollisuuksiin ja näistä mahdollisuuksista tiedottamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota korkeakouluissa. Myös opiskelijoiden osallisuuden, yhteisöllisyyden ja vaikuttamisen kokemuksia opintojen sisällölliseen suunnitteluun tulisi mahdollistaa ja luoda yhteisiä toimintamalleja sekä päämääriä, sillä intoa olisi vaikuttaa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa ymmärrystä siitä, miten korkeakoulut voivat jalostaa opetussuunnitelmien kehitystyötä siten, että osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuudet sekä näiden kokemukset tulisivat todellisiksi ja lisääntyisivät myös opiskelijoiden näkökulmasta. Jatkossa olisi kiinnostavaa selvittää osallistumattomuuden eri puolia, sillä kansallinen tutkimus tämän käsitteen osalta on vähäistä yhdistettynä humanistiseen tutki-

mukseen, tarkemmin eriteltynä kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Lisäksi lisätutkimusta tarvittaisiin korkeakouluopiskelijoiden ja henkilöstön kokemasta omistajuussuhteesta sekä osallisuudesta ja näiden kokemusten merkityksistä opetussuunnitelmatyössä.

Lähteet

- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana – kasvatusta ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena, 190–211.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189.
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 134–148.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429–440.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Berghenengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (5), 535–543.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., Blair, C., Nelson, K. & Gill, S. 2008. Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development* 79 (6), 1802–1817.
- Bovill, C. 2014. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International* 51 (1), 15–25.
- Brooman, S., Darwent S. & Pimor, A. 2014. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International* 52 (6), 663–674.

- Coates, H. 2006. Student engagement in campus-based and online education: University connections. London: Routledge.
- Dean, R. 2019. Control or influence? Conflict or solidarity? Understanding diversity in preferences for public participation in social policy decision making. *Social Policy & Administration* 53 (3), 170–187.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. 2017. Kohti jaettua ymmärrystätöyön tulevaisuudesta. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisu 33/2017.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Fergusson, R. 2013. Against disengagement: non-participation as an object of governance. *Research in Post-Compulsory Education* 18 (1–2), 12–28.
- Fung, A. 2006. Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review* 66 (Issue Supplement s1), 66–75.
- Ganuza, E., Baiocchi, G. & Summers, N. 2016. Conflicts and paradoxes in the rhetoric of participation. *Journal of Civil Society* 12 (3), 328–343.
- Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrensparticipation.pdf> (Luettu 25.10.2018.)
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. 2012. The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (2), 199–212.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.
- Jacquet, V. 2017. Explaining non-participation in deliberative mini-publics. *European Journal of Political Research* 56 (3), 640–659.
- Jyrkiäinen, A., Ukkonen-Mikkola, T., Kulju, P. & Eskola, J. 2018. Opetussuunnitelman monet tulkinnat -Eläytymismenetelmäkertomuksia

- kasvatustieteiden tiedekunnasta. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää?* Tampere: University Press, 211–234.
- Kestilä-Kekkonen, E. & Korvela, P.-E. 2017. Vaali- ja puolueosallistumisesta demokratiainnovaatioihin: syventyykö vai heikentyykö demokratia? Teoksessa E. Kestilä-Kekkonen & P.-E. Korvela (toim.) *Poliittinen osallistuminen. Vanhan ja uuden osallistumisen jännitteitä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 8–29.
- Korhonen, V. 2014. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki: koulutautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014.* Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), 40–55.
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari, S. 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. *Kasvatus* 40 (5), 443–453.
- Kuh, G. D. 2009. The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research* 141. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.283/pdf>. (Luettu 3.11.2018.)
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 333–359.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- Meriluoto, T. 2018. Neutral experts or passionate participants? – Renegotiating expertise and the right to act in Finnish participatory social policy. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (1–2), 116–139.
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 7–19.
- Miettinen, T. 2009. Ylimmän opetuksen ja tutkimuksen valtiosääntöinen perusta. Teoksessa *Uusi yliopistolainsäädäntö.* Helsinki: Lakimiesliiton kustannus, 37–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Tampere: University Press.

- Niiranen, V. 2002. Asiakkaan osallistuminen tukee kansalaisuutta sosiaalityössäkin. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 63–80.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti Sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.
- Osattomuus. 2018. <https://www.hel.fi/static/sote/hankkeet/osattomuus.pdf> (Luettu 25.10.2018.)
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. 2003. The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology* 7 (1), 84–107.
- Piirainen, A. 2007. Reflektio-osaaminen. Teoksessa: O. Kallioinen (toim.) *Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa*. Helsinki: Edita Prima, 64–73.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Makkonen (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 157, 12–34.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686.
- Ropo, E. 2019. Curriculum for identity: Narrative negotiations in autobiography, learning and education. Teoksessa C. Hébert, N. Ng-A-Fook, A. Ibrahim & B. Smith (toim.) *Internationalizing curriculum studies. Histories, environments, and critiques*. London: Palgrave Macmillan.
- Rose, N. & Miller, P. 2010. Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology* 61 (1), 271–303.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniikka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 13.10.2019.)
- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, Saarijärvi, 34–51.
- Tammi, T., Raisio, H. & Ollila, S. 2014. Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus* 45 (3), 228–241.

- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-27-0073-5>. (Luettu 25.9.2018.)
- Tocqueville, A. D. 2006. Demokratia Amerikassa. Suom. Sami Jansson. Helsinki: Gaudeamus. Ranskankielisetalkuteokset 1835 ja 1840.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–287.
- Trowler, V. & Trowler, P. 2010. Student engagement evidence summary. New York: Higher Education Academy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–53.
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos.... - asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wenger, E. 2003. Communities of practice. Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6 (2), 185–194.
- Westman, S. & Bergmark, U. 2018. Re-considering the ontoepistemology of student engagement in higher education. *Educational Philosophy and Theory* 51 (2), 1–11.

