

771.

Pia Hassinen

**”MITEN VALTAVA MAHDOLLISUUKSIEN MAA
YLIOPISTOYMPÄRISTÖ ONKAAN”**

- Opiskelijoiden oppimiskokemuksia yliopistoympäristössä 1990-luvulla

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 1998
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Hassinen, Pia. 1998. ”Miten valtava mahdollisuuksien maa yliopistoympäristö onkaan?” Opiskelijoiden oppimiskokemuksia yliopistoympäristössä 1990-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. 89 sivua.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella ja kuvata suomen kielen koulutusohjelman opiskelijoiden oppimiskokemuksia Jyväskylän yliopistossa 1990-luvulla. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu. Tutkimukseni jakautuu kolmeen teemaan: millaisena opiskelijat kokevat yliopistoympäristön, mitä he oppivat yliopistoympäristössä ja kuinka he muuttuvat siellä yliopistovuosiensa aikana.

Suomen kielen opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä opiskelupaikkaansa Jyväskylän yliopistoon. He kokivat yliopiston maineeltaan hyvänä yliopistona tarjoten heille akateemisen ammatin. Jyväskylän yliopiston kampusympäristö koettiin viihtyisänä. Lähes kaikki haastateltavani opiskelijat olivat aktiivisia opiskelijoita toimien mm. ainejärjestöissä, yliopistoliiikunnassa, ylioppilaskunnassa. Yliopistossa ystävien saanti ja heidän kanssaan oleminen oli tärkeätä haastateltaville. He ottivat yliopistoympäristön kokonaisvaltaisesti haltuunsa, ja näin heidän yliopistokokemuksensa merkitys korostui.

Opiskelijoiden oppimiskokemuksista yliopistovuosina korostui erilaisten tietojen ja taitojen oppiminen. Opiskelluista oppiaineista oli opittu paljon hyödyllistä tietoa. Taidoista atk-taidot, esiintymistaito, kirjoitustaito ja sosiaaliset taidot olivat kehittyneet yliopistovuosien aikana. Yliopisto-opiskelu itsessään oli aiheuttanut opiskelijoille itsenäisyyden tunteen. Uuden oppiminen oli tapahtunut opetuksen piirissä formaalin koulutuksen alueella. Informaaleista oppimisyhteyksistä ystävät koettiin merkittävinä, mutta ainejärjestöt ja muut harrasteet olivat myös omalta osaltaan tärkeitä. Haastattelemani opiskelijat jakaantuivat kolmeen ryhmään yliopistovuosien tärkeimmän oppimiskokemuksen mukaan: kognitiivisen osaamisen korostajat (monipuolista tietoa keräävät), taitojen kehittäjät (opettajan ammattia varten taitoja kehittävät) ja ajattelutavan muuttumisen korostajat (itsenäistyminen ja omatoimisuus lisääntyneet opiskelun myötä).

Opiskelijoiden kokemukset muuttumisestaan yliopistovuosina liittyivät aikuistumiseen ja järkevöitymiseen. Kaikki haastateltavani olivat omien arvioidensa mukaan muuttuneet. He olivat aikuistuneet. Heidän tietomääränsä oli kasvanut, mikä aiheutti heissä suvaitsemisen lisääntymisen. Suvaitseminen ja erilaisuuden hyväksyminen lisääntyivät myös kokemusten kautta. Yliopisto-opiskelu oli vahvistanut heidän käsityksiään omasta itsestään mm. vahvistamalla identiteettiä. Identiteetin työstäminen kuului yliopistovuosiin. Yliopistovuosien aikana kohdattiin uusia erilaisia ihmisiä, jotka vaikuttivat opiskelijoiden muuttumiseen yksilöinä. Tulevaisuutensa suhteen opiskelijat olivat epä-tietoisia. Äidinkielen opettajan kelpoisuus hankitaan, mutta ei olla varmoja ammatissa toimimisesta. Yliopistossa hankitaan tietoja ja taitoja jotain muutakin vaihtoehtoa varten (esimerkiksi toimittajan uraa varten).

Asiasanat: yliopisto, yliopisto-opiskelu, opiskelija, oppimiskokemukset, informaalit oppimistilanteet, yliopistoympäristö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu	7
2	YLIOPISTON KAMPUSYMPÄRISTÖ	11
2.1	Yliopiston tilasta ja ympäristöstä	11
2.2	Tutkimuksia yliopiston kampusympäristöstä	15
2.3	Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopistossa	18
3	OPPIMINEN YLIOPISTOSSA 1990-LUVULLA	27
3.1	Oppiminen postmodernissa ajassa – uusia ulottuvuuksia oppimiseen	27
3.1.1	Uudet tuulet puhaltavat oppimiskeskustelussa	28
3.1.2	Laajempien taitojen vaatimus postmodernissa ajassa	31
3.2	Formaali ja informaali oppiminen yliopistossa	33
3.2.1	Formaali oppiminen yliopistossa	34
3.2.2	Informaalit oppimiskokemukset yliopistossa	36
3.2.3	Yhteisölliset oppimisprosessit	38
3.3	Opiskelijoiden oppimiskokemuksia Jyväskylän yliopistossa	40
4	OPISKELIJAN MUUTTUMINEN YLIOPISTOVUOSIEN AIKANA	49
4.1	Opiskelijan muuttuminen, kasvaminen ja kehittyminen – tiedolliset ja eettiset muutokset opiskelijalla yliopistovuosiensa aikana	49
4.1.1	Opiskelijan kypsyminen ja aikuistuminen yliopistovuosiensa aikana	50
4.1.2	Opiskelijan muuttuminen, kasvu ja kehitys yliopistovuosiensa aikana	52
4.1.3	Opiskelijan kehittymiseen vaikuttavat tekijät yliopistoympäristössä ..	53
4.1.4	Opiskelijoiden kokemuksia muuttumisestaan Jyväskylän yliopistossa	55
4.2	Opiskelijan identiteettityö yliopistossa postmodernina aikana	60
4.2.1	Identiteetin muodostus muuttuu identiteettityöksi postmodernina aikana	61
4.2.2	Opiskelija työstää identiteettiään yliopistoympäristössä ja sen ulkopuolella	64
4.2.3	Opiskelijoiden kokemuksia identiteettityöstään Jyväskylän yliopistossa	66

5 DISKUSSIO	70
LÄHTEET	75
LIITTEET	80
Liite 1. Kaikki aineiston keruusta	80
Liite 2. Haastattelupyyntökirje, teemahaastattelurunko ja kaavio	87

1 JOHDANTO

”Tästä tällä hetkellä eletävästä ajasta käytetään käsitteitä kuten jälki-traditionaalinen (Giddens), postmoderni (Lyotard), jälkiteollinen (Bell), informaatioyhteiskunta (Lash), myöhäismoderni riskiyhteiskunta (Beck), tietoyhteiskunta ja kohtaamisyhteiskunta (Himanen)”

Risto Rinne (1997)

Maailman ja ajan muuttuminen ei voi olla heijastumatta yliopisto-opiskelijaan yliopisto – kontekstissa 1990-luvulla. Postmodernissa ajassa on tiettyjä merkkejä, jotka syvästikin vaikuttavat tässä ajassa eläviin ja toimiviin ihmisiin. Ihmisten koko elämä on kokemusta ajassa, tilassa, paikassa ja ympäristössä.

Postmoderni on alkanut taiteesta; postmodernia taidetta leimaa kaiken järjestyksen ja yhdenmukaisuuden uhmaaminen. Kulttuurissa postmoderni liitetään pluralismiin, universaalien auktoriteettien puutteeseen, hierarkioiden tasoittamiseen, kaiken monitulkintaisuuteen ja totuuden suhteellisuuteen. Yhteiskunnassa sosiaaliset kollektiivit, yhteiskunta, valtio, organisaatio, puolueet, ammattiyhdistykset, työyhteisöt, koulu, naapuristo, suku, perhe, nuorisjärjestöt, jne. menettävät postmodernisaatiotulkintojen mukaan merkitystään. Yksilöiden elämäntapojen tasolla muutoksen tulisi näkyä irtautumisena kollektiivien ohjauksesta, yksilöllistymisenä, sisältäpäinohjautuvuutena, lisääntyneinä mahdollisuuksina kokeilla ja muuttaa identiteettiään, elämisen laadun, esteettisten, älyllisten ja inhimillisten arvojen korostamisena ja ylipäätään uusien elämänmuotojen kokeiluna, narsismina, apatiana, normittomuutena, pessimisminä, sosiaalisen tyhjiön kokemisenä, jne. (Lähteenmaa & Siurala 1991, 7-8.)

Bauman (1996, 21-22) on kirjoittanut, ettei postmodernissa maailmassa ole enää järjestystä ja pysyvyyttä modernin malliin. Hänen mukaansa postmodernilla tarkoitetaan lupaa tehdä mitä mieleen juolahtaa, ja kehoitusta olla ottamatta liian vakavasti mitään, mitä joku tekee. Sillä tarkoitetaan vauhtia, jolla asiat muuttuvat, ja mielentilojen pikaista vaihtumista niin, ettei ajatuspinttyymiä ehdi syntyä. Sillä tarkoitetaan huomion keskittä-

mistä samanaikaisesti kaikkialle niin, ettei mitään tarkastella liian pitkään eikä liian tarkasti. Sillä tarkoitetaan tavaroita pursuilevaa ostoskeskusta, missä esineiden ainoa käyttötarkoitus on tuottaa nautintoa sillä hetkellä, kun ne hankitaan; tai sillä voidaan tarkoittaa kokemusta siitä, että olemassaolo tuntuu ostoskeskuksessa vietetyltä elinkautiselta. Postmodernilla tarkoitetaan riemukasta vapautta tavoitella kaikkea; sillä tarkoitetaan mieltä askarruttavaa epävarmuutta siitä, mikä olisi tavoittelemisen arvoista ja millä perusteella sitä tulisi tavoitella. Postmoderni on kaikkea tätä ja paljon muuta, mutta silti se on ennen kaikkea ja ensisijaisesti - sellainen mielentila, joka tutkiskelee omia tunteja ja kertoo löytämästään.

Beck (1992) on kuvannut myöhäismodernin riskiyhteiskunnan vaikutusta ihmisten elämään. Nykyinen aika sisältää riskejä, joita ihminen kohtaa matkan varrella. Koulutus merkitsee yksilölle omaa valintaa elämäkurssiaan varten, mutta se ei takaa kuitenkaan mitään varmaa paikkaa elämässä. Koulutus on kuin kummitusasema, josta myydään kyllä lippuja jonnekin, mutta yksilö ei tiedä minne päätyy. Sukupuoliroolit ovat vapautuneet, ja näin ollen nuoret naiset menevät työelämään, politiikkaan jne. eivätkä jää enää kotiin lapsia hoitamaan. Työllisyyden ja alityöllisyyden välillä on kasvava harmaa-alue joustavine työaikoineen, pätkätoineen, ja näitä joutuvat koulutetut naiset kohtamaan tyourallaan. Naisten vapautunut sukupuolistatus aiheuttaa perheen sisällä ongelmia: avioerot lisääntyvät, naisten uskoyhyys (miehillä rahat ilman lapsia, ja naisilla lapset ilman rahoja). Kaikesta huolimatta yksilöt tulevat riippuvaisiksi työmarkkinoista, koulutuksesta ja kulutuksesta myöhäismodernina aikana. Tämä siitä syystä, että jokaisesta yksilöstä tulee oman elämäkertansa tuottaja.

Yksi koulutuksen muoto - korkeakoulutus - on muuttunut. Nykyistä yliopistoa voidaan kutsua massayliopistoksi. Korkeakoulutuksen massoitumisesta seuraa mm. seuraavia syvällisiä muutoksia. Yliopiston tehtäväkenttä on monipuolistunut: aiempien peruskoulutuksen ja tutkijakoulutuksen rinnalle on tullut ammatillinen täydennyskoulutus ja osa-aikainen opiskelu. Opiskelijajoukon profiilin muuttuminen ja sosiaalisen taustan laajeneminen ylemmstä keskiluokasta tulevasta miehestä naisten määrän kasvuun yliopistopiskelijoina. Yliopistokoulutusta ei enää hallitse vapaat tieteet kuten esimerkiksi humanistiset tieteet vaan erilaiset soveltavat tieteenalat ovat vahvistuneet. Perustutkimuksesta on tullut kallista, joten monilla tutkimusaloilla painopiste on muuttunut uusien sovellusten kehittämiseen. Uuden opetusteknologian hyödyntäminen opetuksessa kasvaa, mutta se voi luoda vieraannuttavan oppimisympäristön opiskelijoille ilman vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. (Aittola 1996, 136-138.)

1990-luvulla opiskelijuus ei yksinkertaisesti ole enää sellainen ensisijainen identiteettiä määrittävä asia kuin ennen. Opiskelijana oleminen ei välttämättä ole ihmisille tärkein asia, vaan he löytävät harrastuksensa ja kiinnostuksen kohteensa muualta. Vaikka opiskelijat ovat ryhmänä varsin heterogeeninen, kuitenkin heitä kaikkia yhdistäviä tekijöitä löytyy. Elämäntilanne, ikä, taloudellinen asema ja tiettyssä mielessä myös arvomaailma ovat useilla opiskelijoilla samansuuntaiset. (Mustonen 1996.)

Korkeakouluopiskeluun on liitetty useita oppimis- ja kehitysmuutoksia. Tällaisia ovat tiedolliset saavutukset, autonomian lisääntyminen, sosiaalinen kypsyminen ja persoonallisuuden kehitys. Taitojen on myös todettu kehittyvän, reflektiivisen ajattelun lisääntyvän, arvojen ja intressien selkiytyvän, estetiikan arvostuksen lisääntyvän sekä ennakkoluulojen vähenevän. Tärkeää on myös avoimuus uudelle tiedolle, uusille ajatuksille ja erilaisten ihmisten kohtaamiselle sekä kyky ratkaista ongelmia. (Kuh 1991; 1993; 1995.)

Korkeakouluopiskelijoiden oppimistuloksia mitattaessa on tavallisesti keskitytty muodollisen eli formaalin opetuksen piirissä tapahtuvaan oppimiseen. Oppiminen ei ole kuitenkaan sidoksissa luennoille tai seminaareihin, vaan yliopisto yhteisönä opettaa ja kehittää opiskelijoita. Eritoten Kuh (1991; 1993; 1995) on ottanut selvitetäväkseen opetuksen ulkopuolisten eli informaali oppimiskokemusten merkitystä ja vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen ja persoonallisuuden kehitykseen. Kuh onkin asettanut seuraavat kysymykset opiskelijoiden yliopistossa tapahtuvaa oppimista koskien: (1) mitä opiskelijat oppivat yliopistossa, (2) missä opiskelijat oppivat yliopistossa ja (3) kuinka opiskelijat oppivat yliopistossa.

Yliopistoympäristössä vuosia kestävän opiskelun, työskentelyn ja elämisen seurauksena syntyy monenlaisia oppimisprosesseja. Stage (1996) korostaakin, että ennen on vain tutkittu opiskelijoiden kognitiivista ja psykososiaalista kehitystä, mutta mm. Astin (1978; 1993) on painottunut yksilön ja ympäristön suhteen selvittämiseen käyttäen kampusympäristön fyysisiä ja sosiologisia mittauksia hyväkseen. Samasta teemasta Kuh (1991, 99) jatkaa, että vaikkakin opiskelijoiden biograafiset, älylliset ja psykososiaaliset ominaisuudet määrittävät osittain mitä ja kuinka he oppivat, niin myös institutionaaliset resurssit vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksen tuloksiin. Joten tässä merkityksessä opiskelijoiden käyttäytyminen on tulosta siitä prosessista, mitä hän kohtaa yliopiston kampusympäristössä ja siellä olevien fyysisten tilojen ja ihmisten keskuudessa.

Lopuksi muutama sana oppimisesta. Oppiminen on olennaisen tärkeää ihmisen käyttäytymiselle. Jokainen elämäkokemus on muuttava voima - orgaaninen yhteys koulutuksen ja yksilön henkilökohtaisen kokemuksen välillä. Missä elämää onkin, niin siellä on mahdollisia oppimiskokemuksia. Oppimiskokemuksen on tarkoitus kohottaa yksilön taitoja tai kykyjä, itseyden tunnetta (itsetuntoa) tai elämänmerkitystä. Toisaalta oppimiskokemus voi johtaa yksilön muodonmuutokseen. (Merriam & Clark 1996.) Yksilöt antavat merkityksiä kokemuksilleen. Merkityksenanto on prosessi, jossa tulkitaan kokemuksia, ja näitä tulkintoja tehdään sekä havainnoimalla että ajatusrakenteiden kautta. (Merriam & Heuer 1996.) Kokemus on paras opettaja, sanoo sanonta (Merriam & Yang 1996).

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu

Tutkimukseni jakautuu kolmeen teemaan: millaisena opiskelijat kokevat yliopistoympäristön, mitä he oppivat yliopistossa ja kuinka he muuttuvat yliopistovuosinaan. Tutkimustehtäväni on tutkia amerikkalaisella otteella opiskelijoiden kokemuksia yliopistostaan. Haluan käyttää juuri amerikkalaista tutkimusotetta, jonka vuoksi tutkimukseni lähteet ovat suurimmaksi osaksi amerikkalaisia opiskelijatutkimuksia. Keskityn suurimmaksi osaksi sellaisiin tutkimuksiin, jotka näkevät opiskelijan ja hänen ympäristönsä suhteen tärkeäksi hänen oppimiselleen. En ole halunnut niinkään tuoda esiin eurooppalaisia suuntauksia. Osittain tämä johtuu kielitaitoni ja nimenomaan saksan kielen osaamattomuudestani. Lähdekritiikkiä olen harrastanut juuri edellä mainitulla tavalla ja myös niin, että olen ottanut kaikki saatavilla olevat (siis Jyväskylän yliopiston kirjastosta löytyvät) lähteet mukaan tutkimukseeni. Olen ajatellut, että tällainen amerikkalainen kampu-

mus voisi onnistua myös meillä täällä Jyväskylän yliopistossa, koska täältä löytyy selkeä kampusympäristö verrattuna esimerkiksi Helsingin yliopistoon, missä eri tieteenalojen laitokset on siroteltu eri puolille kaupunkia eikä näin ollen ole nähtävissä yhtenäistä yliopistoaluetta. *Tutkimustehtävänani* on hahmotella Kuh'ilaista maailmaa Jyväskylän yliopiston kampukselle. Kuh'ilainen maailma nähdään sillä tavalla, että opiskelija oppii eläessään, ollessaan, toimiessaan ja opiskellessaan yliopiston kampusympäristössä. Oppiminen ei tapahdu näin ollen vain ja ainoastaan virallisen (formaalin) opetuksen piirissä. Merkittävä oppiminen on yhteydessä yksilön kehittymiseen. Näin ollen yliopistoympäristössä tapahtuvat oppimiskokemukset vaikuttavat opiskelijaan hänessä muutosta aiheuttaen.

Tutkimukseni tehtävänasetteluna toimii jo edellä mainitsemani kolme teemaa (millaisena opiskelijat kokevat yliopistoympäristön, mitä he oppivat siellä ja kuinka he muuttuvat siellä ollessaan vuosien aikana). *Ensimmäkin* opiskelijat viettävät monia vuosia yliopistoympäristössä. He opiskelevat, harrastavat, tapaavat uusia ihmisiä yliopistoympäristössä. Opiskelijat havainnoivat ja kokevat erilaisia asioita yliopistoympäristössä. Tässä teemassa keskeisiä amerikkalaisia tutkijoita ovat Kuh (1991), Moffatt (1989) ja Astin (1993). He ovat kuvanneet yliopiston kampausta ympäristönä, opiskelijoiden toimintaa ja kokemuksia siellä. Millaisena opiskelijat näkevät yliopiston ympäristöineen? Minkälaisia merkityksiä he antavat kokemuksilleen? *Toiseksi* opiskelijat tulevat yliopistoon oppimaan. He tulevat hankkimaan itselleen akateemisen ammatin. Tässä teemassa esittelen laajemmin informaaleja oppimistilanteita Kuh'ilaisen maailman (1993;1995) näkökulmasta, mutta totta kai brittiläiset yliopistotutkijat tulevat myös esiin. Mitä opiskelijat oppivatkaan vuosien aikana? Mitä oma koulutusohjelma antaa, ja mitä kokonainen yliopisto-opiskelu tuottaa? Onko opetus tärkein oppimisen paikka, vai oppivatko opiskelijat jossain muualla? *Kolmanneksi* opiskelija tulee nuorena yliopistoon, ja hän on siellä monia vuosia (tavallisesti). Tässä teemassa esittelen Astinin (1993) ja Pascarella & Terenzinin (1996) tutkimuksia opiskelijoiden muuttumisesta. Paneudun myös postmodernissa ajassa tapahtuvaan identiteetin työstämiseen. Mitä opiskelijalle tapahtuu yliopistovuosina? Kuinka hän muuttuu vai muuttuuko? Seuraaviin kysymyksiin tämän tutkimuksen on tarkoitus vastata:

Millaisena opiskelija kokee yliopistoympäristön?

Mitä opiskelija oppii yliopistovuosiensa aikana?

Missä yhteyksissä opiskelija oppii yliopistoympäristössä?

Kuinka opiskelija muuttuu yliopistovuosinaan?

Mitkä tekijät yliopistoympäristössä vaikuttavat opiskelijan muuttumiseen?

Kuinka opiskelija työstää identiteettiään yliopistovuosinaan?

Toisaalta näiden kysymysten ohella haluan esitellä tätä aikaa eli postmodernia aikaa. Näitä ajan teorioita esittelevät tutkimuksessani mm. Bauman (1996), Beck (1992) ja Ziehe (1989). Oppimista koskien Mezirow (mm.1995) ja Jarvis (1993; 1997) ovat keskeisiä ajatuksenherättäjiä.

Tutkimukseni tarkoituksena on esitellä ja kuvata yhden koulutusohjelman opiskelijoiden subjektiivisesti arvioituja oppimiskokemuksia yliopistoympäristössä vuosien mittaan. Tarkoitukseni on esitellä ja kuvata opiskelijamaailmaa yhdellä laitoksella - sen opetusta ja informaaleja oppimistilanteita opiskelijoiden kokemina. Näin ollen tämä laitos toimii teorialleni ekskursiona, ja tämän laitoksen opiskelijat muodostavat case'n. Tutkimus tapahtuu Jyväskylän yliopistossa.

Valitsin tutkittavaksi joukoksi suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat. Näin siitä syystä, että kyseinen laitos on ajankohtainen laitoksen kehnojen rahavarojen ja siitä

aiheutuvan opetusresurssien puutteen vuoksi. Opiskelijat kärsivät tästä tilanteesta sillä tavalla, ettei heidän opintonsa etene sujuvasti. Suomen kielen koulutusohjelmassa - vaikkakin uudistuksia onkin tehty jo paljon - on vielä paljon pakollisia opintoja, joita voi suorittaa joko luentomuotoisesti tai kirjatenteillä. Se miksi ollaan ajauduttu tähän resurssien puutteeseen, johtuu perustutkimuksen arvostuksen vähenemisestä ja siitä aiheutuvasta rahavirtojen tyrehtymisestä (kuten edellä varsinaisessa johdannossa jo kerroinkin). Humanistisiin tieteisiin lukeutuva suomen kielen laitos on pieni laitos opiskelijamäärän ja henkilökunnan suhteen. Se on myös naisvaltainen laitos opiskelijoiden profiilin osalta. Laitos sijaitsee Seminaarinmäellä eli kampusympäristön helmessä, vanhassa kasarmirakennuksessa. Laitos 'tuottaa' äidinkielenopettajia Suomen kouluihin. Vaikka laitos on pieni, niin siellä toimii aktiivista opiskelijajoukkoa. Opiskelijat tekevät opintojaan huolella, ja he toimivat ahkerasti jopa yliopistohallinnossa saakka laitos- ja ainejärjestötoiminnasta puhumattakaan. Aktiivisuutta selitettiin mm. sillä, että lukiossa oli ollut aktiivinen äidinkielenopettaja opettamassa (joka oli touhunnut vaikka minkälaisissa toiminnoissa), ja haluttiin olla samanlainen (roolimalli). Toisaalta asioihin haluttiin vaikuttaa, ja ainejärjestö nähtiin sellaisena paikkana, missä voi vaikuttaa, koska puolestaan yksittäisen opiskelijan vaikutusmahdollisuudet nähtiin olemattomina. Tämä suomen kielen laitos sopi tutkimukseni tarkastelupisteeksi oikein hyvin myös siltä kannalta, ettei siellä tehdä tämänkaltaista tutkimusta.

Tutkimusaihe on lähellä minua monestakin syystä. Ensinnäkin olen itse opiskelija (luonnollisesti). Toiseksi minulla on halu selvittää itselleni ajatuksen tasolla, mitä minä itse olen oppinut näinä yli viitenä vuotena täällä yliopistoympäristössä ja kuinka olen oppimisen seurauksena muuttunut ihmisenä. Kolmanneksi valitsin tutkittavaksi opiskelijajoukoksi edellä mainitun suomen kielen laitoksen opiskelijat, koska itse tulin tänne yliopistoon juuri suomen kielen koulutusohjelmaan (josta olen sittemmin vaihtanut kasvatustieteen koulutusohjelmaan). Neljänneksi tuolloin juuri suomen kielen opiskeluvuoteni olin aktiivinen opiskelija. Toimin ainejärjestössä Sane:ssa, ja kävin laitoksen avustamalla matkalla Unkarissa - Debrecenissä ja Budapestissa. Tuo matka onkin jäänyt mieleeni yhtenä parhaista hetkistä yliopistovuosien aikana. Tuon vuoden jälkeen elämä muualla otti minut mukaansa ja kampuksella toimiminen keskittyi pelkkään opiskeluun. Joten ympyrä siinäkin mielessä sulkeutuu tämän pro gradu -tutkielman tekemisellä. Tutkimustehtävääni voin perustella myös sillä, että jo ensi kuulemalta eräällä kurssilla, mistä tästä Kuh'ilaisesta maailmasta luennoitiin, ihastuin siihen suunnattomasti. Aloin ajatella omia kokemuksiani ja päätin, että pro gradu -tutkielmani tulee sitä jotenkin sivuamaan.

Tutkimukseni työhypoteesini on ollut seuraava: Mitä aktiivisemmin opiskelijat harrastavat ja käyttävät hyväkseen kampuksen erilaisia toimintamahdollisuuksia, sitä myönteisempi on heidän koko yliopistokokemuksensa. Tämä hypoteesi mielessäni olen etsinyt tutkimustani varten aktiivisia opiskelijoita suomen kielen laitokselta. (liite 1.; haastateltavien kuvaukset sekä itse haastatteluista kuvausta). Tutkimuksen aineiston keräsin opiskelijoita haastattelemani. Tarkemmin teemahaastattelu oli aineistonkeruuvälineenä (liite 2.; teemahaastattelussa käytetyt kysymykset).

Lähes kaikki haastattelemani suomen kielen opiskelijat olivat tarkoittamallani tavalla aktiivisia. Pari opiskelijaa tunnustautui passiivisiksi opiskelijoiksi siinä mielessä, että heidän elämänsä on pelkkää opiskelua yliopistoympäristössä. Suomen kielen laitoksen opiskelijoista liikkuu monenlaisia stereotyyppioita yliopistoympäristössä. Heitä pidetään mainoslehtisistä kielivirheitä etsivinä 'nipottaja'-tyyppinä, joita ympäröi tavallisuuden tuntu. Ihmetellään yleisesti, että mitä järkeä on opiskella suomen kieltä, koska me kaikki suomalaiset puhumme ja osaamme sitä. Voi vain kysyä, moniko osaa esimerkiksi syntak-

2 YLIOPISTON KAMPUSYMPÄRISTÖ

Yliopisto ei ole vain luentosaleja. Yliopisto on paljon muutakin. Yliopisto kampuksensa kanssa on fyysinen ympäristö sisältäen erilaisia julkisia tiloja. Jyväskylän yliopiston kampusta voidaan hyvinkin pitää amerikkalaismallisena kampuksena, koska yliopiston rakennukset ovat fyysisessä yhteydessä toisiinsa eli kutakuinkin samalla alueella Seminaarimäellä, Mattilanniemessä sekä Ylistönrinteellä. Jyväskylän yliopisto on kampusyliopisto toisin kuin esimerkiksi Helsingin yliopisto, jossa mm. opetustilat ovat levittäytyneinä ympäri kaupunkia. Suurimpana erona amerikkalaisen ja suomalaisen kampuksen välillä voidaan pitää sitä, että Suomessa opiskelijat eivät voi asua yliopiston kampuksella (esimerkiksi asuntoloissa). Jyväskylän yliopistossa opiskelijat, jotka asuvat Kortepohjan ylioppilaskylässä, mieltävät asuinalueensakin yliopistoon kuuluvaksi.

Yliopisto esittäytyy opiskelijoilleen virikkeellisenä sosiaalisena ympäristönä. Opiskelijat voivat hyödyntää yliopiston kampusta mm. opiskeluun (mm. kirjasto), harrastustoimintaan (mm. järjestötoiminta), itsensä kunnossapitämiseen (liikuntamahdollisuudet), yhteyksien pitämiseen (tietokoneet), ystävien tapaamiseen (mm. kahviot). Ympäristö – termi voidaan ymmärtää sellaisena, joka on kokevan ihmisen ympärillä.

2.1 Yliopiston tilasta ja ympäristöstä

Giddens (1990) on miettinyt aikaa ja tilaa postmodernissa. Hänen mukaansa kaikki interaktio on johonkin paikkaan sidottu; toisin sanoen se tapahtuu tietyssä paikassa ja sillä on tietty kesto ajassa. Kaikki ihmisten toiminta on alueellistettu. Sosiaalisilla aktiviteeteilla on paikkansa, joten sitä kautta käy ilmi, että kuinka sosiaalinen elämä on alueellistettu ajassa ja tilassa. Moderneissa yhteiskunnissa toimintojen alueellistaminen on voimak-

kaasti riippuvainen kellonajasta. Tämä koskee mm. yliopistoakin. Yliopisto-opiskelijat käyvät mm. luennoilla tietyissä luentosaleissa, ja tiettyyn kellonaikaan. Ihmisten toimintojen liittyessä toisiinsa on myös rajoituksia, jotka ovat ihmisten kykyisyyden asettamia. Rajoitus on seurauksena silloin, kun tietyt tilat ovat täynnä jotakin tarkoituksellista toimintaa, esimerkiksi liikennemuuhkat. Edellämainittu tilanne saattaa syntyä mm. kirjaston kopiokoneilla tai ruokaloissa.

Tähän edellämainittuun teemaan liittyen Giddens (1990) on kuvannut Bostonin keskustaa. Siellä on voitu havaita tiettyjen alueiden organisaatioita aika/tila -ulottuvuudella, jolloin hahmotettiin neljä erilaista ilmiötä näillä alueilla:

1. Jatkuva käyttö: lakkaamattomat alueet
2. Evakuointi: tyhjiys yöllä
3. Invaasio: aktiivinen erityisesti yöllä
4. Paikaltaan muuttaminen (displacement): vaihtelee päivästä yöhön

Asutustajamien voidaan katsoa olevan jatkuvassa käytössä, koska siellä tapahtuu ihmisten päivittäisen rytmin kokonaisuus. Kaupallinen alue on yleensä evakuoitu öisin, kun taas huvittelualueet ovat kansoitettuja iltaisin ja öisin, mutta tyhjiä päivisin. Erilaiset reuna-alueet koostuvat sekä kaupallisista että huvittelualueista, joten reuna-alueilla on displacementtia sekä päivisin että öisin. Yliopiston kampuksella öisin on tavallisesti tyhjää eli alue on evakuoitu; paitsi on joitakin tiloja, joissa saattaa olla toimintaa: esimerkiksi laskentakeskuksella (reuna-alue) tietokoneettomat opiskelijat saavat kirjoittaa töitään myös yöaikaan tai Yo-talolla voi olla yölliset 'bileet' (huvittelualue). Kirjasto on tyhjänä, samoin luentosalit rakennuksissa. Tutkijoiden 'kammioista' ei osaa sanoa; jokuhan voi tutkia yöaikaankin. Kampusalueella voi olla yöllisiä kulkijoita.

TAULUKKO 1. Tilallisista hahmottamistavoista (Teittinen 1990, 31).

	Sävyisyys	Tilan omistaminen & käyttö	Valta tilaan & tilan valvonta
Tilan aineellinen hahmottaminen (kokeminen)	-tavara-, raha- ja ihmisvirrat	-urbaanit rakennetut ympäristöt, kaupungin sosiaaliset tilat	-maan yksityisomistus, valtiollinen ja hallintotekninen tilan jakaminen
Tilan edustus (havainto)	-sosiaaliset, psykologiset ja fyysiset etäisyyden mitat	-henkilökohtainen tila, omistettujen tilojen henkinen kartta	-kielletyt tilat, 'territoriaaliset' kiellot
Edustamisen tilat (kuvittelu)	-uudet tilallisen välittämisen lajit (tv, radio jne.)	-paraatit, mielenosoitukset, paraatipaikat, (kadut, torit)	-järjestetyt speaktaakkelit

Teittisen (1990, 58) mukaan ihmisten toiminnot keskittyvät kolmeen 'napaan': työpaikkaan, kotiin ja vapaa-ajanviettopaikkoihin. Omassa tutkimuksessani työpaikka korvataan yliopistolla, mitä voi tosin metaforisesti työpaikaksikin kutsua (ainakin opiske-

lijoiden). Haastattelemilleni opiskelijoille olikin tärkeää juuri yliopisto, koti ja vapaa-ajanviettopaikat, joista osa oli yliopistoympäristössä tai lähistöllä.

Eräsaari (1995, 87-170) on kuvannut byrokraattisten ympäristöjen tiloja ja niiden kokemista. Yliopistoa voidaan lähteä kuvaamaan samalla tavalla tilana – opiskelupaikkana tilana. Hän on tarkastellut Jyväskylässä erilaisten virastojen tiloja. Tässä Eräsaaren tutkimuksessa konkreettisella tilalla tarkoitetaan lähinnä käytännöllistä tilaa, rakennuksia ja esineitä sekä tilan luonnehdintoja kuten suuri, pieni, välimatka jne. Tila voidaan määritellä mm. seuraavasti: space - tila, avaruus; place - paikka, kohta; area - alue, ala; territory - alue, ala, territorio, reviiri; environment - ympäristö; milieu (ransk.) - miljöö, ympäristö. Eräsaaren mukaan 1700-luvulla syntynyt uudenlainen hallinnollinen arkkitehtuuri (esimerkiksi vankilat ja sairaalat) korostaa valoa, ikkunoita, ilmaa ja puhtautta. Tällainen arkkitehtuuri on siirtynyt nykyajankin byrokraattisiin ympäristöihin. Jyväskylän yliopiston kirjasto on isoja ikkunoita pullollaan tuoden näin valoa lukusaleihin. Itseasiassa ikkunan vieressä sijaitsevat lukupöydät ovatkin suosituimpia lukupaikkoja. Eräsaari nostaa tarkastelun kohteeksi tiloista mm. seuraavat käsitteet: ovi (sisäänkäynti), suora ja territorio. Kommentoin hänen käsitteitään Jyväskylän yliopistoa ja sen tiloja koskien.

Ovesta Eräsaari (1995, 113) toteaa, että se sekä yhdistää että erottaa tarkoittaen sisään kutsumista (ovi auki) ja ulkona pitämistä (ovi lukittuna). Mutta edellämämainitun lisäksi ovi voi viestiä myös avoimuutta. Näin siinä tapauksessa jos ovien materiaali on lasia, niin niiden läpi näkee. Yliopiston kampuksella olevien rakennusten ovet ovat auki päivisin, joten ne kutsuvat sisään. Esimerkiksi Seminaarinmäen C-rakennuksen ja kirjaston ovet ovat lasia, joten ne viestittävät avoimuutta. Mutta Seminaarinmäen vanhojen kasarmirakennusten ovet ovat puuta, joten avoimuuden tuntu ei oikein toteudu.

Suorasta ja sen hallitsevuudesta Eräsaari (1995, 137-142) sanoo, että kaupunkiympäristöissä rakennusten suoraa ulkoseiniä suosii lähes kaikissa suomalaisissa kaupungeissa vallalla oleva ruutukaava, johon on helpompi suunnitella suoraa ulkoseiniä kuin ei-suoraa. Toisaalta virastorakennusten pitkät suorat keskikäytävät, jotka johtavat pieniin yksittäisiin (työ)huoneisiin, ovat byratioiden tavallisimpia pohjakaavaratkaisuja – vieläpä suorakulmion tai T-muodon muodossa. Tämänkaltaisen on yleistä Jyväskylän yliopiston rakennuksissa, varsinkin Mattilanniemen puolella. Eräsaari antaakin juuri kuvatuille virastorakennusten suorille käytäville uuden termin – nimittäin sellikonttorin. Sellikonttoreihin on yhdistettynä pimeä palvelukeskus, mikä tarkoittaa tällaisissa konttoreissa esimerkiksi hissejä sekä erilaisia työntekijöille tarkoitettuja palveluita kuten ruokalaa, kokoushuoneita, vessoja tai kopiohuoneita. Pimeä palvelukeskus voi tarkoittaa myös luentosaleja, mistä antaakin 1970-luvulla rakennetut Mattilanniemen rakennukset oivan näytteen. Pimeä palvelukeskus saakin nimensä siitä, että rakennuksen keskellä olevat tilat ovat ikkunattomia.

Eräsaari (1995, 150-151) tarkastelee vielä organisaatioiden sisäistä vuorovai-
kutusta eräänlaisena reviirikäyttäytymisenä. Liikkuminen tietyillä alueilla tietyllä tavalla on sopivampaa kuin liikkua toisilla tavoilla. Territoriaalisuudessa on siten kysymys siitä alueesta, joka asiakkailla tai työntekijöillä on käytössään fyysisen organisaation sisällä. Yliopistolla tämä tarkoittaa sitä, että opetushenkilökunnan työhuoneisiin opiskelijoilla ei ole asiaa muutoin kuin vastaanottoaikoina. Vastaanottoaikoina jonotus 'selleihin' tapahtuu käytävällä odottaen: joissakin on tuoleja tai penkkejä tarjolla (esimerkiksi Seminaarinmäellä D-rakennuksessa), mutta joissakin saa vain seisten odottaa vuoroaan (esimerkiksi Mattilanniemessä B-rakennuksessa) tilan ahtauden vuoksi (käytävät liian kapeita, että sinne voisi laittaa tuoleja).

Kuh (1991, 99) puolestaan on määritellyt yliopiston ympäristöä. Hänen mukaansa yliopiston kampusympäristö sisältää kaikki ne olosuhteet ja vaikutukset kuten mm. fyysiset ja sosiaaliset ärsykkeet, jotka vaikuttavat elävien olentojen kasvuun ja kehitykseen. Kampusympäristöä voi määrittää muutamien käsitteiden kuten fyysisten rakennusten, yliopiston koon, yliopiston sijainnin sekä vapaan tilan käytön käsitteiden avulla. Kuh on ottanut tarkastelun alle seuraavat neljä yliopiston ympäristöllistä piirrettä: sijainti, fyysiset rakennukset, psykologiset ominaisuudet ja organisaationaaliset ominaisuudet. Kommentoin taas Jyväskylän yliopistoa ja sen ympäristöä koskien.

Yliopiston sijainnista Kuh (1991, 100-110) toteaa, että yliopistoa voi ympäröidä kaupunki; se voi sijaita kaupungin liepeillä tai jopa täysin syrjässä maaseudulla. Jyväskylän yliopisto on kaupungin sydämessä. Tällöin kun yliopisto sijaitsee urbaanissa kaupunkiympäristössä, siitä on monenlaista hyötyä. Kaupungissa on hyvät kulkuyhteydet julkisen liikenteen puolella. Kaupunki pystyy tarjoamaan monia työllistymisen mahdollisuuksia opiskelijoille. Kaupungeissa on tarjolla myös lukemattomia sosiaalisia ja kulttuurisia aktiviteetteja kuten museoita, teattereita ja puistoja. Näin ollen kaupunki voi toimia kampuksena yliopisto-opiskelijoille. Amerikkalaisessa yliopistokulttuurissa korkeakoulutuksen instituutio halutaan erottaa ympäröivästä maailmasta arkkitehtuurilla sekä hyvinhoidetuilla viheralueillaan. Tällöin korkeakoulutus symboloi 'mielen elämää'. Fyysisillä seikoilla halutaan osoittaa, että kampus on tärkeä sen tunteen luomisessa, että se on jotain aivan muuta kuin työ, koti tai kirkko.

Kampuksen fyysisistä rakennuksista Kuh (1991, 111-116) esittää, että niiden tulee olla hyvinhoidettuja ja 'ihmisen mittakaavan kokoisia'. Tällä tarkoitetaan sitä, että yleisemmin kampuksen rakennukset ovat kaksi- tai kolmikerroksisia. Tämän avulla luodaan tunne idyllisestä kodikkuudesta, kun ei ole pilvenpiirtäjiä kampuksella. Rakennetun ja luonnollisen ympäristön tulee olla sopuissa. Jyväskylän yliopiston kampuksella on vain kolmi- nelikerroksisia rakennuksia. Kampuksella on paljon puita, joten viheralueita ei ole unohdettu. Jyväskylän yliopistolla on remontteja käynnissä rakennusten kunnon parantamiseksi. Kuh'n mukaan rakennuksissa tulee olla tiloja, että vapaamuotoinen opiskelijoiden yhdessäolo mahdollistuu. Jyväskylän yliopiston rakennuksissa on isompia auloja tai kahvioita opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta silmällä pitäen.

Kampuksen psykologiset ominaisuudet Kuh'n (1991, 116-125) mukaan tulevat esiin siinä, että kampuksella löytää helposti mm. rakennukset. Kampuksella pitää tulla sellainen olo, että siellä 'pärvä' eikä esimerkiksi eksy. Organisaationaalisista ominaisuuksista Kuh (mt.) sanoo, että kampuksella tulee olla mahdollisuus kenen tahansa opiskelijan mennä mukaan kampuksella tapahtuvaan toimintaan helposti. Kerhojen, järjestöjen, liikuntamahdollisuuksien tulee olla kaikkien ulottuvilla. Jyväskylän yliopistolla tapahtuu paljon, mutta on epäilty, ettei vammaisten opiskelijoiden ole yhtä lailla helppo mennä toimintaan mukaan jo pelkästään liikuntaesteiden vuoksi.

Pritchard (1990) on todennut, että opiskelijoita kiinnostaa opiskelupaikkansa yliopiston ohella se kaupunki, missä yliopisto sijaitsee. Kaupungin piirteillä ja ilmapiirillä on oma merkittävä roolinsa yliopisto-opiskelijoille. Saksassa opiskelijat ovat 86 prosenttisesti tyytyväisiä käymäänsä yliopistoonsa. Tilan osalta Saksan yliopistoissa on se tilanne – mitä tulee opetustilojen määrään suhteessa opiskelijamäärään – niin yliopistot ovat ääriään myöten täynnä eli ns. ylikansoitettuja. Varsinkin vanhoissa yliopistoissa tilanne on kestämaton. Tämä vanhojen yliopistojen tilaongelma johtuu siitä yksinkertaisesta syystä, että monet haluavat nimenomaan vanhaan yliopistoon sen arvostuksen vuoksi (mainetekijä).

Mitä opiskelijat tekevät yliopistojen kampuksilla? Siitä seuraavaksi.

ten määrä yliopiston opetushenkilökunnassa. Viimeisenä tekijänä mainittiin yliopiston maine. Tämä tekijä tarkoitti instituution halua lisätä kansallista imagoaan.

Astinin (1993, 310-311) tutkimukset toivat esiin mm. sen, että enemmän kuin 75% yliopisto-opiskelijoista oli tyytyväisiä oman pääaineensa kursseihin, vapaa-ajan toimintaan kampuksella ja yleensäkin yliopistossa opiskeluun. Opiskelijoiden tyytyväisyys yliopistoon ilmeni silloin, kun opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan suhteet olivat kunnossa eli henkilökunta tuki opiskelijaa opiskelussa. Vahvasti tutkimukseen suuntautunut yliopisto koettiin negatiivisena opiskelijoiden keskuudessa. Yksittäisistä tieteenaloista tekniikka ja insinööritieteet nousivat esiin tyytymättömyyttä aiheuttavina. Opiskelijoiden kokemaan tyytyväisyyteen vaikutti enemmänkin yliopiston ympäristölliset tekijät kuin opiskelijan persoonallisuudesta johtuvat - kuten luonne, kyvyt - ominaisuudet.

Moffatt (1989, 26-61) tutkimuksessaan osoitti sen, miltä *yliopistoympäristö näyttää opiskelijoiden silmissä*. Opiskelijoiden mielestä yliopistoelämä käsitti tarkan suhteen työn ja huvin välillä. Moffattin mielestä kysymys oli suhteellisesta arvosta luokassa tapahtuvan koulutuksen ja ylimääräisen huvin välillä. Opiskelijat opiskelevat luentosaleissa ja mm. kirjastossa kotitehtäviä tehden yliopiston kampuksella. Mitä muuta he tekevät? Opiskelijat mm. nukkuvat, käyvät sisar- ja veljesosakunnissa, harrastavat liikuntaa sekä katsovat televisiota. Ystävien kanssa harrastettu hauskanpito vie myös aikaa. Tähän hauskanpitoon kuuluu oleilu ystävien kanssa joko asuntolassa tai sitten muualla kampusalueella, juoruilu, hulluttelu, syömässäkäynnit ystävien kanssa, yölliset pizzansyömiset, baareissa oleilu, muissa asuntoloissa vierailut sekä vastakkaisen sukupuolen lähtymisyhteydet. Vaikka opiskelijat tulivatkin yliopistoon tekemään työtä paremman tulevaisuuden vuoksi, niin kuitenkin yliopistoelämän hausکمپی puoli teki työn mahdolliseksi ja koko yliopistokokemuksen henkilökohtaisesti muistettavammaksi. Yliopistoon tullessaan opiskelijat halusivat itsenäisyyttä tekemisiensä suhteen. He halusivat kokea yliopiston omana asianaan ilman aikuisten vaikutusta ja pyrkimyksiä. Kaiken kaikkiaan yliopiston kampusympäristössä opiskelijoiden mielestä oli tärkeitä uusien ystävien saanti ja yleisemminkin tutustuminen uusiin ihmisiin. Opiskelijat kokivat, etteivät he hyödy korkeakoulutuksesta ilman uusien ystävien saantia. Ystävyysuhteet olivat näin ollen keskeisen tärkeitä yliopiston kampuksella.

Vapaa-ajan aktiviteetit voidaan jaotella opiskelijoiden omiin huveihin ja nautintoihin sekä toisaalta organisoituun (virallisempaan) vapaa-ajan toimintaan. Moffat (1989, 37-40) toteaa, että tutkimassaan Rutgersin yliopistossa opiskelijat käyttivät enemmän aikaansa ja energiaansa järjestetyissä vapaa-ajan ryhmissä toimimiseen kuin omiin yksityishuveihin. Tällaisen tiedon antoi virallinen opiskelijajärjestötoimisto, mutta toisaalta opiskelijat itse kokivat asian niin, että on jotenkin hyväksyttävää kuulua johonkin viralliseen opiskelijajärjestöön yliopistovuosien aikana. Opiskelijat ilmoittivat kuitenkin, että omat yksityiset hovit ovat hausکمپیä. Virallisilla vapaa-ajan aktiviteeteilla oli suosituimmuusjärjestyksensä. Yliopiston radioasema oli tärkeä nuorisokulttuurin välittäjä, joten opiskelijat sinne työhön päästessään olivat etuoikeutettuja. Kampuksen konserttikomitea oli myös suosittu opiskelijoiden keskuudessa. Samaten kampussanomalehti, joka oli tehnyt itsensä valvonnasta vapaaksi, oli suosittu. Opiskelijahallitus puolestaan oli pelkkä vitsi opiskelijoiden mielestä. Opiskelijahallituksen jäsenet nähtiin yliopiston hallintojohtoa mielistelevinä. Monet opiskelijat olivat sitä mieltä, että opiskelijahallitukseen haluavat ajoivat vain omaa etuaan syystä tai toisesta. Moffattin tutkimassa Rutgersin yliopistossa liikuntaharrastukset olivat hyvin suosittuja. Opiskelijat lenkkeilivät, kävivät kuntosaleilla ja erilaisissa voimisteluilissa ja jumpissa. Amerikkalaista yliopistoa tunnetuimillaan olevat sisar- ja veljesosakunnat olivat tarpeellisia opiskelijoiden hauskanpidon

kannalta. Levine (1980) puolestaan toi julki opiskelijan hauskanpitämistä tutkimuksessaan. Opiskelijat ilmoittivat, että heidän hauskanpitoonsa kuuluu alkoholi mitä suuremmassa määrin. Opiskelijat mainitsivat hauskanpidon kohteiksi myös tanssimisen ja erilaiset liikuntaharrastukset. Kampuksella tapahtuvaan järjestö- ja kerhotoimintaan osallistuttiin vielä runsaasti, vaikkakin osallistujamäärät olivat vähenemään päin. Suosituimpia olivat kaikenlaiset harrastekerhot kuten mm. liikuntaan liittyvät. Myös teatteri- ja muunkaltainen esittävä harrastustoiminta oli suosittua opiskelijoiden keskuudessa.

Boyer (1987, 177-203) on myös kirjoittanut elämästä luokkahuoneen ulkopuolella. Hänen mukaansa se, mitä tapahtuu ruokailutiloissa, pallokentillä kampuksella, niin se kaikki kombinoituu yliopistokoulutuksen tulokseen opiskelijan kohdalla. Boyerinkin tutkimuksen - kuten myös Moffatt (1989) ja Kuh (1993) päätyivät samaan tulokseen - mukaan opiskelijoille olivat ystävät tärkeintä yliopistoympäristössä. Boyer huomioi, että yliopistojen kampuksilla tapahtuu myös yliopistolle epäsuotuisia asioita. Näillä hän tarkoitti sukupuolisyrynnän, suvaitsemattomuuden ja muiden samankaltaisten ilmiöiden 'ilmassa olemista'.

Levine (1980, 85) tutkimuksessaan huomioi, ettei opiskelijoilla ollut enää ryhmänä niin paljon yhteistä kuin ennen. Opiskelijoista oli tullut heterogeeninen ryhmä, jonka jäsenillä oli kullakin omat kiinnostuksenkohteensa, toiveensa ja unelmansa. Individualismista oli tullut päivän sana. Kampuksen aktiviteeteissa toimiminen oli vähentynyt, koska yliopistoon oli tullut opiskelemaan paljon osapäiväopiskelijoita, joilla tarkoitetaan työssäkäyviä tai perheellisiä ja joiden päivä täyttyy muustakin kuin opiskelusta. Näin ollen suuri osa opiskelijoista viettää vähemmän aikaansa yliopistoympäristössä, ja heillä on oma sosiaalinen elämänsä yliopiston kampuksen ulkopuolella.

Lefkowitz Horowitz (1987, 264-288) on tuonut esiin huomioita *kampuksella vaikuttavista ryhmistä*. Hän havaitsi, että 1980-luvulla yliopiston kampusalueelle oli tullut ns. uusia ulkopuolisia. Näillä uusilla ulkopuolisilla tarkoitettiin sellaisia opiskelijoita, jotka keskittyivät opiskeluun eli viralliseen akateemiseen osaan yliopistosta. Nämä opiskelijat olivatkin tulleet yliopistoon vain ja ainoastaan virallisen koulutuksen vuoksi. Uudet ulkopuoliset opiskelivat arvosanoja varten. Tämä hyviä arvosanoja tuottava opiskelu esti kuitenkin todellisen oppimisen. Opiskelijat etsivät oikeita vastauksia ilman ymmärryksenhalua. Oppiaineiden kurssit tarjosivat johtolankoja arvosanojen saamiseen. Nämä kampuksen uudet ulkopuoliset olivat täysin riippuvaisia vanhempiansa taloudellisesta ja emotionaalisesta tuesta. He omivat vanhempiansa arvot, ja tähtäsivät elämässään korkealle. Kampuksen uudet ulkopuoliset eivät halunneet ottaa kypsymisen riskiä. Lefkowitz Horowitzin mukaan kampuksen vanhoja ulkopuolisia olivat mm. rodullisen vähemmistön edustajat ja naiset. Tosin naisten määrä eri tieteenaloilla kasvoi 1980-luvulla. Kampuksen elitistisiksi yliopistomiehiksi ja -naisiksi Lefkowitz Horowitz kutsui sisar- ja veljesosakunnissa vaikuttavia opiskelijoita. Osakunnat korostivat kreikkalaisiin perinteisiin pohjautuvaa hedonistista elämää. Mutta 1980-luvun opiskelijat halusivat pitää hauskaa mieluummin kampuksen ulkopuolella olevissa baareissa kuin kampuksella sijaitsevilla osakuntataloissa. Hauskanpito suuntautui kampukselta pois. Lopuksi Lefkowitz Horowitz mainitsi, että 1980-luvulla yliopistojen kampuksilla mielenosoitukset lisääntyivät. Nämä poliittista aktivismia kannattavat tunnustautuivat kampuksen kapinallisiksi. Tällaiset kampuksen kapinalliset muodostivat ystäväporukoita, joissa etsittiin elämän mielekkyyttä sielun ja mielen sisältä.

Näin amerikkalaisten tutkimusten mukaan opiskelijat kokivat yliopiston kampusympäristön, mutta miten täällä Jyväskylän yliopistossa?

2.3 Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopistosta

Tutkimusjoukkoni muodosti Jyväskylän yliopiston suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat vuosikursseilta 3.-7. Olen jaotellut heidän yliopisto-kokemuksiaan Jyväskylästä seuraavasti: kuinka opiskelijat kokevat yliopistoympäristön tilana ja ympäristönä, mitä heidän yliopistonsa sisältää, miten he kokevat Jyväskylän yliopiston sekä mitä he arvostavat ja ylipäättään tekevät yliopistoympäristössä. Olen myös erotellut aktiivisten ja passiivisten opiskelijoiden kokemuksia, ja hieman vertaillut niitä toisiinsa. Lopuksi muodostin tyyppisiä haastattelujoukostaani kokemusten perusteella liittyen siihen, missä vaiheessa opiskelija on opinnoissaan ja miten se vaihe vaikuttaa heidän kokemuksiinsa.

”Tää Seminaarinmäen alue tuntuu viihtysältä, puita kauheesti ja viheralueita... Tulee aika positiiviset fiilikset, ku kävelee kampuksen läpi”

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat kertoivat, kuinka he hahmottivat Jyväskylän yliopistoa tilana ja ympäristönä. Opiskelijat kokivat Jyväskylän yliopiston kampuksen kauneimmaksi kampuksiksi Suomen yliopistoista. Haastateltaville opiskelijoille tuli hyvä mieli kampuksen läpi kävellessä. Kampuksella on paljon viheralueita puineen, joka tekee siitä luonnonläheisen ympäristön. Tätä luonnonkauneutta olivat kehuneet haastateltavien muualla asuvat ystävätkin. Toisaalta haastateltavat itse olivat käyneet muissa Suomen yliopistoissa, niin siellä he olivat huomanneet, miten mukava on Jyväskylän yliopiston kampusalue.

”Se on varmaan Suomen kaunein”

”Niin, mä tykkään, et kampusalue on kiva. Se on kauheen viihtysä”

”Tää on luonnonläheinen ja niinkun on käyny jossain muualla niin verrattuna on tää aika viihtysä”

Luonnonläheisyys tekee kampuksesta viihtyisän. Haastateltavat vertasivat tätä Seminaarinmäen viihtyisyyttä – jota saadaan puilla ja muilla istutuksilla – siihen, miten Mattilanmäki on steriili, kun siellä on vain kolkkoja rakennuksia. Itse asiassa jotkut haastateltavat eivät edes halunneet käydä siellä sen ’kylmyyden’ takia. Seminaarinmäen kampusalueelle vasta tehdyt tienpäällystyksen nähtiin hyvänä, ja vieläpä niin, etteivät autot saisi ajaa siellä. Näin kampukselta tulisi turvallinenkin.

Haastateltavani sanoivat kampuksen ominaista leimaa – yhtenäisyyttä – hyväksi. Seminaarinmäen alue koettiin yhtenäisenä siinä merkityksessä, että kaikki rakennukset ovat samalla mäellä. Näin kun rakennukset ovat yhdellä mäellä, niin opiskelun helpottuu, kun ei tarvitse ravaila ympäriinsä. Toisaalta on virkistävää, että yliopiston eri laitokset ovat erillään eri rakennuksissa, ettei yliopisto vain sijaitse yhdessä rakennuksessa. Alueen tilan avulla mahdollistuvat erilaiset toiminnat. Haastattelemani opiskelijat joutuivat puheviestinnän opintojensa takia käymään Tourulassa. Jotkut opiskelivat Mattilanmäen puolella yhteiskuntatieteisiin kuuluvia tieteenaloja, joten he joutuivat käymään myös siellä. Toiset kokivat, että nämä kolme yliopiston keskusta on kuitenkin suhteelli-

sen lähellä toisiaan eikä siitä aiheudu mitään haittaa opiskelijalle. Joten opiskelija ei lähde laskelmoimaan opintojansa laitosten sijainnin perusteella.

”Ehdottomasti hyvää on nää välimatkat – sanosin, et Seminaarinmäki, Tourula, Mattilanniemi nää kaikki on aivan inhimillisen matkan päässä toisistaan”

”Kaikki nuo rakennukset, missä mä käyn, on niinku lähellä toisiaan”

”Et se sivuaineen valinta ei oo siitä kiinni, missä on rakennus tai laitos... Mut kuitenkin helpottaa opiskelijan elämää, et täällä kaikki on niinku samalla alueella”

Mutta toiset olivat taas sitä mieltä, ettei aina ole mukava juosta luentojen välillä paikasta toiseen.

”Mulle tulee ensinnä mieleen se, että kun mä opiskelen sitä puheviestintää, niin se on tuolla Tourulassa niinku niin joutuu se on monta kilometriä aina saa juosta eestakasin näitten laitosten väliä keskellä päiväki”

”On se toisinaan vähän huonookin, että joutuu ramppaamaan luennoilta joskus toiselle toiseen päähän”

Päätelen, että kysymys on paljolti säästä – onko sadetta, pakkasta vai hyvä ilma – ja ajasta – joutuuko opiskelija juoksemaan seuraavalle luennolle alle puolessa tunnissa vai onko hänellä enemmän aikaa. Voihan asiointi johtua yksinomaan opiskelijan kulloisestakin mielialasta. Tosiasiassa Jyväskylän yliopisto on esimerkiksi verrattuna Helsingin yliopistoon todella pienellä ja yhtenäisellä alueella. Mutta välimatkakin on niin subjektiivinen näkemys.

Jyväskylän yliopiston kampusalue koettiin toiseksi kodiksi. Yleensä koti merkitsee myönteistä tunnetta. Tämä kodikkuus selittyy monestakin syystä. Ensinnäkin alueen viihtyisyys, kuten edellä kerroinkin jo, vaikuttaa kodikkuuden tunteeseen. Toiseksi kaikki haastateltavani opiskelijat olivat perheettömiä (ilman lapsia), joten heillä oli aikaa olla ja toimia yliopistoympäristössä. He viettivät pitkiä päiviä yliopiston alueella. Ensin he kävivät luennoilla ja lukivat kirjastossa, sitten he harrastivat alueella. Vasta illalla he menivät kotiin. Kolmanneksi osalla haastateltavistani oli pieni asunto, joten kampusalue merkitsi heille lisää toimimistilaa. Tila otetaan haltuun kokonaisvaltaisesti.

”Ku mäki asun pieness yksiöss, niin... Siellä pystyy kulkemaan oman laitoksen, kirjaston, ruokalan, väliä, et tota silläki tavalla konkreetti merkitys”

Käytiin kirjastossa, luettiin lukusalissa, istuttiin kirjaston kahvilassa, käytiin luennoilla eri rakennuksissa, käytiin syömässä Ilokivessä, harrastettiin liikuntaa jne. Neljänneksi kampusalueella tavattiin tuttuja ja ystäviä, koska välttämättä ei asuttu samalla suunnalla. Huomioitavaa on, että ne, jotka asuivat Kortepohjan ylioppilaskylässä, kokivat olevansa aina yliopiston kampuksella.

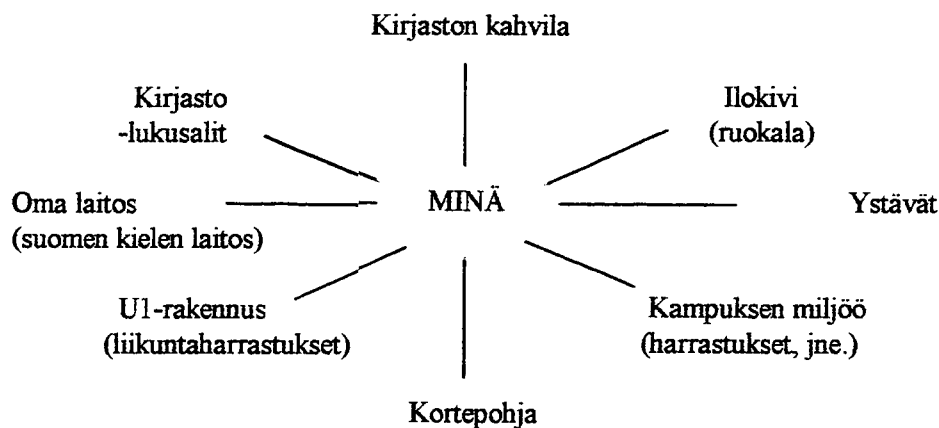
Kampuksella sijaitsevista julkisista tiloista erityisesti kirjasto haluttiin mainita hyvänä paikkana. Kirjastolla vietettiinkin paljon aikaa. Muuten kampuksella sijaitsevista rakennuksista sanottiin, että vanhat kasarmirakennukset ovat kauniita, ja luovat vanhan yliopistomaisen tunnelman. Alvar Aallon suunnittelemlia rakennuksia taasen moitittiin. Muutenkin Alvar Aalto –keskeisyyttä arvosteltiin.

”Ja nuo vanhat kasarmirakennukset, jotka peruskorjataan pikku hiljaa ja nyt Historica ja Fennicum on jo valmiina, niin ne on kaikista hienointa osaa tässä”

Kampuksella havaittiin huonoakin. Kampusalueen yksi pahimmista puutteista oli vammaisten opiskelijoiden kannalta huonot kulkuyhteydet. Tosin tähän on tehty parannuksia viime aikoina. Mutta esimerkiksi vanhoista kasarmirakennuksista puuttuvat hissit (vain kapeat rappuset), joten vammaisten kulkeminen todella vaikeutuu. Moitittiin myös rakennusten homeongelmia. Tosin ongelmiin on tullut parannusta remonttien avulla. Kampusalueelle voi eksyä myös kaikenlaisia häiriköitä. Muutama mainitsi, että kampuksella oli sattunut kohdalle itsensäpaljastajia ja muita samanlaisia. Talvella kampuksen mäkisyys oli ongelma liukkautensa takia. Joku mainitsi myös, että kampusalueella pyörii ehkäpä jo liikaa opiskelijoita. Joka paikassa joutuu jonottamaan. Kirjastossa syntyy jonoja kopiokoneille, palveluluukuille ja tietokoneille. Jos menee syömään puolen päivän aikoihin Ilokiven ruokalaan, niin joutuu varmasti jonottamaan. Jopa joillekin luennoille kannattaa mennä ajoissa, koska muuten ei saa istumapaikkaa. Liekö Jyväskylän yliopiston opiskelijamäärä alkaa olla maksimissaan, epäiltiin.

”Minun yliopistoni”

Haastateltavani suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat hahmottelivat (liite 2.; kaavio) yliopistokuvaansa eli mistä muodostuu heidän Jyväskylän yliopistonsa. Allaoleva kuvio (1.) esittää opiskelijoiden yliopiston. Lähes kaikki haastateltavani vastasivat yhteneväisesti (vain asumispaikka erotteli vastauksia).



KUVIO 1. Haastateltavieni suomen kielen opiskelijoiden maailma Jyväskylän yliopistossa.

Opiskelijoille oli tärkeä oma laitos eli suomen kielen laitos. He opiskelivat kunnianhimoisesti suomen kieltä, ja olivat ylpeällä tavalla siitä kiinnostuneita. Moni toimi laitoksella aktiivisesti, joten sitäkin kautta laitoksen merkitys korostui. Laitoksen merkitys tuli myös esiin, että ystävät oli saatu sieltä (omalta vuosikurssilta, laitoksen ai-nejärjestöstä). Ystävät olivat kaikille haastateltavilleni todella tärkeitä. Kaikki haastatel-

tavat kertoivat ystävistään, ja mitä olivat heiltä saaneet – uusia ajatuksia, ideoita jne. Haastateltavieni puheissa korostui kirjaston merkittävyys. Kirjaston lukusaleissa ja kahvilassa vietettiin paljon aikaa – lukien, tavaten ystäviä ja tuttuja. Kaikki haastateltavani harrastivat yliopistoliikuntaa, joten suorituspaikkojen tilat olivat tärkeitä tiloja. Yliopiston kampusmiljöö kodikkuudellaan, viihtyisyydellään ja aktiviteettien runsaudella oli tärkeä. Ruokala Ilokivi oli myös tärkeä paikka. Siellä pystyttiin syömään edullisesti ja hyvin (hyvää ruokaa), ja samalla voitiin tavata kavereita. Lopuksi ne opiskelijat, jotka asuivat Kortepohjan ylioppilaskylässä, nimesivät sen tärkeäksi paikaksi Jyväskylän yliopistossa. Tämä oli yllättävää, koska kukaan niistä, jotka asuivat esimerkiksi Jyväskylän keskustassa, eivät nimenneet opiskelijakämppeään. Syy on siinä, ettei niitä mielletä samalla tavalla yliopistoon kuuluviksi kuin ilmeisesti Kortepohjan ylioppilaskylää. Näistä 'aineksista' koostui haastateltavieni Jyväskylän yliopisto.

”Mä oon aika ylpee tästä Jyväskylän yliopistosta”

Haastattelemani suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat antoivat merkityksiä käymälleen Jyväskylän yliopistolle. Opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä opiskelupaikkaansa Jyväskylän yliopistoon. Suurimmalle osalle haastatelluista yliopisto merkitsi hyvää ja tärkeää opiskelupaikkaa. Yliopisto koettiin paikkana, missä yksilö voi sivistyä ja kehittyä ihmisenä. Opittiin uutta tietoa ja uusia taitoja. Alun perin yliopistoon oli tultu opiskelemaan itselle akateeminen ammatti. Akateemisuus sinänsä koettiin tärkeänä, etenkin oman itsetunnon kohoamisen/kohottamisen kannalta. Näin yliopisto koettiin tärkeänä opiskelupaikkana.

”Ennenkaikkea opiskelupaikka, ja tällöinen paikka, jossa oppii uutta, saa uutta tietoa”

”Sitte se on paikka missä voi sivistyä”

”Ammatti, tuleva sen saa täältä”

Haastateltavani opiskelivat ahkerasti monia oppiaineita, joten opiskelupaikasta ammenettiin 'oppi irti'. Ystävien kanssa oli pohdittu akateemisuutta, ja oli koettu asia niin, että akateemiset ihmiset olisivat muita ihmisiä ylempänä jollain tavoin. Perään kuitenkin todettiin, että tämä kuulostaa kovin leuhkalta. Mutta vuosien mittaan yliopisto oli saanut muitakin merkityksiä kuin akateemisen opiskelupaikan rooli opiskelijoiden elämässä.

Yliopisto nähtiin tärkeänä yhteisöön kuulumisen välittäjänä. Moni haastateltava kertoi siitä, miten tärkeätä on kuulua johonkin ryhmään. Ensinnäkin tuo ryhmä oli yliopistoyhteisö. Toisekseen ryhmä merkitsi kuulumista suomen kielen laitokseen. Kolmanneksi oma vuosikurssi oli tärkeä viiteryhmä.

”Se on silti tärkeätä, et siellä näkee ihmisiä, vaikkei tuttuja, mutta kuitenkin ihmisjoukossa... Et tietää, ne kuuluu samaan niinku...”

Haastateltavilleni oli tärkeätä olla opiskelija ja varsinkin yliopisto-opiskelija. Selitettiin, että miten helppoa on keskustella toisen yliopisto-opiskelijan kanssa. Vaikka ei olisi mitään muuta puhuttavaa, voi aina puhua esimerkiksi tenteistä, koska toinen tietää opinto- viikoista, sun muista eikä näin ollen tarvitse lähteä selittämään niistä ensin.

Jyväskylän yliopisto oli opiskelijoiden elettävän elämän kannalta hyvin tärkeä paikka. Päivät kuluivat yliopistoympäristössä luennoilla käyden, opiskellen kirjastolla ja kavereita tavaten. Illalla vielä harrastettiin yliopiston kampuksella. Yleensäkin opiskelukavereiden merkitys oli suuri haastatelluille.

”Se on semmonen paikka, joka tavallaan niinku luo turvaa. Joka päivä voi niinku mennä sinne”

”Tällä hetkellä... se on todella mulle... lähes tulkoon kaikki mitä on. Että tähetkinen elämä, niin se pyörii oikeestaan pelkästään yliopiston ympyröissä. Kaverit on sieltä, harrastuksetki on tullu yliopistosta”

”Jopa niin kodikas, etten tahdo millään päästä täältä kampukselta pois”

”Se on toinen koti”

Paria haastateltavaani lukuunottamatta kaikki muut olivat muuttaneet muualta Jyväskylään, joten he eivät tunteneet täältä ketään. Omalta laitokselta ja varsinkin omalta vuosikurssilta saatiin opiskelukavereita opiskelun alkaessa. Jos vielä mentiin mukaan laitoksella toimivaan ainejärjestöön, niin se toi mukanaan muita ystäviä samalta laitokselta, mutta eri vuosikursseilta. Haastateltavani harrastivat ahkerasti liikuntaa ja muita kampusaktiiviteetteja.

Haastattelemanani opiskelijat arvostivat korkealle Jyväskylän yliopiston. Moni kehui sitä, että Jyväskylän yliopistolla on hyvä maine. Näin opiskelupaikalle annettiin hyvä –merkitys.

”Mä oon sitte kokenu, että Jyväskylän yliopisto on hyvin arvostettu yliopistona”

”Ja niin monissa paikoissa kuulee, että tällä paikalla on hyvä maine”

”Itelle on syntyny semmonen kuva, että Jyväskylän yliopistoo arvostetaan Suomessa aika korkealle”

Yliopiston hyvästä maineesta on vakuututtu muualla opiskelevien ystävien välityksellä. Oli myös tavattu suomen kielen opiskelijoita muista yliopistoista yhteisillä opiskelijapäivillä. Muualla opiskelevat suhtautuvat Jyväskylän yliopistossa opiskeleviin hyvin. Joku haastateltavistani kertoi, että kesätyöpaikkaa hakiessa oli sanottu myönteistä Jyväskylän yliopistosta (yrityksen taholta). Myös opettajan keikkatöitä tehdessä oli välittynyt kuva, että Jyväskylän yliopisto on arvostettu yliopisto. Siis helposti oli saatu työtä, kun oli kerrottu, että Jyväskylässä opiskellaan.

Muutama haastatelluista totesikin, ettei muuta elämää oikein ole ilman yliopistoa. Pelättiin jo tulevaa elämää, kun yliopistosta on valmistuttu. Mitä tulee yliopistoelämän tilalle, kun kaikki – harrastukset, ystävät, koko elämänrytmi – on ollut siellä? Ne haastateltavani, jotka olivat piakkoin valmistumassa, selittivätkin, että irtautumisen surullinen prosessi on käynnissä.

Se ero, mikä nousi esiin passiivisten/vain opiskeluun keskittyvien opiskelijoiden ja aktiivisten/monessa mukana olevien opiskelijoiden välille oli, että aktiiviset opiskelijat antoivat enemmän merkityksiä yliopistolle. Passiivisille opiskelijoille Jyväskylän yliopisto merkitsi vain opiskelupaikkaa ja sen mukanaan tuomaa akateemisuutta. Yliopistosta otettiin muodollinen koulutus talteen ja odotettiin ehkäpä jotain muuta elämää. Päivät kuluivat ahkerasti luennoilla käyden tai kirjastolla lukien eikä oikein jäänyt aikaa muuhun.

”Se on tällänen opiskelupaikka. Ja tota, en minä hirveästi miellä sitä niinku sen enempää sitte”

Aktiiviset opiskelijat kertoivat toiminnastaan kampuksella ja sen tärkeydestä vuolaasti. Tottakai heillekin oli opiskelu tärkeää, mutta he näkivät että toimimalla saa yliopisto-maailmasta laajemman kuvan. Myös toimimalla vaikutetaan asioihin tai saadaan arvokasta lisätietoa tai vaikkapa liikunnan avulla rentoudutaan.

”Merkitsee aika paljon... Mä oon ollu aika monessa mukana täällä”

”Hyvää tääl on aika paljon... Yliopisto on vireä – on hyvät liikunta- ja muut harrastusmahdollisuudet... Täällä on hyvät mahdollisuudet opiskella kaikennäköstä”

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat kertoivat tyytyväisyydestään Jyväskylän yliopistoon. Haastateltavani opiskelijat olivat kokonaisuudessaan hyvin tyytyväisiä käymäänsä yliopistoon. Kun mietittiin niitä kriteerejä, joiden mukaan Jyväskylän yliopisto valittiin opiskelupaikaksi, niin kotipaikkakunnan läheisyys oli yksi tekijä. Kaupungin koko myös mainittiin hyvänä. Jyväskylä on sopivan kokoinen kaupunki – ei liian pieni, ei liian iso. Kaupungin koosta johtuen ympäristö on mukava ja viihtyisä.

”Musta Jyväskylän yliopisto on paras... vaihtoehto Suomessa”

Tosin heti perään sanottiin, ettei muista yliopistoista ole omakohtaista kokemusta. Joku tosin ihmetteli, miksi Jyväskylän yliopisto on hakupaikkojen kärkipäätä (aina niin paljon nuoria hakee tänne). Ihmettelijän mielestä syy voisi löytyä siinä, että Jyväskylä sijaitsee keskellä Suomea. Joten kaupungin sijaintikin on ihanteellinen.

Tyytyväisyyttä aiheuttavia tekijöitä Jyväskylän yliopistossa opiskelua koskien mainittiin useita. Ensinnäkin Jyväskylän yliopisto on monialainen yliopisto. Jyväskylän yliopistossa on viisi tiedekuntaa. Oppiainevalikoima on hyvin laaja. Joten opintomahdollisuudet ovat valtavan hyvät. Haastateltavien mielestä täällä voi opiskella lähes kaikkea. Tähän on syynä vapautuneet sivuaineoikeudet. Yleensäkin yliopiston vahvuuksista mainittiin puheviestintä ja journalistiikka, joita suomen kielen opiskelijat opiskelevatkin. Edellä mainitut oppiaineet koskettavat monella tasolla suomen kielen opiskelijoita, mistä tuleekin esimerkkejä kautta koko tämän tutkielman.

”Täällä on loppujen lopuks hyvät mahdollisuudet opiskella kaikennäköstä”

”Ainakin Jyväskylän yliopistossa on mun mielestä erittäin suuri plussa se, että täällä saa vapaasti valita sivuaineita”

Perusopintoja voi tehdä rajattomasti (tietyissä rajoissa kuitenkin), mutta joissakin oppiaineissa aineopintojen tasolla tulee sitten tiukkojakin rajoja vastaan (esimerkiksi historian cum laude –opinnot). Toisaalta tässäkin tuli subjektiivisia näkemyksiä vastaan. Jos oli haettu esimerkiksi monta kertaa journalistiikan approbatur-oikeutta eikä ollut saatu, niin sanottiin, ettei Jyväskylän yliopistossa ole vapaita sivuaineoikeuksia. Asioita nähtiin omasta näkökulmasta käsin, ja niinpä niitä tulkittiinkin samalla tavalla.

Jotkut haastateltavistani kehuivat Jyväskylän yliopiston opetusta. Se nähtiin hyvänä ja asianmukaisena. Joihinkin kursseihin on panostettu, ja se näkyy. Pro gradu – tutkielman ohjausta kiiteltiin myös. Sekä suomen kielen että kirjallisuuden laitoksilla on

hyviä ja innostuneita ohjaajia haastateltavieni mielestä. Yliopiston joidenkin laitosten henkilökuntaa keuhuttiin myös. Henkilökunta koettiin auttavana.

”Ja sitte on mukavia professoreja. Ne haluaa jutella opiskelijoiden kanssa”

Yleensäkin puheviestinnän laitoksen henkilökunnasta pidettiin. Siellä ollaan nuorekkaita, ja opiskelijoiden kanssa samalla viivalla eikä yläpuolella. Suomen kielen laitoksen henkilökuntaa moitittiin vanhahtavasta tyylistä.

Yliopiston hyvä maine mainittiin tyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Monet uskoivat saavansa valmistumisen jälkeen helposti töitä, koska he olivat opiskelleet Jyväskylän yliopistossa.

Tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä haastateltavani mainitsivat myös. Koska haastateltavani olivat humanisteja, niin heitä lähinnä huolestutti humanististen alojen huonot rahavarat. Koska perustutkimus on menettänyt arvostustaan, niin humanisteilla ei ole resursseja entiseen malliin. Tämä on huono asia sen vuoksi, etteivät opinnot etene sujuvasti opetuksen huonojen resurssien vuoksi. Joidenkin ainelaitosten opetus nähtiin jä-mähtäneenä ja kaavamaisena (kasvatustieteisiin viitattiin). Tenttipäiviä koettiin olevan liian vähän. Suomen kielen laitoksella voi tehdä kutakin kirjatenttiä määrättyinä tenttipäivinä eikä vapaavalintaisesti. Mutta toisaalta ymmärrettiin tuonkin johtuvan niistä huonoista rahavaroista. Muuten Jyväskylän yliopisto voisi olla tiennäyttäjänä uusien oppimismuotojen ja suoritustapojen kehittäjänä. Esseitä toivottaisiin humanistiseenkin tiedekuntaan, koska nykyään voi valita suurimmaksi osaksi luento-opetuksen tai kirjatentin väliltä.

Haastateltavani kokivat, ettei opettajankoulutusta arvosteta tarpeeksi laitoksilla.

”Ja tota, esimerkiksi niinku humanistisella puolella tuntuu, että se ainelaitosten suhtautuminen yleensä se, että se opettajankoulutus on se viimeinen mahdollisuus, mihin sä meet, niinku sitä väheksytään”

Tosiasia on, että suomen kielen laitokselta opiskelijoita valmistuu eniten opettajan ammattiin, koska lähes jokainen (95%) käy opetusharjoittelun.

Muita tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä oli kirjaston huonot kirjavalikoimat. Opiskelijat tarvitsevat uusia kirjoja jo pelkästään sen vuoksi, että opiskelut etenisivät. Mutta tunnettua on, että kirjastollakin määrärahat ovat laskeneet. Myös kielikeskuk-sen kielikursseja moitittiin. Kurssit on toteutettu huonosti eivätkä näin palvele tarkoitustaan. Paitsi ehkä silleen, että saa ne pakolliset opintoviikot kasaan. Myös liikuntatieteellisen remontti koettiin huonona, koska se rajoittaa liikuntaharrastuksia (suomen kielen ainejärjestö ei saanut täksi vuodeksi sählyvuoroa).

Suurin osa haastateltavistani suomen kielen opiskelijoista oli aktiivista joukkoa. He harrastivat virallisen koulutuspuolen eli luentojen ja harjoitusten jälkeen liikuntaa, ainejärjestötoimintaa, ylioppilaskuntatoimintaa jne. Haastateltavani kehuivatkin Jyväskylän yliopiston harrastustoimintaa todella erinomaiseksi. Jos itseltä vain aikaa ja kiinnostusta löytyy, voi harrastaa lukemattomia asioita. Koska Jyväskylän yliopistossa on liikuntatieteellinen tiedekunta, niin täällä voi harrastaa monenlaista liikuntaa. Tätä mahdollisuutta kaikki haastateltavani kiittelivät, ja käyttivätkin hyväkseen. Yhtä lukuunottamatta (miespuolista) haastateltavani opiskelijat harrastivat aerobic-voimistelua (siitä circuitmuotoa). Joten tätä opiskelijajoukkoa voi kutsua hyvinkin aerobic-sukupolveksi (naiset harrastavat sitä todella ahkerasti). Vain kolme haastateltavaani pelasi sählyä, tuota 1980-

luvun suosituinta liikuntamuotoa yliopistossa (vrt. Aittola 1992). Sulkapalloa pelattiin myös.

”Täällä on hyvä puoli, että saa liikkua”

”Liikunta on aika ykköne”

”Mä harrastan täällä harrasteliikuntaa kaikissa eri muodoissa”

Tällä hetkellä suomen kielen ainejärjestö Sane:n aktiiveja oli kuusi haastateltavistani. Lähes kaikki haastateltavistani olivat olleet mukana ainejärjestö Sane:ssa jossain opintojensa vaiheessa.

”Oikeastaan oon melkonen ainejärjestöaktiivi”

”Meillä on tosi hyvä ainejärjestö, mukavaa porukkaa siellä”

Yleisemmin opiskelun ensimmäisenä ja toisena vuotena oltiin mukana Sane:n toiminnassa mukana aktiivisesti. Sitten kun tehtiin opetusharjoittelu, mentiin mukaan Jyväskylän aineopettajiksi opiskelevien ainejärjestöön Janoon.

”Ku mä tein viime vuonna tään opettajapätevyuden tai olin harjoittelussa, niin silloin mä liityin Janoon... nyt mä oon ollu siinä mukana aktiivisesti”

Pari haastateltavaani oli harrastanut myös ylioppilasteatteri Jyt:issä toimimista. Lisäksi yksi harrasti valokuvausta kampuksella toimivassa kerhossa.

Oman laitoksen piirissä harrastettiin myös. Tämä toiminta oli laitosneuvostossa toimimista ja vaikuttamista.

”Myös oon pääteny laitosneuvostoon”

Yksi haastateltavistani osallistui innokkaasti ylioppilaskunnan toimintaan sekä politiikkaan.

”Ennenkaikkea mä oon ylioppilaskunta-aktivisti ollu jo vuodesta 1992”

Ystäviä ei saa unohtaa harrastusten piiristä. Kuitenkin haastateltavilleni eniten iloa tuotti erilaisten ihmisten kohtaaminen yliopistoympäristössä ja uusien ystävien saaminen. Ystävien kanssa harrastettiin, ja heitä tavattiin innokkaasti sekä yliopiston ympäristössä että ulkopuolella. Haastateltavilleni yliopisto merkitsikin ihmisiä – ystävien saamista ja ihmissuhteita.

Lopuksi voin jakaa haastateltavani kolmeen ryhmään sillä perusteella, kuinka haastateltavat opiskelijat kokevat yliopistoympäristön tämänhetkessä opiskelu- ja elämänvaiheessaan. Ensimmäisen ryhmän muodostivat *irtautujat*. Tässä ryhmässä on pro gradu -tutkielmansa kanssa loppusuoralla olevat opiskelijat (6. vuosikurssilla olevia), jotka ovat valmistumassa tämän talven aikana ja näin irtautumassa yliopistoympäristöstä. Tämän ryhmän haastateltavat eivät korostaneet kaikkea sitä, mitä he olivatkaan tehneet vuosien mittaan, vaan puhe palautui tuon tuosta pro graduun ja edessä siintävään valmistumiseen. Heidän elämänsä oli hektistä pro gradu -tutkielman tekemistä ja kirjoittamista.

”Niin kun mä oon valmistumassa... niin on surullinen prosessi käynnissä, kun pitää jättää tää kaikki”

”Elämä menee niinku kirjoitan gradua -tyyliin”

Suuntauduttiin jo ajatuksissakin pois yliopistosta. Koko ajan mietitään, mitä tehdään tulevaisuudessa. Haetaan niitä suunnitelmia aktiivisesti.

Toisen ryhmän muodostivat *tiukasti kiinni yliopistoympäristössä olevat*. Nämä opiskelijat ovat keskivaiheen opiskelijoita (3.-4. vuosikursseilla olevia), joilla on pari vuotta valmistumiseen. Heillä on elämä vielä tiukasti kiinni yliopistossa. Opiskellaan, tavataan ystäviä ja harrastetaan yliopiston ympäristössä. Tämän ryhmän opiskelijat kertoivatkin harrastuksistaan ja ystävistään yliopistoympäristössä.

”Minä teen kaikkennäköstä... mä luen montaa ainetta”

”Kaikki päivät mä niinku siellä vietän”

”Kaikki ystävät ja harrastukset on tullu yliopiston myötä”

”Että ei tätä elämää hirveesti oo ilman yliopistoo”

Kolmannen ryhmän muodostavat *heilujat*. Tähän ryhmään kuuluvat sellaiset opiskelijat, jotka töittensä tai luottamustoimiensa takia matkaavat yliopiston sisäisen maailman ja yliopiston ulkoisen maailman väliä. Jotkut haastateltavistani tekivät opettajan töitä keikkaluonteisesti ja jotkut haastateltavistani osallistuivat politiikkaan. Näiden ihmisten tarinoissa korostui se, mitä he tekivät tai kokivat yliopiston ulkopuolella.

”Elämä ennen on pyöriny tässä ympäristössä, mut nyt se on laajentunu tonne kaupunkiin ja valtakunna tasollekin”

”Minä teen opettajan hommia välillä, et laitan jalkaa oven rakoon”

Haastateltavani suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat kokivat opiskelupaikkansa monella tavalla ja tasolla. Yleisesti voisoin sanoa, että puheissa korostui tyytyväisyys. Tyytyväisyys ilmeni erilaisten ihmissuhteiden tasolla. Niistä kerrottiin mielellään. Voikin sanoa, että itse ympäristö antaa puitteet toiminnalle, mutta ihmiset siellä vaikuttavat syvemmin kokemuksiin. Jyväskylän yliopiston ympäristö koettiin kauniina ja viihtyisänä. Haastattelemilleni opiskelijoille yliopisto oli tärkeä elämän keskuspaikka.

3 OPPIMINEN YLIOPISTOSSA 1990-LUVULLA

Yliopistossa opiskellaan ja opitaan. Oppimisen seurauksena tieto karttuu ja yksilön käyttäytyminen mahdollisesti muuttuu. Yliopistossa kaikki oppiminen ei tapahdu formaalin opetuksen kautta. Opiskelijat käyvät luennoilla, tenteissä, tekevät harjoitustöitä, mutta he myös harrastavat – kuka missäkin. Oppimista tapahtuu kampuksella oleskellen, harrastusten parissa. Opiskelijat ammentavat kampuksella kokemastaan, ja näin syntyy uusia kokemuksia ja uuden oppimista. Sosiaalista vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa ei voi olla ohittamatta puhuttaessa oppimisesta yliopistossa. Postmoderni aika korostaa uudenlaisia teorioita oppimisesta. Sosiaalinen oppiminen ja kommunikatiivinen oppiminen nousevat esiin postmodernissa ajassa. Yliopiston informaali oppimiskokemusten kautta opiskelijoiden mm. sosiaalisuus ja kommunikaatio mahdollistuvat. Yliopisto oppimisympäristönä muodostaa oppimisen kontekstin opiskelijoilleen.

3.1 Oppiminen postmodernissa ajassa – uusia ulottuvuuksia oppimiseen

Postmoderni aika asettaa oppimisen käsitykset uuteen valoon. Behaviorismista ollaan siirrytty kognitiiviseen näkemykseen ja edelleen konstruktivismiin ja kontekstualismiin. Oppiminen nähdään kussakin ajassa ja kontekstissa tapahtuvana. Oppiminen nähdään omien kokemusten pohjalta tapahtuvaksi, eikä valmiin tiedon passiiviseksi vastaanottamiseksi (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Oppimista tarkastellaan yksilön elämän vaihtuvien tilanteiden pakottamana ilmiönä, joten oppiminen näin ollen kiinnittyy yksilöön (Mezirow 1991). Kaiken kaikkiaan ihmisellä on oppimista aikaansaavana perimmäisenä motiivina tarve ymmärtää omaa kokemustaan (Mezirow 1995; Jarvis 1993).

Postmoderni aika vaatii laajempia taitoja yksilöiltä (mm. Nordhaug 1991; Ojala 1996). Ajalle tyypillinen individualismin korostus pakottaa yksilöt itsensä kehittämiseen läpi koko elämän (Ziehe 1991). Uuden ajan kohtaamisyhteiskunnassa sosiaaliset vuorovaikutustaidot nousevat esiin.

3.1.1 Uudet tuulet puhaltavat oppimiskeskusteluissa

Erilaiset muutokset yhteiskunnassa, työelämässä ja muissa samankaltaisissa sfääreissä tuovat uutta oppimiseenkin. 1990-luku on tuonut uusia tuulia mm. uudistavan oppimisen nimessä (Mezirow 1995). Jarvis (1993; 1997) tarjoaa oppimisen paradokseja tälle ajalle tyypillisenä piirteenä. Ziehe (1991) on jo 1980-luvulta lähtien esitellyt epätavanomaisia oppimisprosesseja. Erilaiset oppimiskäsitykset antavat pohjaa oppimisen pohtimiselle postmodernissa ajassa (mm. Kauppi 1993; Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Oppimiskäsityksen painopiste on siirtynyt behaviorismista kohti kognitiivista, konstruktivistista ja kontekstuaalista näkemystä. *Kognitiivinen oppimiskäsitys* on behavioristista oppimiskäsitystä uudempi tapa ymmärtää oppimista. Kognitiivinen näkemys oppimiseen on syntynyt niistä ongelmista, jotka behavioristinen koulukunta jätti ratkaisematta. (Lehtinen & Lehtonen 1996.) Kun behavioristinen koulukunta kohdisti mielenkiintonsa oppimisprosessissa ulkoisesti näkyviin suorituksiin ja niiden määrälliseen tarkasteluun, niin kognitiivinen näkemys oppimisesta toi julki sen laadullisia ominaisuuksia esiin. Kognitiivinen suuntaus määrittelee oppimisen kokemusten muuttumiseksi, jota ei voi aina havaita ulkoisen käyttäytymisen muuttumisena.

Sittemmin kognitiiviseen oppimiskäsitykseen perustuva *konstruktivismi* nousi esiin. Rauste-von Wright & von Wright (1994) kirjoittavat konstruktivismista, että ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saaman palautteen avulla ympäristöstä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana. Konstruktivismi perustuu tiettyihin olettamuksiin ihmisestä:

- Ihminen voi oppia vain suhteessa aikaisempaan tietoonsa, jolla on tärkeä merkitys hänen oppimiselleen ja toiminnalleen. Tiedolla on aina monimutkainen joukko viitteitä ja merkityksiä, jotka ovat tärkeitä ilmiötä tutkittaessa.
- Oppijalla itsellään on ainakin osittainen kontrolli oppimiseensa, vaikka monenlaiset normit rajoittavat tätä autonomiaa. Oletuksesta seuraa, että oppiminen ja opettaminen on ymmärrettävä tavoitteellisina prosesseina, joita ei voi tutkia tavoitteista irrallisina.
- Ihmisille on lajityypillisesti kehittynyt kyky muodostaa nopeasti merkityksiä monimutkaisesta sosiaalisesta ympäristöstä ja toimia sosiaalisten normien puitteissa.

Konstruktivismiin lähtökohtana on se, että jokainen ihminen yksilönä konstruoi tiedosta oman käsityksensä (Lehtinen & Lehtonen 1996, 24-25). Näin konstruointi on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista; oppiminen ei siis näin ollen ole valmiin tiedon siirtymistä ulkoa sisään, vaan oppimisessa kuvastuu se, mitä oppija kulloinkin on tarkkaillut, tulkinnut ja tehnyt (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158). Yksilö on näin ollen aktiivinen tiedonkäsittelijä. Oppiminen on mahdollista vain konstruoimalla tietoa oppijan omien kokemusten pohjalta, ei passiivisella tiedon vastaanottamisella oppikirjoista tai opettajalta.

Myöskään oppiminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan aina jossakin kontekstissa. Kauppi (1993, 52-55) tuo esiin kontekstuaalisen näkemyksen oppimiseen. Ympäristön merkitystä oppimisprosessissa korostaa siten *kontekstuaalinen oppimiskäsitys*. Tämä oppimiskäsitys haastaa perinteisen opetussuunnitelma-ajattelun, joka käytäntöön sovellettuna on johtanut passiivisen tiedon vastaanottamisen tilanteisiin oppijoilla. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan olisi tärkeää murtaa tällaiset suljetut oppimisympäristöt ja oppiminen olisi yhdistettävä arkielämän toimintakäytäntöjen kehittämiseen.

Edellä mainittujen oppimiskäsitysten esittelyyn on liitettävä asiaankuuluvasti *kokemuksellinen oppiminen*, jota Kolb (1984) on tuonut vahvasti esiin. Hänen mukaansa yksilön kokemukset olisi nähtävä merkittävänä osana oppimisprosessia. Kolb on siten kehittänyt kokemuksellisen oppimisen teorian, joka ottaa huomioon myös oppijan yksilölliset kokemukset ja elämykset. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena, jatkuvasti muotoutuvana prosessina. Oppimista ei tarkastella sen tulosten tai ulkoisen käyttäytymisen kautta. Kokonaisvaltainen oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin, joita hän jatkuvasti testaa ja muodostaa sitten oman käsityksensä tiedosta. Kohtaamiensa ongelmien ja niiden ratkaisujen kautta oppija oppii parhaiten. Kokemuksellisen teorian mukaan oppiminen pitäisi nähdä prosessina, joka jatkuu koko elämän ajan. Oppiminen ei ole sidottu aikaan ja paikkaan, vaan sitä tapahtuu myös arkielämässä eikä vain luennoilla, koululuokissa tai koulutustilaisuuksissa.

Vielä oppimiskäsityksiin liittyen on mainittava *itseohjautuva oppiminen*. Vastuuta ottava ja oppimistaan tietoisesti ohjaava yksilö on oppimisen suhteen itseohjautuva. Itseohjautuva oppiminen on kontekstuaalista eli sidoksissa oppimisen kontekstiin. Kontekstuaalisuutta kuvaa Candy (1991) mukaan seuraavat oppimisprosessin tunnusmerkit. Ensinnäkin oppiminen on vuorovaikutteista eli oppimisen motiivit ja intressit muodostuvat sosiaalisissa prosesseissa muiden oppijoiden kanssa. Toisekseen sattuma ohjaa oppimista, esimerkiksi satunnainen tapaaminen, keskustelussa virinneet ideat tai elämäntilanteen muutokset vaikuttavat yksilöllisiin koulutus suunnitelmiin. Kolmanneksi itseohjautuvan oppimisen tapahtumat viriävät ongelmanratkaisutilanteissa, joissa eteneminen saa oppijat painottamaan erilaisia näkökantoja. Neljänneksi oppijat eivät oppimistilanteissa välttämättä tiedosta olevansa oppijoita, mikä tekee mm. koulutustarpeen määrittämisestä ongelmallisen. Viimeiseksi Candy mainitsee, että itseohjautuvaa oppimista esiintyy usein yhteisöissä ja ryhmissä, mikä tekee itsenäisen oppimisprosessin mutkallisemmaksi.

Mezirow (1991) esittelee *transformatiivisen, uudistavan oppimisen* tälle ajalle kuuluvana aikuisten oppimisen muotona. Tätä voidaan nimittääkin Mezirowin oppimiskäsitykseksi. Hänen teorian pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan – kuten edellä mainittiin – oppimisen kannalta on keskeistä se, kuinka yksilöt tulkitsevat omia kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he niille antavat. Transformatiivinen teoria tarkastelee oppimista merkitysperspektiivien ja merkitysskeemojen kautta. Merkitysperspektiivi edustaa kieleen ja kulttuuriin sidottua maailmankuvan tasoista tietoisuuden ulottuvuutta, joka mm. suuntaa huomiota ja valikoi kiinnostuksen kohteita myös ei-tietoisella tasolla. Käsitteellisesti siinä voidaan erottaa episteeminen, sosiolingvistinen ja psykologinen ulottuvuus. Merkitysperspektiivi määrittelee kokemuksen konstruoinnin olennaiset ehdot, tulkinnan perustavaa laatua olevat periaatteet. Merkitysskeemat edustavat eriytyneempiä tietorakenteita tai tiedon ja kokemuksen alueita, jotka jäsentävät yksilön kokonaistietämystä. Transformatiivinen oppiminen liittyy yhteen oppimisen ja toiminnan, 'elävän elämän' ja oppimisen (taulukko 2.).

TAULUKKO 2. Oppimisen periaatteelliset ulottuvuudet Mezirowin (1991) mukaan.

1. Yksilö voi oppia olemassaolevan merkitysskeeman puitteissa
 2. Yksilö voi oppia kokonaan uuden merkitysskeeman
 3. Yksilö voi muuttaa jo olemassaolevaa merkitysskeemaa
 4. Yksilö voi muuttaa jo olemassaolevaa merkitysperspektiiviä
- ➔ Aikuisuudelle tyypillinen transformatiivinen oppiminen koskee erityisesti kahta viime mainittua kohtaa

Mezirowin (1995) mukaan uudistava oppiminen perustuu kriittiselle reflektiolle, jonka tuloksena on kokonaisvaltaisempi eriytyneempi ja sisäistyneempi ymmärrys omasta toiminnasta. Uudistava oppiminen ei tapahdu sattumalta, vaan ohjatusti ja tietoisesti, ja näin perustuu yksilön omaan panokseen ja pohdintaan. Mezirow jakaa oppimisen instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen. Erotukseksi instrumentaalista – ympäristön tai toisten ihmisten manipulointiin tähtäävästä – oppimisesta kommunikatiivinen oppimisen tavoitteena on erilaisten intentioiden ymmärtäminen. Sen kohteena ovat kulttuurisesti määräytyneet käsitykset, uskomukset, tavat, normit ja roolit sekä yksilön suhde niihin. Kommunikatiivisen oppimisen tuloksena olevan tiedon validiteetin määrää syntyvä yhteisymmärrys, joka koskee joko lopputulosta tai itse kysymyksenasettelua.

Kommunikatiivinen oppiminen tähtää aikaisempaa laajempaan ja syvempään käsitukseen asiasta. Kommunikatiivisessa oppimisessa arvioiden asianmukaisuuden testaaminen tapahtuu pääasiassa keskustelun avulla. (Mezirow 1994, 222-224.) Oppimisen kautta tapahtuva uudistuminen voi olla joko sosiaalisen toiminnan puitteissa tai sen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Keskustelua aikuisten oppimisprosessin osana joissakin kulttuureissa kannatetaan ja joissakin kulttuureissa ei kannateta. (Mezirow mt., 232.)

Mezirowin (1991; 1995) transformatiivista oppimista on mm. Tennant (1993) arvostellut, koska hänen mukaansa se ei ota tarpeeksi huomioon yksilön elämänsä sosiaalisia perusteita. Tennant (mt., 34) toteaa, että uudistavan oppimisen teoriassa tulisi erottaa toisistaan ns. normatiivinen eli normaali psykologinen kehitys sekä uudistavaa oppimista seuraava perspektiivin muutos, jota Tennant nimittäisi kehitykselliseksi muutokseksi. Tennant toteaa, että merkitysskeemojen uudistumien voidaan nähdä vastaavan normatiivista kehitystä, kun taas perspektiivin muutosta voidaan pitää lähempänä radikaalimpaa elämänsä kaaren reflektiota olevana. Tennant (1994, 235) jatkaa uudistavan oppimisen teorian arvostelua sanomalla, että aikuisen psykologinen kehitys on erittäin tulkinvarainen eikä sitä voida tarkastella irrallaan sosiaalisista ja historiallisista tekijöistään.

Jarvis (1993; 1997) tuo *oppimisen paradoksit* esiin postmodernissa ajassa. Jarvis (1997, 15-16) määrittelee oppimisen yksilön oman henkilökohtaisen elämänsä luomisprosessiksi. Oppimalla ihminen rakentaa elämänsä ja siten hänestä tulee kokeneempi ihminen. Jarvis kirjoittaa oppimisen paradoksina siitä, että ihminen oppiessaan yksilöksi saattaa vieraantua muista ihmisistä. Esimerkkinä tästä voi mainita avioparin, jonka toinen osapuoli saa haastavan työn, jossa hän saa matkustella ja tavata uusia ihmisiä. Toinen osapuoli avioparista jatkaa tuttua ja turvallista elämäänsä. Näin avioparin erilaiset oppimiskokemukset lopulta vieraannuttavat heidät toisistaan. Toisena oppimisen paradoksina hän toteaa, että esiintyäkseen asiantuntijana yksilön on asetettava sellaiseen tilanteeseen, jossa hän ei kertakaikkiaan voi oppia. Jarvisin mielestä yksilö oppii vain,

kun hän tiedostaa, ettei hän tiedä. Kun yksilön on rekonstruoitava kokemuksensa havaittuaan, että tilanne on muuttunut ja muuttuu nopeasti edelleen, niin hän oppii. Näin oppiminen on paradoksaalista Jarvisin mielestä.

Jarvis (1993, 184) sanoo, että postmodernissa ajassa oppiminen helpommin käsitetään tapahtumana, jossa yksilön kokemukset muutetaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvostuksiksi, riippumatta siitä mitä asiaa opetetaan. Kokemus on subjektiivinen tapahtuma, mutta kokemuksen omaavat käsittävät sen todellisena. Oppiminen alkaa näin kokemuksen varmuudesta. Näin ollen oppimiskäsitteen muutoksen myötä ollaan lähemmin yhteydessä yksilöiden kokemuksiin kuin opetuksen sisältöön.

Jarvis (1993, 184-185) puhuu *reflektioivasta oppimisesta* postmodernin ajan oppimisen piirteinä. Kun modernina aikana suosittiin ei-reflektioivaa oppimista – johon kuuluvat tiedostamaton oppiminen, taitoaineiden oppiminen ja ulkooppiminen – niin postmodernina aikana korostetaan reflektioivaa oppimista, mikä käsittää tutkistelun, harkinnan ja kokemusperäisen oppimisen. Reflektioivan oppimisen hyväksymisestä voi seurata seuraavan kaltainen tilanne: oppijat voivat hyväksyä sen, mitä heille opetetaan, tai he voivat olla hyväksymättä sitä, tai he voivat päätyä mihin tahansa vastausyhdistelmään näiden kahden ääripään välillä. Tämä on yksilölle valintatilanne. Oppijoilta odotetaan, että he käyttäisivät omaa järkeään ja harkintaansa oppimisen suhteen. Kun postmodernina aikana on aikaisempaa vähemmän varmuuksia ja totuuksia eikä opettajakaan ole enää auktoriteetti, niin reflektioivan oppimisen seuraukset ovat tulleet monimerkityksisimmiksi.

Ziehe (1991, 161; 205-207) kirjoittaa tämän ajan *epätavanomaisesta oppimisesta* nuorten kohdalla. Tämä oppiminen ei tarkoita uutta tai vaihtoehtoista pedagogiikkaa, vaan se suuntautuu opettamisen ritualistisia muotoja korostavaa kehitystä vastaan. Se on oppimista tavanomaisesta poikkeavissa tilanteissa; sellaisissa uusissa yhteyksissä, joilla on merkitystä yksilön elämäntilanteelle. Ziehe (mt., 169-170) korostaakin oppimisen subjektiivista ja kontekstisidonnaista puolta.

3.1.2 Laajempien taitojen vaatimus postmodernissa ajassa

Postmoderni aika vaatii yhteiskunnan yksilöiltä uudenlaisia kompetensseja. Kompetenssi-en hankkiminen (esimerkiksi opiskelijalla) on tärkeää tulevaisuuden työn tai uran kannalta. Nordhaug (1991, 164) on määritellyt kompetenssia toteamalla, että se koostuu yksilön tiedoista, taidoista ja asenteista. Klassisemmin kompetenssia on määritelty siten, että se olisi yksilön kykyä hallita ympäristön vaatimuksia. Yleensäkin yksilön kompetenssi nähdään hänen tietojensa ja taitojensa summana.

Nordhaug (1991, 168) on määritellyt metakompetensseja eli metataitoja (post-)modernia työelämää silmällä pitäen. Metataidoilla tarkoitetaan laajempia taitoja. Hänen mukaansa metakompetenssin luonteeseen kuuluu matala organisaatiospesifisyys ja matala tehtävämukainen spesifisyys. Tällaiselle pätevyydelle löytyy työorganisaatio- ja tehtävärajat ylittävää käyttöä. Monet keskeiset työtaidot kuuluvat tähän metakompetenssien kategoriaan, joka soveltuu laajalle käyttökentälle. Vaikka metakompetensseja luonnehtii vähäinen tehtäväspesifisyys, ne ovat olennaisia suoritettaessa konkreetteja työtehtäviä. Se että metakompetensseja voidaan käyttää monissa eri työtehtävissä ja että ne muodostavat potentiaalain, joka osaltaan vaikuttaa tulevien työtehtävien hallintaan, merkitsee sitä, että

ne ovat ratkaisevia sekä yksilökohtaisella että organisatorisella suoritustasolla. *Meta-kompetensseiksi* luokituvat esimerkiksi:

- *analyttiset taipumukset ja taidot*
- *lukemis- ja kirjoittamistaidot*
- *kommunikaatiotaidot*
- *kyky sietää epävarmuutta*
- *kyky hallita muutoksia*
- *poliittiset taidot*
- *luovuus*
- *oppimiskyky*
- *taidot käsitellä konflikteja*
- *yhteistyötaidot*
- *suunnittelutaidot*
- *taitavuus vieraisissa kielissä*

Edellä kuvatut esimerkit korostavat sitä, että osa metakompetensseista on erityisen tärkeitä edistettäessä joustavuutta ja sopeutumiskykyä niin työntekijöiden kuin organisaatioiden kannalta. Keskeisten metakompetenssien tuottaminen kuuluu yleissivistävän peruskoulutuksen – kuten tutkimassani yliopiston tapauksessa – tehtäviin.

Oppimaan oppimisesta on tullut tärkeä perustaito, jota tarvitaan läpi koko elämän. Otalan (1996) mukaan tietoyhteiskunnassa jokaisella tulee olla *tiedonhankinta- ja hallintataidot*. Ihmisen tulee itse ohjata tiedon hakuaan ja tarvettaan. Näin oppimisella tulee olla tavoite, joka auttaa oikean tiedon hakua ja oikeiden kysymysten esittämistä. Hankittua tietoa tulee osata analysoida, arvioida, kyseenalaistaa ja yhdistää. Metakognitiiviset taidot auttavat uuden tiedon omaksumista ja oleellisen löytämistä yhä kasvavasta tietovirrasta. Kun tietoa yhdistellään erilaisista lähteistä, niin on pystyttävä ymmärtämään kokonaisuus. *Systeeminen ajattelu* on ihmisen hahmotuskykyä kokonaisuudesta osien muodostamana prosessina. Kun asiat liittyvät monella tavalla toisiinsa, systeeminen ajattelu edellyttää myös abstraktien asioiden ymmärtämistä. Otala korostaa tietoyhteiskunnassa tarvittavaa *ongelma- ja ratkaisukeskeisyyttä*, joka on hyvä lähtökohta myös laajemmalle oppimisprosessille. Tiedollisen oppimisen kannalta ovat *mielikuvitus* ja *luovuus* välttämättömiä. Tuolloin yksilö osaa leikkiä erilaisilla ajatusmalleilla, tuottaa uusia ideoita ja arvioida erilaisia mahdollisuuksia. Yksilön tulisi ymmärtää teorian ja käytännön yhteys niin, että hän osaa *siirtää opittua käytäntöön*. *Oppimisprosessin ymmärtäminen* auttaa soveltamaan ja arvioimaan opittua. Otalan mukaan tiedot ja taidot ovat vain osa yksilön osaamista. Tietojen lisäksi tärkeitä ovat *sosiaaliset taidot*, joiden merkitys korostuu jatkuvasti. Suullisella kommunikoinnilla ja kuuntelulla on keskeinen rooli oppimisessa. Yhteistyö edellyttää ryhmätyötaitoja kuten tiedon jakamista muille, avoimuutta tiedon vastaanottamisessa muilta jne. *Johtamistaidot* ovat myös tietoyhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Edellä mainittujen taitojen lisäksi vaikuttavat *asennetekijät*, joita Otala (1996) kuten Nordhaug (1991) ovat tähdentäneet kompetensseista puhuttaessa. Tiedot ja taidot vanhenevat, ja niitä voidaan aina hankkia, mutta arvoja ja asenteita on vaikea muuttaa. Jähmettyneet ajattelua ja toimintaa ohjaavat sissäiset mallit voivat estää oppimisen.

Lähteenmaa ja Siurala (1991, 9) tuovat esiin postmodernin kompetenssin vaatimuksen. Heidän mukaansa postmoderniin yhteiskuntaan sosiaalistuminen edellyttää aivan erilaisia valmiuksia kuin modernin teollisuusyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Postmoderni yhteiskunta edellyttää *sosiaalisuuden ja kommunikatiivisuuden kompetenssia*, jo-

hon kuuluu kyky kommunikoida, kyky asettua toisen asemaan, kriittinen itsereflektio, tietty keskittyneisyys ja soveltamiskyky. Tämän kompetenssin avulla yksilö kykenee konstruoimaan (tarpeen vaatiessa yhä uudelleen) oman yhteiskunnallisen identiteettinsä.

Ziehe (1991) korostaa vanhoista traditioista ja niihin liittyneistä 'itsestänselvyyksistä' vapautumisen aiheuttavan uudenlaista *itsensä toteuttamisen vaatimusta*.

Postmoderni aika siis tuottaa uudenlaisia oppimisen vaatimuksia, mutta minkälaista onkaan oppiminen yliopistossa?

3.2 Formaali ja informaali oppiminen yliopistossa

Elinikäisen kasvatuksen/koulutuksen käsitteiden yhteydessä puhutaan formaalisesta ja informaalisesta oppimisesta. Formaalin kasvatusta ja koulutusta eli tutkintotavoitteinen koulutus on vain osa elinikäistä kasvatusta. Koulujärjestelmän piirissä jokainen nuori ikäpolvi saa yhteiskunnalliset perustiedot, joiden varassa se astuu aikuisten maailmaan. Koulussa opitaan ne keskeiset tiedonrakenteet, joiden varaan kaikki myöhempi oppiminen rakennetaan. Myös kokemuksen kautta tapahtuvat informaali oppiminen sekä satunnaisoppiminen perustuvat useimmiten näille tiedonrakenteille. Formaalin kasvatusta/koulutusta on aina hierarkkisesti järjestettyä ja se perustuu tutkintoihin. (Tuomisto 1994, 19-20.)

Informaalin oppiminen on pääasiassa kokemusperäistä ja ei-institutionaalista. Sille on tunnusomaista oppimisen tapahtuminen luokkahuoneen ulkopuolella. Informaalin oppiminen tuottaa ihmisen elämän aikana määrällisesti valtaosan oppimiskokemuksista. Informaalin oppiminen on sikäli laaja-alaisempia oppimisen muotoja, että ne koskettavat kaikkia ihmisiä. Tällaisessa oppimisessä ihminen itse on aina aktiivinen, koska oppiminen tapahtuu käytännössä kokemuksellisen oppimisen kautta. (Tuomisto 1994, 23-28.)

Oppiminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan aina jossakin kontekstissa, ympäristössä. Näin ollen tämä ympäristö muodostaa erilaisista säännöistä, normeista ja odotuksista koostuvan kentän, jossa sosiaaliset, historialliset ja kulttuuriset tekijät yhdistyvät. Inhimillisestä oppimisesta ei voida puhua ottamatta huomioon tätä sosiaalista perustaa. (Aaltola 1995.) Yliopisto on oppimisympäristö formaalinen ja informaalin oppimistilanteineen.

Monet tutkijat (mm. Kuh, Moffatt, Boyer, Astin) ovat sitä mieltä, että se mitä tapahtuu luokan virallisten opetustilanteiden ulkopuolella vaikuttaa selvästi oppimistuloksiin yliopistossa. Esimerkiksi osallistuminen yliopiston ylimääräisiin toimintoihin, asuminen kampuksella ja keskustelut ystävien kanssa ovat vaikuttaneet myönteisesti mm. yliopiston käymisen tyytyväisyyteen, sosiaaliseen itsevarmuuteen, itsenäisyyteen ja itsevarmuuteen. (Kuh 1995, 124.)

3.2.1 Formaali oppiminen yliopistossa

Korkeakoulutuksen tehtävänä on kehittää opiskelijoita kohti älykkyyttä ja luovuutta sekä ymmärrystä ja arvioimiskykyä. Ongelmanratkaisukyvyyn ja kommunikointitaitojen kehittäminen ovat myös tärkeitä yliopistokoulutukselle asetettuja tavoitteita. Opiskelijoiden tulisi oppia näkemään yhteyksiä oppimassaan aineistossa ja hahmottaa se samalla osaksi laajempaa kokonaisuutta. Koulutusohjelmien tavoitteena pidetään opiskelijoiden rohkaisemista tutkimuksen tekoon sekä ongelmien analyttiseen ja luovaan lähestymistapaan. Opiskelijoiden täytyisi lisäksi oppia tekemään itsenäisiä ratkaisuja sekä kyetä kriittiseen itsetarkkailuun. (Rentola 1995, 9.) Jaakkola ym. (1995) näkevät korkeakoulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi tuottaa elinikäisiä oppijoita, jotka kasvavat uuden tiedon luojiksi ja käyttöönottajiksi oppimalla muodostamaan omia merkityksiä.

Barnettin (1990) mukaan *akateeminen koulutus* ei ole vain osa laajempaa koulutusjärjestelmää, vaan korkeakouluopetusta tarkasteltaessa on huomioitava ne erityispiirteet, jotka ovat luonteenomaisia juuri akateemisessa maailmassa tapahtuvalle opettamiselle ja oppimiselle. Akateeminen koulutus on sidoksissa yksittäisiin tieteenaloihin eikä yliopisto-opetusta ja opiskelijoiden sosiaalistumista akateemiseen maailmaan voida havainnoida vain yhden yleisen akateemisen opettamisen viitekehyksessä. Eri alojen opiskelijat sosiaalistuvat toisistaan hyvinkin poikkeaviin tieteenalasiidonlaisiin kulttuureihin. Samasta teemasta Becher (1989) on todennut, että yksittäiset ainelaitokset näyttävät opiskelijalle kuvan tieteenalan kulttuurista ja sen rajoista, akateemisista heimoista, joilla on omat kielen käyttötapsansa. Yliopisto-opetuksen pedagoginen diskurssi välittää tieteenalan kulttuuria, sosiaalisesti hyväksytyjä tapoja tuottaa tietoa ja kommunikoida siitä. Yliopisto-opintojensa aikana opiskelijan on omaksuttava vaadittavia akateemisia tietoja ja taitoja, hallittavia erilaisia teorioita ja metodeja, mutta hänen on myös omaksuttava oman tieteenalan diskurssi ja sosiaaliset toimintamallit tullakseen kompetentiksi akateemisen yhteisön jäseneksi. Sisäisten ainelaitoskulttuurien toimintamallien rinnalla oleellista on opiskelijan identifioituminen omaan tieteenalaansa. (Penttinen 1997, 19.)

Edellä mainitusta teemasta jatkaen Entwistle & Ramsden (1983, 3; 124-125) ovat todenneet, että opiskelijat eivät 'liiku' koko yliopiston vaikutusalueella, vaan yhden tai kahden ainelaitoksen ilmapöörissä. Eri tieteenalat ja ainelaitokset toimintamalleineen ohjaavat opiskelijoita erilaisen oppimisen malleihin. Joillakin tieteenaloilla opetetaan formaalein opetusmenetelmin: siellä on tarkat tavoitteet opiskelulle; opinnoilla on korkea ammatillisuuden aste ja äärimmäisen tarkat opiskeluvaatimukset (esimerkiksi tekniikan laitoksilla). Toisilla tieteenaloilla painotetaan yksilöllistä opiskelua ja opinnoilla on muutenkin aika vähän tekemistä tulevaisuuden työllistymisen kanssa (tarkoittaen opintojen vähäistä ammattisuuntautuneisuutta). Esimerkkinä edellä mainitusta humanististen tieteenalojen laitokset. Myös löytyy sellaisia tieteenaloja, joilla opiskelijat saavat valita ja suunnitella akateemisen ohjelmansa aika vapaasti (vapaamuotoiset tieteenalat kuten kasvatustiede ja sosiologia).

Entwistle & Ramsden (1983, 116) sanovat, että opiskelijoiden oppimiselle yliopistossa on tärkeitä luennoitsijat/opettajat: tehokkaalla luennoinnillaan nämä rohkaisevat opiskelijoita oppimaan, ja auttavat luennoillaan tai opetuksen ulkopuolella opiskelijoita opiskeluongelmien selvittämisessä. Myös muut tutkijat (esimerkiksi Chickering & Reisser 1996; Pascarella & Terenzini 1996) korostavat opetushenkilökunnan ja opiskelijan vuorovaikutuksen tärkeyttä. Boyer (1987, 119) on todennut, ettei yliopiston opetus-

suunnitelma ole koko yliopisto-opetus, vaan yliopiston opetushenkilökunta on tärkeä. Henkilökunnan jäsenet kontrolloivat akateemisia sääntöjä, muokkaavat opetussuunnitelmaa ja auttavat oppimisilmaston luomisessa opiskelijoita varten.

Barnett (1994, 40-81) puolestaan on pohtinut korkeakoulutuksen ja tiedon välistä suhdetta. Hän toteaaakin, että korkeakoulutuksessa opiskelijoista tulee korkeamman tason kirjureita tarkoittaen näillä sellaisia ihmisiä, jotka pystyvät kirjoittamisen lisäksi tuottamaan tietoa. Barnettin mukaan korkeakoulutus opetussuunnitelmissaan voi sisältää eri puolia korkeakoulutuksen ulkopuolelta eli yhteiskunnasta työelämän vaatimukset huomioon ottaen (kuvio 2.). Edelleen Barnett on sitä mieltä, ettei korkeakoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoilleen ainoastaan työuraa, vaan sen tulisi yhdistää älyllinen ja eettinen puoli opiskelijoiden elämänuriin korkeakoulutuksen avulla. Hänen mielestään käytännöllisten taitojen eli kompetenssien ei tulisi ohjata korkeakoulutusta opetussuunnitelman tasolla. Korkeakoulutuksen tehtävään on kuitenkin kehittää kriittisiä ominaisuuksia opiskelijoissaan.

Akateeminen

a. tieteenalan mukaiset tiedot ja taidot	b. poikkitieteelliset tiedot ja taidot
c. Ammattikohtaiset tiedot ja taidot	d. Henkilökohtaiset tiedot ja taidot

Työelämän maailma

Kuvio 2. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelman sisältämät eri osat (Barnett 1994, 62).

Beard & Hartley (1984, 110-129) ovat todenneet, että aloittaessaan yliopiston opiskelijan tulee pystyä ottamaan vastuu omista opinnoistaan. Heidän mielestään oleellisinta yliopisto-opinnoissa onkin opiskelijoiden opiskelutaitojen kehittäminen. Yliopiston opetushenkilökunnan mielestä opiskelijoiden tulisi oppia ajattelemaan ja työskentelemään itsenäisesti yliopistovuosinaan sekä opiskelijoiden opiskelutaidot tulisi niinä vuosina kehittyä tehokkaiksi. Yliopistossa tiedonhankinta ja tiedon käyttäminen nousevat ratkaisevassa määrin esiin. Beard ja Hartley ovat kirjoittaneet, että opiskelijat viettävät suuren osan ajastaan valmistautuen tentteihin lukemalla tai kirjoittaen essee-tehtäviä aiheesta kuin aiheesta. Esimerkiksi essee-tehtävän kirjoittaminen auttaa opiskelijaa seuraavasti: (a) se auttaa opiskelijaa oppimaan kirjoitettavasta aiheesta sekä (b) se auttaa opiskelijaa harjaannuttamaan kirjoittamistaitoja (vrt. Barnettin (1994) väite kirjureista).

Astin (1991, 137-138) on kritisoinut yliopisto-opetusta ja siinä käytössä olevaa traditionaalista luento-muotoa. Tämä opetuksen muoto asettaa opiskelijan passiiviseen rooliin vähentäen osallistumista ja estäen näin oppimisprosessia. Luento-muodolla on muitakin huonoja puolia: se johtaa opiskelijan näkemään oppimisen yksinäisenä prosessina, jossa jokainen opiskelija työskentelee itsenäisesti muista opiskelijoista välittämättä.

Näin opiskelijoita kannustetaan kilpailemaan toistensa kanssa arvosana-järjestelmän avulla. Tähän mielipiteeseen Entwistle & Ramsden (1983, 116) puolestaan lisäävät, että opiskelijat kohtaavat todellisen ristiriidan arvosanojen ja oppimisen välillä yliopistossa. Hyvien arvosanojen tavoittelu ohjaa opiskelijat pois ymmärtävästä oppimisesta.

Levine (1980, 61) on tutkinut opiskelijoiden mielipiteitä siitä, mitä he pitävät oleellisen tärkeänä yliopisto-oppimisessa. Hänen mukaansa yliopistossa ollessaan ja opiskellessaan opiskelijat saavat yleisen koulutuksen. Elämänarvot ja -tavoitteet selkiintyvät opiskelijoille yliopistovuosina. He oppivat tulemaan erilaisten ihmisten kanssa toimeen. Tulevaa ammattia varten tarvittavien taitojen harjoittelu on myös opiskelijoiden mielestä ensiarvoisen tärkeää. Kaikkein tärkeimmäksi opiskelijat arvioivat oman tieteenalansa tiedon haltuunoton.

Moffatt (1989) on todennut, että hänen tutkimuksessaan opiskelijat olivat sitä mieltä, että viralliset opetustilanteet olivat tärkeä osa heidän yliopistokoulutustaan. Yliopisto ei olisi yliopisto ilman akateemista puoltaan – professoreja, arvosanoja, vaatimuksia ja tutkintoja. Kuitenkin opiskelijat olivat sitä mieltä, että yliopiston tulisi olla avartavampi kokemus: yliopiston tulisi tehdä opiskelijastaan parempi, avoimempi, liberaalimpi ja tietäväisempi. Tämä mielen avartaminen ei tapahdu ainoastaan virallisen formaalin opetussuunnitelman kautta. Yliopistohan on vastuunottamista, kypsymistä, kasvamista, omillaan olemista, itsenäisyyttä, vapautta aikuisten auktoriteeteista ja lopuksi, muttei mitenkään vähiten, yliopisto on hauskanpitoa. Opiskelijat mielsivät yliopistoelämän hauskan puolen olevan oppimiskokemus. Dikotomia formaalin koulutuksen – opiskelu ja oppiminen – ja yliopistoelämän – lepääminen ja hauskuus – välillä yhdentyi kokonaan opiskelijoilla. Moffattin tutkimuksen mukaan opiskelijat väittivät, että he oppivat kaikesta siitä, mitä heille tapahtuu yliopistossa.

3.2.2 Informaalit oppimiskokemukset yliopistossa

Amerikkalaiset college-tutkijat (mm. Kuh (1991, 1993, 1995); Boyer (1987, 1990); Moffatt (1989, 1991); Chickering & Reisser (1996)) ovat tutkineet informaaleja oppimiskokemuksia yliopistojen kampuksilla. Gerber ym:n (1991) tutkimuksessa informaalisesta oppimisesta työpaikoilla on yhteneväisyyttä Kuh'n (1995) tutkimukseen yliopistoympäristössä. Tutkimustulosten (Kuh 1993) mukaan noin 40% opiskelijoista koki luokan ulkopuolella tapahtuneen 'tee-se-itse' -puolen olleen tärkein kasvatuksellinen ja koulutuksellinen kokemus yliopistossa. Toisaalta on arvioitu, että kaikesta yliopistossa tapahtuvasta oppimisesta noin 70% tapahtuu informaalien oppimiskokemusten piirissä.

Kuh (1993, 1995) on tutkinut ja havainnoinut luokan ulkopuolella tapahtuvia informaaleja oppimiskokemuksia. Hänen tutkimuksensa (1993) mukaan informaalien oppimiskokemusten merkittävyysjärjestys on seuraavanlainen:

- (1) ystävyysuhteet
- (2) johtajuuden kokemus (toimiminen opiskelijahallituksessa, osakunnissa)
- (3) akateemiset toiminnot
- (4) yliopiston henkinen ilmapiiri eli eetos
- (5) työ – sekä palkka- että vapaaehtoistyö

- (6) henkilökunnan kanssa käytävät keskustelut (virallisten opetustilanteiden ulkopuolella)
- (7) matkustelu

Tärkein näistä edellä mainituista oppimisympäristöistä saatava oppimiskokemus on ihmisten välinen kommunikointi (kommunikointitaidot): ihmiset keskustelevat; he saavat vaihtaa mielipiteitä keskenään; he saavat testata, josko toiset olisivat samaa mieltä vai eri mieltä; he saavat väitellä; jos on luennolla jokin ajatus jäänyt epäselväksi, niin luokan ulkopuolella voi siitä keskustella ja asia näin ehkäpä tulee selvemmäksi. Toiseksi kognitiivinen ajattelu kehittyy informaaleissa oppimisympäristöissä: toimimalla niissä merkitysrakenteet ja ajatusrakenteet muodostuvat ja kehittyvät, ja näin kriittinen reflektio kehittyy. Kolmas oppimiskokemus on humanismi: toisten kanssa asuminen ja toimiminen saa yksilön ajattelemaan myös toisia ihmisiä ja ottamaan heidät huomioon, hyväksymään ja suvaitsemaan erilaisuutta. Neljänneksi tieto ja akateemiset taidot kasvavat. Viimeisenä oppimiskokemuksena tulee käytännöllisyyden ja käytäntöjen oppiminen.

Kuh (1995, 131-144) on tarkentanut informaaleja oppimiskokemuksia yliopistoympäristössä. *Johtajan velvollisuudet* – niin opiskelijahallituksessa kuin sisar- ja veljesosakunnissa – opettivat käytännöllistä osaamista, mikä karttui budjetiteja suunnitella ja varoja hoitaessa. Johtajana olemisen opetti myös ihmisten välistä vuorovaikutuskykyä. Humanismi lisääntyi siten, että johtotehtävissä ollessa pystyi tutustumaan etnisiin ja rodullisiin vähemmistöihin. *Ystäviä* pidettiin tärkeinä niin ihmisten välisen vuorovaikutuskyvyn kehittymiselle, humanismin lisääntymiselle kuin kognitiivisen osaamisen kehittymiselle. Chickering & Reisser (1996, 201) vahvistavat Kuh'n tutkimustuloksen. Heidän (mt.) mielestään ystävät opettavat enemmän kuin opettajat konsanaan yliopistossa, tai yleensäkin opiskelijat oppivat toisiltaan. Boyer (1987, 181) on myös saanut tutkimuksensa tulokseksi sen, että opiskelijat kokevat ystävien merkityksen tärkeäksi. Hänen (mt.) mukaansa opiskelijat harrastavat eniten informaalisia keskusteluja ystäviensä kanssa yliopistoympäristössä.

Kuh (1995, 131-144) toteaa, että *akateemisia toimintoja* on vaikea mieltää informaaliksi oppimiskokemukseksi, mutta tutkittavien opiskelijoiden mielestä esimerkiksi toimiessa opiskelijahallituksessa asiat ymmärtää paremmin kuin vain jos kävisi niitä luennolla läpi. Akateemiset toiminnot lisäsivät kognitiivista osaamista ja luonnollisesti tietoa ja akateemisia valmiuksia. Kuh'n tutkimuksen mukaan suhteellisen vähäiseksi jäivät opiskelijoiden kontaktit *opetus- ja tutkimushenkilökuntaan*. Naisopiskelijat ilmoittivat miehiä enemmän, että heillä on kontakteja henkilökuntaan, ja nämä lisäävät vuorovaikutuskykyä. Chickering & Reisser (1996, 198) sanovat, että opiskelijoiden älyllinen kompetenssi lisääntyy opetus- ja tutkimushenkilökunnan vuorovaikutuksessa.

Työ – sekä kampuksella että kampuksen ulkopuolella tehtävä palkallinen tai vapaaehtoistyö – lisää ihmisten välisten vuorovaikutuskykyjen kehittymistä ja käytännöllistä osaamista (Kuh 1995). Kuh (mt., 131-144) toteaa kuitenkin, että työ kampuksella lisää pysyvyyttä yliopistossa olemiseen, mutta työ kampuksen ulkopuolella vähentää sitä (näin siis Amerikassa). Kaiken kaikkiaan työ opiskelun ohessa vaikuttaa akateemiseen suoriutumiseen ja henkilökohtaiseen hyvinvointiin. Edellä mainitun vahvistaa myös Boyer (1987). Hänen (mt., 180) tutkimuksensa mukaan melkein kaikki opiskelijat työskentelivät opiskelun ohella, mutta kuten Boyer totesi, työ voi olla hyödyllistä opiskelijan akateemiselle ja sosiaaliselle kehittymiselle, mutta se voi olla myös haitaksi (työ vie aikaa opiskelulta ja muulta sosiaaliselta toiminnalta yliopistoympäristössä).

Matkustelua opiskelijat eivät maininneet oppimiskokemuksista useasti (vain 4% opiskelijoista). Mutta ne jotka mainitsivat, niin he pitivät sitä kehityksellisesti mahtavana kokemuksena. *Institutionaalinen eetos* eli yliopiston henkinen ilmapiiri vaikuttaa myös opiskelijan oppimiseen ja kehittymiseen. Opiskelijat oman instituution piirissä käyttäytyvät ja ajattelevat samalla tavalla. (kuh 1995, 131-144.)

Moffatt (1989, 37) on kirjoittanut vapaa-ajan aktiviteeteista yliopistoympäristössä. Opiskelijoiden oman tahdon ja oman luonteen esittely tapahtuu yksityisissä huveissa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa. Opiskelijat pyörittävät osakuntia, hauskanpitokerhoja, kampussanomalehtiä, liikuntakerhoja ja muita opiskelijajärjestöjä. Boyer (1987, 187) on sitä mieltä, että juuri edellä mainitut opiskelijoiden informaalit aktiviteetit ovatkin kaikkein kiinnostavimpia yliopistoympäristössä.

Miller & Jones (1981, 660-661) toteavat, että sosiaalisen kompetenssin tuottaminen on ollut yksi yliopiston tavoitteista Amerikassa. Tämä kompetenssi sisältää sellaista kuin vuorovaikutustaidot, kuuntelemisen kyvyn, selvän puhutun ja kirjoitetun ilmaisuuden, kärsivällisyyden kyvyn, muihin luottamisen ja muiden hyväksymisen kyvyt. Tällaisia ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja voidaan opettaa luokkahuoneissa, mutta itse käyttäytymistä harjoitellaan luokan ulkopuolella opiskelijoiden informaaleissa oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden omat harrastusryhmät – kuten opiskelijajärjestöt, ainejärjestöt jne. – yliopistoympäristössä tarjoavat oivan maaston sosiaalisen kompetenssin harjaannuttamiselle.

Gerber ym. (1995) ovat tutkineet työntekijän itseohjautuvuutta työpaikalla opittaessa työtehtäviä. Huomioitavaa on, että Gerberin ja ym:n tutkimuksesta löytyy yhteneväisyyttä Kuh'n (1995) tutkimukseen informaaleista oppimiskokemuksista. Gerber ym. (1995, 26-32) ovat päätyneet seuraaviin tuloksiin ihmisten suorittamien työtehtävien oppimisesta: (1) ihmiset havainnoivat työkontekstia, ja edelleen yritys-erehdys –menetelmän avulla oppivat työtehtäviään, (2) vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, (3) formaalin harjoittelun kautta, (4) johtajuuden kokemuksen kautta, (5) avoimen oppimisen suunnittelun kautta ja (6) laadun varmistuksen avulla. Ihmiset oppivat työtehtävänsä informaalisti monin tavoin, mutta varsinkin toisilta ihmisiltä oppien ja toisten ihmisten kanssa kommunikoiden.

3.2.3 Yhteisölliset oppimisprosessit

Yliopisto tulisi nähdä avoimena akateemisena yhteisönä, jossa yhteisölliset oppimisprosessit ovat mahdollisia. Modernin yliopiston keskeisenä piirteenä on säilynyt ajatus vuorovaikutukseen pyrkivistä ihmisistä. (Rentola 1995, 31-32.) Astinin (1991, 137-138) edellä olleessa luvussa mainittu kritiikki traditionaalista luento-opetusta kohtaan tuottaa uuden näkökulman. Hänen (mt.) mukaansa yhteisölliset oppimismallit tulisi nähdä mahdollisina yliopistossa. Yhteisöllisissä oppimismalleissa opiskelijat opettavat toisiaan, tai he työskentelevät yhteisissä projekteissa. Yhteisölliset oppimisprosessit saisivat opiskelijat näkemään toisensa mahdollisina auttajina kilpailijoitten sijaan, ja tämä kehittäisi mm. yhteistyötaitoja. Yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijat oppisivat työskentelemään kohti yhteisiä tavoitteita.

Boyer (1987) on pohtinut yliopiston yhteisöllistä luonnetta, vaikka samanaikaisesti yliopistossa vaikuttaa yhtenäisiä ja erillisiä tendenssejä. Hän (1990) on päätenyt siihen näkökulmaan, että yliopistossa vaikuttavat yhteisölliset oppimisprosessit.

Ensinnäkin yliopisto on *kasvatuksellinen yhteisö*, jossa opettaminen ja oppiminen ovat keskeisiä tehtäviä. Opetushenkilökunta opettaa opiskelijoita, ja näin omalta osaltaan auttaa opiskelijoita kehittymään ihmisinä. (Boyer 1990.) Opiskelija-asuntolat on syytä nähdä luokkahuoneen tapaisina oppimiskeskuksina, johon Chickering & Reisserkin (1996, 201) yhtyvät sanoen, että opiskelijat opettavat toisiaan opiskelija-asuntoloissa. Boyer (1990, 14) jatkaa, että ideaalisesti oppiminen tapahtuu koko kampuksen alueella. Luennot, informaaliset väittelyt, kuorot, orkesterit, teatteriryhmät, opiskelijalehti ja -radio, filmiryhmät, väittelykerhot; kaikki edellä mainitut edistävät opiskelijan oppimista. Näin kampuselämän älyllinen, esteettinen ja sosiaalinen puoli korostuu. Lopulta myös yliopiston opetussuunnitelma on nähtävä opiskelijoita opettavana: se tarjoaa opiskelijoilleen akateemisen 'tiekartan'.

Yliopisto on *avoin yhteisö*, missä ajatusten ilmaisuvapaus on oppimisen yhteisön kannalta oleellisen tärkeitä. Boyerin (1990, 17) mielestä yliopiston laatua pitäisi mitata kampuksella tapahtuvan kommunikaation laadulla, jota ei pitäisi mitata ainoastaan ilmaisen selkeyden mukaan, vaan sivistyneen kohteliaisuuden mukaan myös. Tavoitteena olisi, että opiskelijat puhuisivat ja kuuntelisivat kohteliaasti ja huolellisesti toisiaan. Sanoja ei tulisi käyttää muiden halventamiseen ja hyökkäysten aseena muita opiskelijoita kohtaan.

Yliopisto on *erilaisuutta sivistävä yhteisö*. Boyerin (1990, 25) mielestä yliopistojen pitäisi sitoutua rakentamaan itsestään sellainen yhteisö, mikä olisi sekä tasa-arvoinen että oikeudenmukainen. Korkeakoulutukseen astuu sisään hyvin erilaisista lähtökohdista tulevia jäseniä. Tällöin korkeakoulutuksen tasoisen oppimisen tulisi vastustaa ennakkoluuloja, nostaa esiin erilaisuuden arvostus ja etsiä tietä, mistä se voi palvella laajalla sektorilla yhteiskunnan ihmisiä.

Yliopisto on *kurinalainen/tieteellinen yhteisö*. Oppimisen yhteisöä ohjaavat opiskelijan menettelytapojen standardit, jotka määrittävät hyväksyttävän käyttäytymisen opiskelijan osalta, ja näin integroivat akateemisen ja ei-akateemisen kampuselämän eri osat yhteen. Akateemisten kysymysten kohdalla vaatimukset ovat kaikkien tiedossa yksityiskohtaisesti. Opiskelijat tietävät mm. sen, milloin pitää mennä luennoille ja milloin pitää jättää essee-tehtävät opettajille. Yliopistossa pitäisi olla asianmukaiset säännöt jäsenilleen, ja siellä yksilöiden tulisi tiedostaa velvollisuutensa toisia ryhmään kuuluvia kohtaan. (Boyer 1990, 37-46.)

Yliopisto on *huolehtiva yhteisö*. Yliopiston tulisi olla paikka, jossa jokaisen opiskelijan hyvinvointi on tärkeää. Opiskelijoiden tulisi ottaa toisensa huomioon ja välittää aidosti toisistaan. Vaikka opiskelijat eivät oletakaan, että kampusyliopisto olisi yhtä läheinen kuin oma perhe, niin opiskelijat kuitenkin haluaisivat, että joku olisi silloin tällöin kiinnostunut heidän elämästään. (Boyer 1990, 47-54.) Boyer (mt.) toivoisi opiskelijoiden tajuavan yliopistovuosinaan, miten tärkeää on jakaa omasta toisten hyväksi (olkoonpa kyseessä tiedot, taidot, materia jne.) ja ymmärtää saamisen tärkeys.

Lopuksi yliopisto on *seremoniallinen yhteisö*. Yliopiston riitit, seremoniat ja juhlinnat yhdistävät kampuksen ja antavat näin opiskelijoille yhteenkuuluvuuden tunteen. Seremonioidensa kautta yliopistot siirtävät perintöään ja traditioitaan jäsenilleen. (Boyer 1990, 55-62.)

Kuh ym. (1991) ovat kuvanneet yliopistoa opiskelijoiden yhteisöllisten kokemusten kannalta. Heidän (mt., 8-9) mukaansa yliopisto yhteisönä opettaa ja kehittää opiskelijoita. Yliopistokokemusten vaikutukset lisääntyvät sitä mukaa, mitä aktiivisem-

min opiskelija osallistuu opiskelu-elämän eri puoliin. Opiskelijoiden oppiminen ja persoonallisuuden kehittyminen on tulosta instituution ja yksilön piirteiden vuorovaikutuksesta. Yliopisto yhteisönä sosiaalistaa opiskelijat käytäntöihinsä, ja sitä kautta opiskelijat oppivat toimimaan instituution normien, arvojen ja odotusten mukaan. Opetuksen ulkopuoliseen toimintaan osallistuessaan opiskelija harjoittaa eri taitoja yhteisöllisten oppimisprosessien avulla (kts. edellisen luvun informaalit oppimiskokemukset Kuh'n mukaan).

Näin opitaan - sekä formaalisti että informaalisti - yliopistossa tutkimusten mukaan. Entäpä mitä sainkaan tulokseksi suomen kielen koulutusohjelman opiskelijoiden ollessa kysymyksessä Jyväskylän yliopistossa? Mitä yliopistossa opiskelu olikaan opettanut heille?

3.3 Opiskelijoiden oppimiskokemuksia Jyväskylän yliopistossa

Merriamin & Clarkin (1996, 129-132) mukaan oppiminen on olennaisen tärkeää ihmisen käyttäytymiselle. Näin ollen merkittävä oppiminen on yhteydessä yksilön kehittymiseen. Mutta on tärkeää huomioida, minkä merkityksen yksilö antaa kokemukselleen. Esimerkiksi yliopistoonmenon kokemukselle yksilö voi antaa seuraavanlaisen merkityksen: voin toimia kaukana äidin piiristä.

Merriam & Clark (1996, 133) toteavat, että monet ihmiset arvioivat oppimiskokemusta sen pohjalta, miten se auttoi heitä laajentamaan taitoja ja kykyjä. On huomattava, että siellä missä elämää onkin, niin siellä on myös oppimistilanteita/oppimiskokemuksia.

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat antoivat yliopistossa tapahtuneille oppimiskokemuksilleen merkityksiä haastatteluissa. Tuotetut merkitykset jaoin kahteen osioon: *koulutusohjelman mukaiset oppimiskokemukset (tiedot ja taidot)* ja *yliopisto-opiskelun mukaiset oppimiskokemukset (itsenäisyys ja omatoimisuus)*. Sain haastateltavistani opiskelijoista kolme ryhmää tärkeintä oppimiskokemusta määritettäessä. Lisäksi voi kysyä, kummat oppimiskokemukset olivat merkityksellisempiä haastateltavilleni: formaalit (opetuksen kautta tulleet) oppimiskokemukset vai informaalit (opetuksen ulkopuolella syntyneet) oppimiskokemukset. Merriam & Clarkin (1996) tutkimuksessa elämästä saadut oppimiskokemukset olivat tärkeämpiä.

Koulutusohjelman aiheuttamat oppimiskokemukset

”Oppiaineista oon oppinu”

Oppimiskokemuksen on tarkoitus kohottaa ihmisen kykyjä (Merriam & Clark 1996).

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat ovat oppineet koko joukon asioita yliopistovuosinaan. Enimmäkseen he ovat oppineet uutta tietoa opiskelemistaan oppi-

neista. Hyvin usein haastatteluissa sanottiin yks'kantaan ”oppiaineista oon oppinu” ja se siitä.

Haastateltavieni tiedot opiskelemistaan oppiaineista - mitä olivat suomen kieli, kirjallisuus, puheviestintä, kasvatustiede, psykologia, journalistiikka, filosofia, folkloristiikka, yhteisöviestintä, historia - ovat lisääntyneet. Eniten mainittiin kuitenkin oman pääaineen tuntemuksen ja varsinkin kielitieteen tuntemuksen lisääntyneen.

”Toki oon oppinu pääaineesta”

”Oppinu ja syventäny samalla tietojani suomen kielestä ja kielitieteestä”

”No, tietysti oletan, että mä oon oppinu sitä mitä mulle on opetettu”

”Tietenkin on oppinu hirveesti uutta näistä opiskeltavista aineista, mitä on opiskellu”

Tosiasiasa tämä on luonnollistakin, että omasta pääaineesta opitaan. Joku humoristisesti mainitsi, että ymmärrys siitä kyllä on lisääntynyt, ettei ymmärrä juuri mitään suomen kielestä. Kuitenkin suomen kieli sisältäen mm. murteita, semantiikkaa, syntaksia on laaja ala, mitä ei tule ajatelleeksi, koska me kaikkihan puhumme suomea. Lähes kaikki olivat syventäneet tietojaan omilta aloiltaan; kuka sosiolingvistiikasta (tarkoittaa sitä, että ihmisen puheessa ei kuulu ainoastaan kotiseudun murre, vaan sukupuoli, ikä sosiaalistasus jne.), kuka kielen kehityksestä. Pro gradu –tutkielmat syntyvät näiltä omilta aloilta. Haastateltavani mainitsivat kirjallisuuden opinnoistaankin oppimiaan asioita: mm. lyriikkaa (tarkoittaa runouden yhtä päälajia epiikan ja draaman ohella) ja proosaa (tämä tarkoittaa suorasanaista kirjallisuutta, runomittaisen esityksen vastakohtaa). Muista oppiaineista ei ollut mainintoja muuten kuin, että on opittu opiskelluista oppiaineista. Osa haastateltavistani kokikin, että on tullut kerättyä monipuolista tietoa, mutta oman alan löytymättömyys painoi mieltä. Vastauksien avulla tuli sellainen olo, että passiivisesti on otettu tietoa vastaan, mitä kuvastaa edelläolevien esimerkkivastausten yksi kohtakin.

Yliopistovuosinaan haastateltavani olivat oppineet tieteellisyyttä, mitä yliopistossa vaalitaan ja opetetaan. He olivat oppineet oman pääaineensa tieteellistä pohjaa. Akateemisuus ja tieteellisyys menivät vastauksissa limittäin ja lomittain.

”Se tiede, mitä yliopistossa opetetaan”

”Ja sit ehkä jotain tätä akateemisuutta”

”Ehkä siinä sivussa tieteellistä ajattelua, miten tiedettä tehdään”

Kuitenkin puhuttiin aika varovaiseen sävyyn tieteen tekemisestä.

Haastateltavani olivat oppineet ymmärtämään muita ihmisiä paremmin ja ottamaan heitä paremmin huomioon. He olivat oppineet tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Sosiaalisuutta oli opittu.

”Oon oppinu tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa”

”Nyt mä oon oppinu ottamaan pikkasen muita huomioon”

Joku haastateltava selitti, että tämä näkyy mm. siinä, että pystyi tulemaan tähänkin tutkimukseen haastateltavaksi. On pakko selviytyä erilaisten ihmisten kanssa. Yliopistovuosina tapaa niin paljon erilaisia ihmisiä, koska joka luennolla on melkein pä eri ihmiset paikalla. Joutuu tekemään ryhmitöitä itselle vieraiden ihmisten kanssa.

”Taidollisesti oon kehittyneä”

Oppimiskokemuksen on tarkoitus kohottaa ihmisen taitoja (Merriam & Clark 1996).

Haastateltavani ovat kehittyneet myös taidollisesti yliopistovuosinaan. He ovat oppineet ja parantaneet erinäisiä taitoja.

Atk-taidot ovat lähes kaikilla parantuneet. Kirjallisesti tehtävien töiden vuoksi on jouduttu käyttämään tietokonetta ja tekstinkäsittelyohjelmia. Yliopisto-opiskelijat näinä päivinä eivät voi elää ilman sähköpostia, ja näin oli myös suomen kielen opiskelijoiden kohdalla. Tiedonetsintä sujuu myös tietokoneiden avulla (mm. kirjastossa). Internetistä sanottiin, ettei sitä ole paljoa käytetty. Vain yksi haastateltava toi julki, etteivät tietokoneet häntä kiinnosta eikä hän aio parantaakaan atk-taitojaan. Joten Jyväskylän yliopiston panostus virtuaaliseen kampukseen kannattaa. Se tuottaa nykyaikaisia tietokoneita pelkäämättömiä ihmisiä, vaikka humanisteista onkin aina sanottu, etteivät tietokoneet heitä juurikaan kiinnosta.

Lähes poikkeuksetta haastateltavat sanoivat, että heidän vieraiden kielten kielitaitonsa on huonontunut yliopistossa olon aikana. Koulutusohjelma ei korosta kielitaitoa, paitsi suomen kieltä tietystikin. Mm. puheviestinnän opinnoissa oli tullut vieraskielistä kirjallisuutta eteen.

”Mutta sitten tää käytännön kielitaito niin siinä mä oon heikentynyt... Sillon ku joku tulee kampusalueella kysymään sitä ja sitä rakennusta, niin kyllä se suurin piirtein on sekasin elekieltä ja sitä kieltä mitä puhutaan”

Opiskelijoiden luettu kielitaito vieraiden kielten osalta oli pysynyt samana, mutta puhuttu kielitaito oli pahasti ’ruosteessa’. Muutama sanoikin, että kielitaito on omasta aktiivisuudesta ja kiinnostuksesta kiinni. Pitäisi tuntea ulkomaalaisia opiskelijoita tai harrastaa ylimääräisiä kielikursseja, että kielitaitoa voisi pitää yllä. Yliopiston kielikeskuksen kurssit koettiin huonoina ja mitäänantamattomina. Mutta varsinaisesti yliopisto ei ole auttanut heitä kielitaidon kehittämisessä. Työt, kesätyöt, ulkomailla vietetyt kesät tai kontaktit ulkomaalaisiin ihmisiin olivat parantaneet opiskelijoiden kielitaitoa.

Suomen kielen opiskelijoita pidetään kampuksella sellaisina ’runo-tyttöinä’, että luulisi heidän kirjoitustaitonsa olevan hyvä. Lähes kaikki haastateltavat paljastivat, että ennen muinoin he olivat olleet oikeita ’pöytälaatikko-kirjailijoita’. Haastateltavat sanoivatkin, että heidän kirjoittamisensa on parantunut, mitä tulee asiatekstin kirjoittamiseen. Luovaa kirjoittamista ei juurikaan harrasteta koulutusohjelman puitteissa, joten se jää oman kiinnostuksen varaan. Joku kaipasikin lisää luovan kirjoittamisen kursseja opinto-ohjelmaan, mutta tuli vastakkaisiakin vastauksia.

”Luovaa kirjoittamista on tosi vähän, ja mä kyllä ymmärrän, ettei tää mikään kansalaisopiston kirjottajapiiri oookkaan”

Koska yliopistossa vaaditaan tieteellistä asiatekstiä, luova kirjoittaminen ja sen harjoittaminen jää edelleenkin opiskelijan itsensä harteille. Mutta moni uskoi asiatekstin kirjoittamisen paranemisen myötä taidon oltava siirrettävissä myös luovaan kirjoittamiseen.

Haastateltavani ovat oppineet myös erilaisia tiedonhankintataitoja ja tiedonkäsittelytaitoja. He kertoivat, miten he ovat oppineet jäsentämään tietoa aivan eri tavalla kuin ennen.

Haastateltavani ovat kehittyneet esiintymistaidon suhteen yliopistossa. Esiintymistaidon harjoittamista olivat kehittäneet pakolliset puheviestinnän opinnot.

”Niin, puheviestinnässä mää on oppinu sen, et mulla on paljon parannettavaa esiintymistaidossa”

Lisäksi jotkut mainitsivat, että itsestä on kiinni, miten paljon esiintymistaitoa todella tarvitsee yliopistossa. Luennoilla ja harjoituksissa ei tarvitse luokan edessä puhua tai esitellä omia töitään, mitä pidettiin huonona. Haastateltavat sanoivat, ettei esiintymistaitoa luennoilla paljon tarvita. Luennot ovat passiivista istumista. Toimiessaan ainejärjestössä tarvittiin esiintymistaitoa jonkin verran. Opetusharjoittelussa oltiinkin siinä tilanteessa, että esiintymistaitoa todella tarvittiin.

Haastateltavien opiskelijoiden sosiaaliset taidot ovat parantuneet yliopistovuosien aikana. Tähän oli syynä ensinnäkin lukemattomat uudet ystävyysuhteet. Toiseksi jouduttiin tekemisiin erilaisten vieraiden ihmisten kanssa (opettajat, kursseilla ja luennoilla aina eri ihmiset). Kolmanneksi erilaiset toiminnot kampuksella – mm. ainejärjestötoiminta – opettivat esiintymis- ja muita vuorovaikutustaitoja. Neljänneksi opetusharjoittelu opetti vuorovaikutuksesta. Rohkeus on kasvanut tässäkin asiassa vuosien mittaan.

”Ennen vanhaan puhu vaan tuttujen kanssa, mutta täällä joutuu puhumaan kenen kanssa tahansa... Sitä on pakko selvittää”

”Tällaiset sosiaaliset taidot... ettei oheisviestinnällä loukkaa enään niin paljon muita”

Kuuntelemisen taitoa muutama oli parantanut yliopistovuosinaan, kun joku taasen sanoi, että siinä on kyllä vielä paljon parantamista. Ryhmätyöt ovat selkein kohde, mikä opettaa sosiaalisia taitoja opetuksen puolella. Informaaleissa oppimistilanteissa opitaan vuorovaikutustaitoja suurimmaksi osaksi. Kuitenkaan yliopistoa ei nähty kaikkien taitojen kohottajana selkeästi. Kesätyöt ja muut työt olivat opettaneet paljon juuri vuorovaikutustaitojen osalta.

Haastateltavani suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat jakaantuivat kahteen ryhmään edellä esiteltyjen tieto- ja taitopohjaisen oppimiskokemuksen piirissä, mikä tapahtui koulutusohjelman puitteissa. Ensimmäisen ryhmän muodostavat *akateemiset tiedonkerääjät*. Tämän ryhmän opiskelijat keräsivät oppiaineita oman kiinnostuksen mukaan, eivätkä välittäneet paljonkaan koulutusohjelman suosituksista.

”Ja tota, niinku mä oon pyrkiny hankkimaan aika monipuolista tietoo yliopistossa”

”Hankkimaan tietoo ja käsittelemään sitä kriittisesti”

Heillä ei ollut vielä tarkkoja suunnitelmia oman ammatin suhteen, joten kaikki tiedollinen kokemus otettiin vastaan. Tämän ryhmän jäsenet puhuivat tiedon kriittisestä käsittelystä moneen otteeseen. Toisen ryhmän muodostivat *ammattillisten taitojen kerääjät*. Tämän ryhmän opiskelijat kävivät välillä työelämässä ja vertasivat sitten, mitä taitoja kannattaa vielä hankkia (lähinnä opettajan ammatissa toimimista varten).

”Että mitä pidemmälle on opiskellu, on huomannu, että mitä se työelämä on ja mitä se työelämä niinku nykyään vaatii. Sitä haluaa itse pysyä mukana ja kehittää itseään”

Heillä oli kunnianhimoa oman itsensä kehittämiseen taidollisesti työelämän vaatimuksia silmällä pitäen. Tämän ryhmän opiskelijat kertoivat, kuinka he kadulla nähdessään nuoria,

ajattelevat, miten he näitä opettaisivat. Tämän ammatillisen ryhmän opiskelijat olivat suorittaneet tai suorittamassa opetusharjoittelua.

Yliopisto-opiskelun aiheuttamat oppimiskokemukset

”Mä oon tullu itsenäiseks ja omatoimiseks”

Oppimiskokemuksen on tarkoitus kohottaa yksilön itseyden tunnetta. Itseyden tuntu laajentuu kahdella tavalla: 1) suuremman itsenäisyyden ja autunomian tunteen kehittymisen kautta ja 2) lisääntyneen yhteenkuuluvuuden tunteen saamisen kautta. Lisäksi itse-tunto kohoaa. (Merriam & Clark 1996.)

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat arvioivat yliopistossa opiskelun aiheuttaneen heille suuremman itsenäisyyden tunteen. Lähes kaikki haastateltavani kertoivat siitä, kuinka opiskelun itsenäinen opiskelu- ja työskentelytapa on opettanut heidät itsenäisiksi yksilöiksi.

”Se mikä mulla tulee ensinnä mieleen on se itsenäisyys. Yliopisto-opiskelu on semmosta itsenäistä puurtamista”

”Ehkä suurin asia on itsenäisyys, mikä täällä tulee. Täytyy ite suunnitella opinnot, ite ottaa vastuu siitä, miten paljon tekee ja mitä haluaa tehdä”

”Pakko ottaa itteään niskasta kiinni, että niitä opintoviikkoja tulee”

Yliopisto-opiskelun luonne tulee esille oikein hyvin näissä vastauksissa. Opiskelijan itsensä vastuulla on opiskelujen kulku. Suomen kielen koulutusohjelmassa tosin on pakollisia-kin opintoja oman pääaineen lisäksi – kirjallisuuden ja puheviestinnän opinnot – mutta paljon saa päättää itekin, mitä muuta haluaa opiskella. Lisäksi opiskelijan itsensä täytyy suunnitella lukujärjestyksensä, missä järjestyksessä opintonsa tekee. Opiskelijan tekemisiä ei kukaan muu katso, joten vastuu tekemisistä ja tekemisten jättämisestä jää kokonaan opiskelijan harteille. Kukaan ei kuulustele, onko opiskelija tehnyt ’läksynsä’.

Toinen asia, mitä yliopisto-opiskelu on opettanut, on omatoimisuus. Yliopistossa kukaan muu kuin opiskelija itse hoitaa asioidensa sujumisen itse.

”Kaikkei ei enää niinku tehdä valmiiks, vaan sun ite pitää niinku ottaa asioista selvää”

Opiskelijoiden vastauksissa korostui omien asioiden hoito ja sitä kautta vastuullisuuden kohoaminen. Joidenkin vastauksissa tuli esille, kuinka omia asioita oli jouduttu oikein ajamaan voimallisesti. Tämä tapahtui silloin, kun haluttiin tehdä jotkut opinnot aikaisemmin kuin oli tiedekunnan opinto-oppaassa suositeltu (esimerkiksi puheviestinnän opintoja). Yliopisto asettaa rajoitteita, mutta niistäkin pyritään selviytymään omalla selvitystyöllä. Haastatteluissa tulikin ilmi suuria voittajien tarinoita, kun oli ’voitettu’ kaksi tiedekuntaa, mistä oltiinkin tavattoman ylpeitä.

Haastateltavani totesivatkin, että yliopisto-opiskelun kokemuksesta voi sanoa, että täällä oppii siitä, kuinka asiat etenevät ja kuinka yliopisto toimii. Joku ajattelikin, että samoin ne asiat pyörivät yhteiskunnassakin. Totta tuokin. Itsehän sitä täytyy selvittää elä-

mästä ja mm. työelämän vastuullisuudesta, joten yliopisto-opiskelun luonne on omiaan auttamaan elämänhallinnassakin.

”Et sitte ku menee työelämään, niin tottakai siellä on se oma vastuu”

Yliopisto-opiskelu opettaa myös omasta itsestä paljon. Omien asioiden selvittely, erilaisten ihmisten tapaaminen, uusiin erilaisiin tilanteisiin joutuminen opettaa uusia asioita itsestä: stressinsietokykyä, paineenkestoa, oman pään sisällä olevista rajoista jne.

Yliopisto-opiskelu opettaa välillisesti opiskelijoita. Opitaan omasta toimeentulosta ja muista arkipäiväisistä asioista. Opitaan olemaan säästäväisiä, koska opiskelijan elämää säätelevät taloudelliset realiteetit.

”Olemaan säästäväinen. Kattomaan tarkemmin mihin rahani laitan”

Kaiken kaikkiaan haastateltavien tarinoiden perusteella voi todeta, että yliopisto-opiskelija on aika yksin omien asioidensa keskellä. Yliopisto-opiskelun oppimiskokemus tuottaa itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Totta kai tuollaisen on pakkokin kasvattaa itsenäisyyttä, mutta entäpä ne, jotka eivät selviydy siitä taakasta? Ilmeisesti he ovat niitä, jotka keskeyttävät yliopisto-opiskelunsa.

Kolme ryhmää haastatelluista tärkeintä oppimiskokemusta määritettäessä

Haastateltavieni suomen kielen koulutusohjelman opiskelijoiden yliopisto-oppimiskokemukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Vastausten mukaan tuli kolme erilaista tarinaryhmää, jotka tämän tästä korostuivat haastatteluissa kysyttäessä oppimisesta yliopistossa.

Ensimmäisen ryhmän muodostavat ne opiskelijat, jotka korostavat *tiedon hankkimista* yliopiston parhaimpana kokemuksena. Opiskeltiin erilaisia oppiaineita monipuolisesti.

”On oppinu semmoseen kriittisyyteen. Tiede ei oo mikään ehdoton juttu vaan se on faktaa niin kauan kun saadaan uutta tietoo”

Opiskelijat olivat saaneet kriittisen ajattelukyvyyn yliopistossa opiskelun myötä, mitä haluttiin korostaa. Vertailtiin lukioon, missä ei ollut oltu vielä kriittisiä, ja oli uskottu kaikki totuutena.

Toinen ryhmä korostaa niiden tietojen ja taitojen hankkimista, jotka ovat tulevan ammatin – äidinkielen opettajan ammatin – kannalta olennaisen tärkeitä.

”Tietysti se oman alan hallinta ammatin kannalta on tärkeätä”

”Kun mä oon siellä opetusharjoittelussa, se käytännönkokemus on tärkeintä”

Puhe kääntyi tuon tuosta opettajana toimimiseen. Haluttiin tehdä välillä opettajan töitä, että saataisiin kokemusta. *Taidollisesti* haluttiin kehittyä opettajan ammattiin.

Kolmannen ryhmän opiskelijat painottavat yliopisto-opiskelun itsenäisyyden kokemusta.

”Kyllä se aluks tuntu niinku, että kuinka mä pärjään, mutta kun on ruvennu tekemään pikkuhiljaa asioita, niin sitä on huomannu, että kyllä sitä pärjää”

Tämän ryhmän opiskelijat halusivat korostaa näin *ajattelutavan muutostaan*, minkä yliopistossa opiskelu oli tuottanut.

Näin opiskelijoiden oppimiskokemukset tuottivat tiedon, taidon ja ajattelutavan muutosta yliopistovuosien aikana. Opiskelijat jakaantuivat ryhmiin sen mukaan, mitä he itse korostivat tärkeänä.

Oppimistilanteet

”Opetus ja ystävät on tärkeimpiä”

Yliopistossa opitaan uutta tietoa, uusia taitoja tai syvennetään niitä opetuksen piirissä sekä sen ulkopuolella. Käydään luennoilla ja luetaan tenttiin. Sitten harrastetaan esimerkiksi ainejärjestötoimintaa ja liikuntaa. Näissä edellä mainituissa paikoissa tapahtuu informaalia oppimista yliopistoympäristössä. Luentosalien ulkopuolella elämäkokemukset voivat olla suuria opettajia, mutta mitkä elämäkokemukset kuuluvat yliopistoympäristöön ja mitkä taasen muuhun elämään? Minulla on tarkastelun alla yliopistoympäristössä tapahtuvat oppimiskokemukset.

Haastateltavieni suomen kielen opiskelijoiden oppimiskokemukset painoutuivat opetus – ystävät oppimisyhteyksiin /oppimistilanteisiin. Heidän mielestään juuri opetus ja ystävät ovat tärkeimpiä oppimisyhteyksiä. Vastaukset menivät sillä tavalla tasan, että joillakin järjestys oli opetus-ystävät, ja toisilla ystävät-opetus, kysyttäessä oppimisyhteysten järjestystä. Myös oma laitos ja ainejärjestöt nousivat esiin paikkoina, missä uuden oppimista tapahtuu. Harrastusliikuntaa tai matkustelua ei koettu yliopistossa tapahtuvan oppimisen kannalta ensinkään tärkeänä. Liikunta auttoi vain rentoutumiseen ja yleiseen jaksamiseen, mikä sekin on omalta kannalta katsoen tärkeätä. Matkustelu ei kuulunut tarkasti ottaen yliopistoelemaan. Toisaalta joku mainitsi, että junamatkoilla kotiseudulle törmää mielenkiintoisiin keskusteluihin ihmisten kanssa. Työn merkitys korostui vain niiden opiskelijoiden vastauksissa, jotka tekivät mm. opettajan töitä keikkaluonteisesti, ja tähtäsivät opettajan ammattiin (mutta nämäkään eivät halunneet korostaa työtä oppimisyhteytenä erikoisesti). Työ korostui erään haastateltavan puheissa, koska hän oli toiminut tutorina yliopistoympäristössä, ja tämän hän näki todella tärkeänä oppimiskokemuksena. Työ korostui myös toisen haastateltavan puheissa, koska hän työskenteli yliopiston hallinnossa, ja siellä olivat tiedot ja taidot todella karttuneet. Toinen haastateltava koki teatteriharrastuksensa yliopistoympäristössä auttaneen löytämään itsestään sekä hyviä että huonoja puolia. Mutta yleisesti on sanottava, että haastateltavieni suomen kielen opiskelijoiden tärkein informaali oppimistilanne oli ystävät.

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat nostivat *opetuksen* esiin tärkeänä uuden oppimisen paikkana. Opetuksen piirissä on saatu tietoa omasta alasta. Opetuksen piirissä on opittu tieteellisyyttä. On opittu hyödyllistä uutta tietoa, mutta opetuksessa tuli

myös paljon tarpeetontakin tietoa esiin (opettajaksi tosissaan tähtäävät kokivat kielitieteen historian olevan turhaa). Opittiin tietoa, mitä uskottiin tarvitsevan tulevaisuudessa-kin yliopiston jälkeen. Opetuksessa katsottiin oppineen myös luennoitsijoiden luennointitekniikkaa tulevaa opettajan uraa silmällä pitäen. Oma laitos – muut laitokset liittyivät opetukseen aika oleunnaisesti. Laitokset opettivat omia kirjoittamattomia sääntöjään, ja niihin piti omaa ajatteluaan sopeuttaa, mitä kulloinenkin laitos vaati. Oma laitos opetti myös siinä mielessä, jos toimittiin esimerkiksi laitosneuvostossa (tiedettiin näin paljon enemmän laitoksen asioista). Jotkut haastateltavista kokivat oman laitoksen henkilökunnan todella tärkeänä vuorovaikutustaitojen opettajina. Näin esiintymisvarmuus oli kasvanut.

”Opetus on aika oleellinen juttu”

”Kyllä mä uskon, että se opetuksen kautta tulee... Ei tosin kaikilla kursseilla”

”Ja oma laitos tai puhuisin niinku mieluummin siihen tyyliin, et mitä aineita on opiskeltu. Niissä kaikissa on semmoset omat sääntönsä, kirjoittamattomat laikinsa, mitkä on pitäny oppia”

Haastateltavani kokivat *ystäviensä* opettaneen eniten ihmissuhdetaidoissa ja vuorovaikutustaidoissa. Ystävien kanssa keskusteltiin ja saatiin mukaan hyviä ajatuksia omankin ajattelun välineiksi. Ystävät olivat eri puolilta Suomea, joten erilaisia näkökantoja ilmeni. Muutenkin erilaiset ystävät olivat rikkaus. Ystävien kanssa toteutettiin aitoa ryhmässä oppimista opetusharjoittelussa. Kun kullakin ystävällä oli oma erityinen kiinnostuksen alueensa, niin sitä kautta saatiin lisätietoa mm. runoudesta ja elokuvista.

”Tietysti ainakin sosiaaliset taidot, niitä oppii ystäviltä”

”Ystävien kanssa aika paljon jutellaan tämmösistä ja siellä tulee tosi hyviä ajatuksia ja keskustelua”

Ystävät ja ainejärjestötoiminta menivät monien vastauksissa yhteen, koska ne ystävät olivat mukana myös siellä ainejärjestötoiminnassa.

Haastateltavani antoivat *ainejärjestössä* tapahtuvalle oppimiselle seuraavanlaisia merkityksiä. Ainejärjestöissä opittiin mm. sovittelukykyä, asioiden organisoimiskykyä. Asioiden järjestelytaidot parantuivat ainejärjestötoiminnan piirissä. Ainejärjestössä haluttiin toimia sen tähden, että haluttiin ajaa opiskeluasioita, ja tämä mahdollistui ainejärjestössä (yksin ei mahdollista). Vaikutusmahdollisuus toteutui ainejärjestössä. Opittiin suunnittelemaan vapaa-ajan toimintaa. Opittiin kokoustekniikkaa. Ainejärjestössä opittiin tulevasta opettajan ammatista olennaista tietoa.

”Ainejärjestössä mä oon oppinu ihmisistä ja järjestelemään asioita”

”Huumorintajua vuosi vuodelta enemmän itsestäni tuolla järjestöpuolella”

Joku sanoi, ettei ainejärjestö paranna vuorovaikutustaitoja, koska kokouksissa puheenjohtaja jakaa puheenvuoroja ja näin vapaa kommunikaatio ei mahdollistu.

Opettajiksi tähtäävät kokivat, että opettajan töitä tekemällä näkee, millaisia taitoja kannattaa parantaa. Työn avulla näkee myös, mitä jo osaa.

Jotkut haastateltavistani halusivat pitää tarkasti erillään yliopisto-oppimisen ja muun oppimisen. Heille yliopistossa tapahtuva oppiminen merkitsi tieteellisyyden oppimista ja kriittisyyteen kasvamista. Näitä kasvatti opetus eli opiskellut oppiaineet.

”Ystävät – ne on opettanu ihmissuhteissa, mut ne ei liity yliopisto-oppimiseen”

Muutenkin haastattemilleni opiskelijoille oli vaikeaa erottaa oppimisen yhteyksiä toisistaan. He sanoivat mielellään vain, että tämän ja tämän olen oppinut yliopistoympäristössä, mutta vaikea sanoa, missä siellä. Opiskelijat vaeltavat paikasta ja kokemuksesta toiseen, ja päähän jää ideoita matkan varrelta. Yksinäisyydessä niitä sitten pohditaan ja muodostetaan omia mielipiteitä asioista.

”Ehkä ku tää elämä on ollu muutama vuosi tätä yliopistopakkosyöttöä, niin niin se sieltä alkaa vaikuttamaan”

”Se koko yliopistoympäristö on opettanu, ei niitä voi erottaa”

”Näitä kaikkia ei voi erottaa, kaikissa oppii”

”Vaikee erottaa niitä toisistaan, samat ihmiset liikkuu kaikissa näissä ympyröissä”

”Kyllä se on niin kokonaisvaltasta”

Oppimista auttavana tekijänä korostettiin muita ihmisiä yliopistoympäristössä. Sekä opiskelukaverit, yliopisto-opettajat että vieraammat opiskelututtavat tarjosivat oppimisen elämyksiä – niin tiedollisia, taidollisia kuin ajattelutapaa edistävää – haastateltaville.

Minä en mene kuitenkaan sanomaan juuta taikka jaata sen puolesta, kummat oppimiskokemukset – formaalit vaiko informaalit – ovat tärkeimpiä haastateltavilleni. Tokko osaisin itsekään vastata oman elämäni ollessa kysymyksessä. Joku kuitenkin toteusi, että kihlauksen purkautuminen oli kasvattava kokemus, joten yliopistoympäristön ulkopuolella tapahtuvat oppimiskokemukset voivat olla enemmän kasvattavia ja opettavia kuin opetus yliopistossa konsanaan. Mutta näistähän oppimiskokemuksista minä en ollut kiinnostunut.

Haastattelemani suomen kielen opiskelijat olivat oppineet oppiaineista, heidän esiintymis-, sosiaaliset, tietokone- kuin kirjoittamistaitonsa olivat parantuneet sekä he olivat oppineet ottamaan vastuuta opinnoistaan yliopistovuosien aikana. Merkittävimmät oppimisyhteydet yliopistossa olivat opetus ja ystävät haastateltavien mielestä.

Yleensäkin haastateltavien vastauksissa oppiminen ja muuttuminen menivät sekaisin. On vaikea erottaa, mikä on ollut muuttumista ja mikä oppimista. Oppimiskokemus voi aiheuttaa yksilön muodonmuutoksen (Merriam & Clark 1996), mistä seuraavassa luvussa (4).

4 OPISKELIJAN MUUTTUMINEN YLIOPISTO- VUOSIEN AIKANA

Opiskelija muuttuu tiedollisesti, taidollisesti, eettisesti, sosiaalisesti yliopistovuosiensa aiakana – kuka enemmän, kuka vähemmän. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, niin oppiminen sisältää: 1) oppimisprosessin ja oppimisen tulokset, 2) muutokset niin yksilön arvoissa ja asenteissa kuin myös tiedoissa, taidoissa ja strategioissa, 3) vuorovaikutteisuu- den ja 4) muutoksen, joka voi olla (ei välttämättä) tietoisesti tarkoituksellinen. Opiskelija elää myöhäisnuoruutensa ja varhaisaikuisuutensa vuosia yliopistoaikanaan. Hän muuttuu, kasvaa ja kehittyy noina vuosina. Opiskelija joutuu työstämään identiteettiään, koska mikään ei ole kuin ennen vanhaan. Mitä opiskelijoille oikein tapahtuu yliopistovuosinaan näin postmodernina aikana?

4.1 Opiskelijan muuttuminen, kasvaminen ja kehittyminen - tiedolliset ja eettiset muutokset opiskelijalla yliopistovuosiensa aikana

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelu yliopistossa ei voi olla vaikuttamatta opiskelijaan (Astin 1993; Boyer 1987, 1990; Chickering & Reisser 1996; Kuh 1991, 1993, 1995; Pascarella & Terenzini 1991, Perry 1970). Kuitenkin jotkut opiskelijat muuttuvat, kun taas toiset opiskelijat eivät muutu. Tutkimusten mukaan opiskelijoiden muuttuminen yliopistovuosinaan on mutkikkaampaa. Opiskelijoiden persoonallisuuteen yliopiston tulisi ainakin vaikuttaa (Himanen 1996). Kuten Aittola (1992, 52) on todennut, niin opiskeluaika on intensiivistä maailmankatsomuksellisten pohdintojen ja muu-

tosten aikaa, jona opiskelijat työstävät itseään ja ympäröivää maailmaa koskevia käsityksiään. Yliopisto-opiskelussa pyritään opiskelijoiden omakohtaisen maailmankatsomuksen laajentamiseen, syventämiseen ja rikastuttamiseen (Aittola & Aittola 1990, 11). Moffatt (1989) toteaa, että yliopistossa opiskelu tuotti opiskelijalle aikuisuuden kokemuksen. Suoranta (1995, 16) toteaaakin, että yliopistossa opiskelussa ja opiskeluajassa on kysymys yksityisen ihmisen koko elämän vivahteikkoudesta, jossa sellaisilla asioilla kuin elämäntilanteilla, motivaatioilla ja sen sellaisilla on oma määräävä asemansa.

4.1.1 Opiskelijan kypsyminen ja aikuistuminen yliopistovuosinaan

Yliopistovuosinaan opiskelija elää myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden elämäntilannetta. Näitä elämäntilanteita ovat määritelleet mm. Chickering & Havighurst (1981), Bernard (1981), Erikson (1980), Sheehy (1976). Joitakin (esimerkiksi Levinsonin teoriaa) on arvosteltu elämäntilanteiden esittämisestä valkoisen keskiluokkaisen miehen näkökulmasta. Postmoderni aika yksilöllistymisen tendenssillään muuttaa elämäntilanteita ja elämäntilanteita. Elämäntilannasta itsestään tulee refleksiivinen projekti, josta yksilö on vastuussa (Beck 1992, 87-90). Valinnanmahdollisuudet korostuvat (Ziehe 1991, 34).

Yliopistoon tullessaan opiskelija tavallisesti (jos on perinteinen yliopistoikäinen eli 18-23 -vuotias) käy läpi nuoruuden ja varhaisaikuisuuden elämäntilanteita matkalla kohti aikuisuutta. Chickering & Havighurst (1981, 30-37) kertovat nuoruuden ja varhaisaikuisuuden elämäntilanteista. Ensinnäkin myöhäisnuoruuteen – joka on ikävuosien 16-23 välillä – kuuluu emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen. Toiseksi tuolloin valmistaudutaan avioliittoon ja perhe-elämää varten. Kuitenkin lisääntyneet mahdollisuudet ja odotukset parisuhteista ovat tehneet tilanteen monimutkaisemmaksi. Kysymys onkin siitä eläkö 'sinkkuna' vai mennäkö pianikin (nuorena) naimisiin (Ziehe 1991, 34). Kolmanneksi myöhäisnuoruudessa valitaan ammattiura ja valmistaudutaan sille koulutuksen myötä (esimerkiksi yliopisto). Neljänneksi tuossa iässä oppimisen, kokeilujen ja ajattelun myötä kehittyä oma eettinen tausta; arvopohja omalle toiminnalle. (Chickering & Havighurst mt., 30-34.) Varhaisaikuisuus sijoittuu ikävuosien 23-35 välille. Tuolloin valitaan tuleva aviopuoliso tai muuten pysyvä suhde vaihtoehtoiselta pohjalta (esimerkiksi avioliitto). Perheen perustaminen tulee myös ajankohtaiseksi. Nykyaikana se onkin useimmiten aiottua ja tahallista ja vähemmän sattumanvaraista kuin ennen esimerkiksi lisääntyneen ehkäisyn myötä. Kodin laittaminen perheen perustamisen myötä tulee ajankohtaiseksi. Esimerkiksi yliopistosta valmistumisen jälkeen uran aloittaminen on myös varhaisaikuisuuteen kuuluvaa. (Chickering & Havighurst mt., 34-37.)

Erikson (1980) sanoo, että nuoruudessa käydään taistelua identiteetin saavuttamisen ja roolien sekoittumisen välillä. Tämä on vähän vanhanaikainen näkemys, koska esimerkiksi Ziehe (1991, 27) toteaa, että ihminen voi kokeilla, muuttaa, sommitella ja perua identiteettejään läpi elämän jälkimodernissa ajassa. Erikson (1980) jatkaa, että varhaisaikuisuudessa kamppaillaan läheisyyden ja erillisyyden välillä. Chickering & Havighurst (1981, 35) toteavat samasta temasta, että tyypillisesti tässä elämäntilanteessa ihmiset seurustelevat, muodostavat pysyviä parisuhteita ja menevät avo- tai avioliittoon.

Sheehy (1976) nimittää noin 25 vuoden ikää väliaikaiseksi aikuisuudeksi, jolloin tehdään ensimmäiset sitoutumiset koskien työtä, parisuhteita ja muita aikuismaisina pidettyjä mahdollisuuksia. Lähempänä 30 ikävuotta ja hieman sen jälkeen aletaan ensimmäisen kerran uudelleenmäärittämään näitä sitoumuksia, ja niiden merkityksiä kyseenalaistetaan.

Hurrelmann (1989, 14) esittää edellä mainittuihin esityksiin vastakkaisen näkemyksen. Koska nykynuorten / varhaisaikuisen koulutusaika on pidentynyt (käydään lukio, yliopisto), opiskelijana ollessaan heitä ei pidetä aikuisina. Nuoruuden ikävaihe on pidentynyt, ja opiskelijoilla tämä pidennys voi merkitä kymmentä vuotta (Ziehe 1991, 58). Aittolan (1992) tutkimus vahvisti tämän. Yliopisto-opiskelijat ovat taloudellisesti riippuvaisia vanhemmistaan, joten aikuismainen omillaan pärjääminen ei heidän kohdalleen sovi. Hoikkalan (1993, 83) tutkimuksen vastaajien mielestä aikuisuus näyttäytyy mm. järjen lisääntymisenä; aikuistuminen sidotaan ajatteluun, asunnon hankkimiseen ja paikallaan olemiseen. Aikuinen aikakäsitys on elämän suunnittelua pitkällä tähtäimellä. Hoikkalan (mt., 240-243) mielestä aikuisuus näyttäytyy järkevyytenä, pysähtyneisyytenä/vakiintuneisuutena, itsenäisyytenä, täysi-ikäisyytenä ja luonnollisuutena.

Bernard (1981) esittää kritiikkiä elämänvaihteteorioihin kutsuen niitä liian miesten elämästä kertoviksi. Bernard (mt., 259-265) sanookin, etteivät ne kerro naisten elämästä mitään. Yliopistossa opiskelevat naiset tasapainoilevat kasvavan itsenäisyyden ja sosiaalisesti määritetyn riippuvuuden välillä: ura vai avioliitto ja lapset valmistumisen jälkeen. Ikävuodet 25-30 ovat kriittisimpiä naisten elämässä määritettäessä omaa rooliaan. Naisten urahistoriat ovat kuitenkin enemmän tai vähemmän katkonaisia äitiyden kokemuksen myötä. Vasta viime aikoina naiset ovat alkaneet nähdä avioliiton ja uran samanaikaisesti toimivina; uran aloittamiselle avioliitto ei muodosta enää estettä samassa mittakaavassa kuin ennen. Mutta koulutetut naiset tekevät – jos tekevät – lapsia vasta myöhemmin; siinä kolmenkymmenen ikävuoden jälkeen. Bernardin (1981) ohella Peck (1986) kritisoi elämänvaihteteorioita. Naisten aikuiselämä on täysin erilainen kuin miesten aikuiselämä. Peckin mielestä naisten aikuiselämä on nähtävä suhteessa muihin, koska naisen aikuinen elämä kuuluu ihmissuhteissa. Naisen ihmissuhteet mahdollistavat hänen kasvunsa tai sitten estävät tämän kasvun ja kehittymisen. Naisen aikuiselämä on nähtävä myös sosiaalis-historiallis-poliittisessa kontekstissa. Jos tänä päivänä nainen tekee lapsen yksin, tilanne on täysin toisenlainen siihen tilanteeseen, jos nainen teki yksinäisen lapsen 1940-50-luvuilla.

Samasta teemasta jatkaa Holstein-Beck (1995, 100-119). Hänen mukaansa myöhäismodernissa nuoret naiset kamppailevat kasvavan ristiriidan – palkkatyön ja äitiyden yhdistämisen – kanssa kaikesta huolimatta. Naisten sosiaalinen vapautuminen tuo konflikteja naisen päätökseen koulutuksesta ja professiosta hänen samalla päättäessään tulevaisuuden perheroolista. Positiivisesti asian nähtynä naisella on valinnanmahdollisuuksia: hän voi valita laajasta kirjosta ammattinsa ja perhemallinsa. Yksilöllistymiskehitys ja yksilöllisyyden korostaminen tuottavat erilaisia elämänmuotoja sekä naisille että miehille valinnanmahdollisuuksien muodossa myöhäismodernissa ajassa (Beck 1992; Ziehe 1991, 34; Holstein-Beck 1995). Koulutus ei tuotakaan enää varmaa hyvää asemaa ja tulevaisuutta työmarkkinoilla, mutta koulutettu henkilö pystyy tuottamaan oman työtilanteensa ja sosiaalisen elämäkertansa paremmin (Beck 1992, 93-94). Etenkin nuorten naisten keskuudessa on vallalla vahva uramotivaatio (mt., 112-113). Ziehen (1991) kutsuuna kulttuurinen vapautuminen mahdollistaa samoja mahdollisuuksia koulutuksen ja työpaikkojen suhteen kummallekin sukupuolelle. Tasa-arvoistuneen koulutuksen seura-

uksena naisilla on odotuksia tasa-arvoisemmasta partneruudesta perhe-elämässä (Beck 1992, 102-106; Holstein-Beck 1995).

Työn, koulutuksen ja vapaa-ajan uudenlainen yhdistely on myöhäismodernia, johon saattaa liittyä se, että kaiken kaikkiaan nuorten elämänsuunnittelu näyttää yksilöllistyneen. Myös nuorten aikuisten keskuudessa erilaisista elämäntilanteista toisiin vaihtaminen tapahtuu yhä nopeammin. Parisuhteessa eläminen, jos sellaiseksi lasketaan sekä avo- että avioliitto, alkaa nuorempina kuin aikaisemmin. Kotoa poismuuttamisen ja perheytyymisen välinen aika on siis lyhentynyt. Tästä huolimatta yksinasuminen on lisääntynyt. Tämä paradoksaalisuus selittyy aivan ilmeisesti parisuhteiden nopeutuneella purkautumisella. Nimenomaan nuoret naiset näyttävät olevan monien uusien ilmiöiden lipunkantajia. Myös nuorten naisten yksilöllinen elämänsuunnittelu näyttää kasvaneen. Nuoria naisia perinteiset sukupuoliroolit ovat kahlinneet voimakkaammin kuin nuoria miehiä; kun sukupuoliroolit murenevat, nuorten naisten liikkumatila laajenee – nuorille miehille roolien mureneminen tuo muassaan toisenlaisia haasteita. Naisiin kohdistuvat ristiriitaiset paineet – ns. perinteinen feminiinisyydiskurssi, joka edellyttää vaatimatonta, syrjäänvetäytävää naisellisuutta vs. modernin naisen diskurssi, johon liittyy kunnianhimoisuus ja urahakuisuus. (Lähteenmaa & Siurala 1991, 205-209.)

Kaiken kaikkiaan myöhäismoderni aika tuottaa valinnanvapautta koskien sitten koulutusta, parisuhteita, työelämää. Sosiaaliset normit eivät enää määritä naisten eivätkä miesten elämää entiseen malliin. Näin elämänvaiheet monimuotoistuvat.

4.1.2 Opiskelijan muuttuminen, kasvu ja kehitys yliopistovuosinaan

Pascarella ja Terenzini (1996, 247) toteavat, että yliopistovuodet ovat opiskelijan muutoksen aikaa laajalla rintamalla. Opiskelijat eivät ainoastaan muutu tiedollisesti tai älyllisesti, vaan myös arvojen, asenteiden ja moraalien osalta. Perry (1970) kytkeekin opiskelijan kognitiivisen ja eettisen kehittymisen yhteen.

Opiskelijoiden muutoksista yliopistovuosien aikana kiistattomasti selvin on *tiedon lisääntyminen* (Astin 1993, 105; Pascarella & Terenzini 1996, 247; Perry 1981). Astin (1993, 107-110) huomioi, että opiskelijoiden oppineisuuden osa-alueista – akateeminen kyky, älyllinen itsevarmuus ja matemaattinen kyky – lisääntyivät akateeminen kyky ja älyllinen itsevarmuus huomattavasti yliopistovuosien aikana. Pascarella & Terenzini (1996) tukevat Astinin (1993) huomioita tiedollisen muutoksen osalta. Pascarella & Terenzini (mt., 247) havainnoivat, että opiskelijat kehittyvät yleisissä verbaalisissa ja matemaattisissa taidoissa, mutta etenkin tieto lisääntyy oman pääaineen alueella. Pascarellan ja Terenzinin (mt.) mukaan verrattuna yliopiston aloittaviin loppupuolen opiskelijat ovat taitavampia puhujia ja kirjoittajia; he ovat myös älyllisesti kehittyneempiä. Tämä älyllisyyden kehittyminen pitää sisällään mm. kyvyn ajatella abstraktisesti ja ratkoa ongelmia tieteellisen paradigman mukaan. Yliopistovuosien kuluessa opiskelijat harjaantuvat kriittiseen ajatteluun, reflektiiviseen arviointiin ja abstraktiin päättelyyn. Tähän liittyen Perry (1970, 1981) onkin analysoinut tieteellisen ajattelun kehitysvaiheet, mikä osaltaan yhdistää kognitiivisen ja eettisen kasvun toisiinsa. Opintojen alkuaikaa leimaa faktakeskeinen, tiedettä yleisesti arvostava ajattelutapa, joka vaihtuu opintojen keskivaiheissa relativisti-

seen, tiedettä ja teorioita kriittisesti arvioivaan ajattelutapaan. Vasta opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kykenevät siirtymään omakohtaisten teoreettisten näkemysten muodostamisen vaiheeseen (Aittola & Aittola 1990, 21).

Yliopistovuosiensa aikana opiskelijat eivät ainostaan muutu kognitiivisesti, vaan he myös kehittyvät *esteettisesti ja kulttuurisesti* (Astin 1993; Pascarella & Terenzini 1991, 1996). Opiskelijoiden kiinnostus taiteisiin, klassiseen musiikkiin, lukemiseen tai runojen kirjoittamiseen kuin myös keskusteluihin filosofisista tai historiallisista aiheista lisääntyy yliopistovuosina (Pascarella & Terenzini 1996, 248). Myös Astinin (1993, 107-110) mukaan opiskelijoiden taiteellinen taipumus lisääntyi; tämä ilmeni maalaamisen ja kirjoittamisen alueilla. Astin (mt.) sanookin, että varsinkin taiteellisen kyvyn lisääntymisen vaikutti opiskelijan persoonallisuuden kehittymiseen.

Opiskelijoiden *liberaalistuminen* (Pascarella & Terenzini 1996, 248) ja *sosiaalinen aktiivisuus* (Astin 1993, 107-110) lisääntyvät yliopistovuosien aikana. Pascarellan ja Terenzinin (mt.) mukaan opiskelijat kulkivat kehityksessään kohti liberaalisaatiota. Tällä he tarkoittivat sitä, että opiskelijat muuttuvat avoimemmiksi ja suvaitsevimmiksi erilaisuutta kohtaan, ja heille kehittyy sosiaalinen huoli yksilön oikeuksista ja yksilöitten hyvinvoinnista. Astinin (mt.) tutkimuksessa sosiaalinen aktiivisuus/toiminta tarkoitti muiden ihmisten auttamista vaikeuksissa, sosiaalisin arvoihin vaikuttamista, osallistumista yhteisöllisen toiminnan ohjelmiin ja poliittiseen rakenteeseen vaikuttamista. Näissä opiskelijat kunnostautuivat opiskelunsa aikana. Opiskelijoiden sosiaaliseen toimintaan vaikutti ystäväpiirin altruismi ja sosiaalinen aktiivisuus (Astin 1993, 136-140).

Yliopistossa opiskelu vaikuttaa myös edellä mainittujen lisäksi opiskelijoiden *statuksen tavoitteluun ja johtajuus-kokemuksiin* (Astin 1993, 107-110). Statuksen tavoittelu Astinin (mt.) tutkimuksessa tarkoitti taloudellista hyvinvointia, kollegoilta saavuttamaa tunnustusta ja asiantuntijuuteen kasvua; yleensäkin menestystä ammatissa. Opiskelijoiden mukanaolo osakunnissa sekä heidän ystäväpiirinsä materialismin ja statuksen korostaminen lisäsi statuksen tavoittelua. Johtajuuden kokemus, millä tarkoitettiin johtajuuden kykyä, opiskelijatovereiden keskuudessa suosittuna olemista ja sosiaalista itsevarmuutta, lisääntyi ystävien ja opiskelijatovereiden kanssa kommunikoidessa. (Astin 1993, 136-140.)

4.1.3 Opiskelijan kehittymiseen vaikuttavat tekijät yliopistoympäristössä

Opiskelija muuttuu kehityskausiensa mukaisesti yliopistovuosinaan, mutta kaikki muutos ei ole peräisin normaalista kypsyemisestä. Yliopistoympäristöllä itsellään on vaikutusta opiskelijan muuttumiseen.

Chickering & Reisser (1996, 197-203) ilmoittavat seitsemän merkittävää tekijää opiskelijan kehittymiseen yliopistoympäristössä. Yliopistolla pitää olla selvät ja tarkat tavoitteet, jotta opiskelijat pystyvät muodostamaan eksplisiittisemmin omat syynsä käydä yliopistoa. Selvät tavoitteet antavat myös pohjan arvositoumuksille. Yliopiston koko vaikuttaa opiskelijan kehittymiseen siten, että mitä isompi yliopisto sitä enemmän opiskelija voi eristäytyä. Mitä pienempi yliopisto sitä paremmin opiskelijat voivat osallistua tapahtumiin. Opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet ovat merkittävä tekijä opiske-

lijän kehittymiselle. Opiskelijan tulisi säännöllisesti olla tekemisissä opetus- ja tutkimus-henkilökunnan kanssa sekä luokassa että vapaa-ajalla, ottaen huomioon sen seikan, että henkilökunta on helposti lähestyttävää ja opiskelijaystävällistä. Suhteet henkilökuntaan mahdollistavat opiskelijan mm. älyllisten taitojen kehittymisen. Opetussuunnitelma osaltaan, mutta myös piilo-opetussuunnitelma vaikuttavat opiskelijaan. Ensin mainitun pitäisi ohjata siihen, mitä pitää oppia, mutta viime mainittu ohjaa opiskelijan siihen, miten pitää oppia. Opetuksen tulisi tarjota aktiivisen oppimisen mahdollisuuden opiskelijalle; sen tulisi rohkaista opiskelijaa yhteistyöhön henkilökunnan sekä muiden opiskelijoiden kanssa. Ystävyyssuhteet mahdollistavat koko kirjossaan opiskelijan kasvun ja kehittymisen. Opiskelijapalvelut liittävätkin yhteen monia eri puolia yliopistossa.

Boyer (1990) on esittänyt yliopiston yhteisölliset ulottuvuudet (joista jo edellisessä luvussa kirjoitinkin laajemmin), jotka mahdollistavat opiskelijan kasvun ja kehittymisen. Yliopisto on kasvatuksellinen yhteisö, missä opiskelijat ja henkilökunta jakavat akateemiset päämäärät ja mahdollistavat näin opetuksen ja oppimisen kampuksella. Yliopisto on avoin yhteisö, missä ilmaisun vapaus on suojattu. Yliopisto on erilaisuutta suvaitseva yhteisö, missä jokaisen yksityisyyttä kunnioitetaan. Yliopisto on kurinalaisuutta vaativa yhteisö, jossa on oltava tietyt yhteiset säännöt, joita kaikki pyrkivät noudattamaan. Yliopisto on huolehtiva yhteisö, jossa opiskelijan hyvinvointi pyritään turvaamaan. Yliopisto on seremoniallinen yhteisö, jonka kautta välitetään yliopiston perintöä eteenpäin. Nämä yhteisölliset ulottuvuudet tarjoavat sen pohjan, mistä opiskelijan kehittymisen alkaa.

Astin (1993, 136-140) toteaa, että opiskelijoiden ilmoituksen mukaan heidän kasvuunsa ja kehittymiseensä myönteisesti vaikutti sosiaalinen vuorovaikutus, liikunta ja urheilu yliopistoympäristössä. Negatiivisia vaikutuksia opiskelijoiden kehittymiselle aiheuttivat television katselu ja työ kampuksen ulkopuolella. Kumpikaan edellä mainituista ei mahdollista osallistumista yliopistossa tapahtuvaan toimintaan samanaikaisesti. Nuo aktiviteetit vievät opiskelijan pois kaikesta toiminnasta yliopistolla, mutta onhan muistettava, että Astinin näkökulma on vain yksi monista näkökulmista. Työ tuo monia uusia kehittymisen ja oppimisen mahdollisuuksia opiskelijalle (mm. Kuh 1993). Lisäksi Hurrelmann (1989, 16) on tuonut esiin näkökulman nuorten (aikuisten) elämästä, että he elävät elämänsä ystävien, median ja kulutuksen alueilla nykypäivänä. Joten kaikki eivät jaa varmaankaan Astinin (1993) huomioita negatiivisista vaikutuksista.

Mutta tässä on kuitenkin korostettava, ettei opiskelija kasva ja kehity vain ja ainoastaan yliopiston ympäristössä. Yliopistovuosia voi kertyä monia, jona aikana opiskelija vaikuttaa monessa paikassa; esimerkiksi työ- ja harrastuselämässä yliopiston ulkopuolella. Kuten 1980-luvulla tuli ilmi (Aittola 1992), niin nykyopiskelijan elämässä keskuspaikka ei ole enää yliopisto ja sen ympäristö.

Tässä esittelin tutkimuksia, jotka kertoivat opiskelijan aikuistumisesta, muuttamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kuinka haastateltavani opiskelijat näkevät muuttumisensa yliopistoympäristössä? Miten heille on käynyt vuosien mittaan subjektiivisesti arvioituna? Katsotaanpa mitä sain vastaukseksi kysyttäessä opiskelijoiden muuttamisesta.

4.1.4 Opiskelijoiden kokemuksia muuttumisesta Jyväskylän yliopistossa

Opiskelija tulee nuorena yliopistoon. Elämä ympäristöineen siellä on aivan erilaista kuin turvallisesti kotona asuen ja lukiota käyden. Tämä tunnelma välittyy haastatteluistani. Lähes kaikki haastateltavistani oli tullut yliopistoon heti lukion päätyttyä, ja muuttanut Jyväskylään pieneltä paikkakunnalta (maalta kaupunkiin). Olen jakanut haastateltavieni opiskelijoiden vastaukset aikuistumisen, muuttumisen ja kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden lokeroihin. Näiden osalta ei löytynyt erottelevia ryhmiä. Vastaukset olivat suht'koht' yhteneväisiä. Ainoastaan passiiviset ja aktiiviset opiskelijat erosivat hieman toisistaan muuttumisen suhteen – ja etenkin erilaisuuden suvaitsemisen kohdalla.

”Aikuistunu ja itsenäistyny oon”

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat olivat oman kertomuksensa mukaan muuttaneet tavattoman paljon yliopistovuosinaan. Ainoastaan yksi haastateltava sanoi, ettei ole niin paljon muuttanut, koska hän ei ollut tullut hyvin nuorena opiskelemaan.

”Oon mä aivan hirvittävästi... Mä en tiä oonko mä enää sama ihminenkään”

”Olen ihan takuulla muuttunut”

”Haluaisin nähdä sen ihmisen, joka vastaa tohon kysymykseen, et en oo muuttunu”

Haastateltavani perustelivat muuttumistaan ihmisinä sillä, että he olivat muuttaneet kotoa pois ja tulleet tänne Jyväskylän yliopistoon opiskelemaan. Lähes kaikki olivat päässeet opiskelemaan suoraan lukiosta päästyään. Lähes kaikki haastateltavistani olivat muuttaneet tänne ja vieläpä pieniltä paikkakunnilta mm. Pohjanmaalta, Varsinais-Suomesta. He muuttivat omilleen ilman vanhempia. Joku muutti kotoa avoliittoon. Heidän piti aloittaa elämä Jyväskylässä etsien uudet ystävät, uudet harrastukset.

Tullessaan tänne opiskelemaan haastateltavani opiskelijat olivat olleet naiiveja ja asioista tietämättömiä. He olivat tulleet tai oikeammin päässeet suoraan lukiosta opiskelemaan yliopistoon. Elämä oli ollut edessä, ja yliopiston ovet olivat auenneet heti. Ensimmäinen kaikki oli tuntunut niin hienolta ja mahtavalta.

”Että tuntui tosi hienolta, että pääs yliopistoon – jee jee – suoraan lukiosta”

”Tuntu, että koko maailma on edessäni, voi tehdä mitä haluaa”

Kuitenkin yliopistoon päästessään opiskelijat joutuivat huomaamaan muutaman seikan. Yliopistossa kukaan ei katso opiskelijoiden perään, vaan asioiden sujumisesta opiskelijoiden itsensä on otettava vastuu. Omasta opiskelusta oli otettava vastuu. Kukaan haastateltavistani ei kokenut tätä pahana asiana, mutta joidenkin vastauksissa kuului, ettei kaikki ollut käynyt niinkään kivuttomasti. Toisaalta jotkut haastateltavistani olivat odottaneet malttamattomina kotoa poisää, joten oma elämä otettiin omiin käsiin mielellään. Tiedon ja kokemusten lisääntymisten myötä opiskelijat eivät enää olleetkaan enää niin tietämättömiä.

Näinä vuosina haastateltavani opiskelijat olivat kasvaneet aikuisiksi. Aikuistumiseen liittyy vastuu omasta elämästä, ja juuri se vastuun ottaminen. Vanhemmat eivät ole vieressä enää kertomassa, mitä tulee ja mitä ei tule tehdä.

”Pakostaki sitä aikuistuu näinä vuosina yliopistossa”

Vain muutamissa vastauksissa tuli esiin aikuistumiseen liittyvää vapauden ottamista hauskanpidon kautta. Opintojen alkuvaiheessa hauskanpito oli ollut muutamalle haastateltavalle pääasia.

”Sillon mä tota keskityin hauskanpitoon... Se oli enempi viinanottoa”

Aikuistumista selitettiin sillä, että nykyään huomaa itsessään, ettei enää edellä mainitulla tavalla käyttäydy. Ei enää harrasta ’bileitä bileiden’ vuoksi. Aikuistuminen ei kaikkien kohdalla ole käynyt niin kivuttomasti, vaikkei siitä haluttukaan suoranaisesti keskustella. Sanottiin vain, ettei aina ole ollut niin helppoa. Roos on puhunutkin ihmisten ’onnellisuusmuurista’. Ihmiset kertovat elämänsä tapahtumista vähän kaunistellen, totuutta ei kerrota. Näinä vuosina oli sattunut mm. avoeroja, kihlauksen purkautumista haastateltavilleni. Toisaalta taas kerrottiin tulevan aviopuolison löytymisestä, naimisiin menosta. Opiskelijat ovat käyneet myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden elämänvaiheita läpi yliopistovuosinaan. Oltiin koulutuksessa suunnitellen elämän uraa ja ammattia, etsittiin elämäkumppania, itsenäistyttiin vanhemmista jne.

Yliopistovuosinaan haastateltavani olivat itsenäistyneet. Haastateltavani olivat muuttaneet suoraan kotoa yliopistoon. Muutettiin omilleen. Joku muutti avoliittoon. Vanhemmat jäivät taakse ja tätä kautta alettiin elää omillaan, ehkei taloudellisesti, mutta emotionaalisesti kuitenkin. Vanhemmat eivät enää hoitaneet asioita, vaan opiskelijoiden itsensä oli syytä opetella hoitamaan asiansa. Joku sanoikin, että tuntui hyvältä, että Jyväskylässä sai oman erillisen elämänsä. Vain yksi haastateltavistani sanoi, ettei ehkä ole niin itsenäinen kuin pitäisi ikänsä puolesta olla. Hän on vielä aika kiinni vanhemmissaan.

”Kyllä sitä kun on vielä alkuvaiheessa tullu yliopistoon, niin kyllä sitä on ollu aika kiinni vielä kotona”

Jo Jyväskylä kaupunkina erosi haastateltavieni kotipaikoista kokonsa puolesta. Jyväskylä on isompi ja täällä on enemmän ihmisiä. Täällä on erilaisia ihmisiä enemmän – esimerkiksi ulkomaalaisia – kuin haastateltavieni kotipaikkakunnilla.

Voikin sanoa, että yliopistoympäristö erilaisine kokemuksineen toimii aikuistajana nuoren elämässä, jos tämä nuori on joutunut muuttamaan muualta opiskelupaikkakunnalle.

”Kyllä oon muuttunu tiedollisesti, ainakin”

Haastateltavani olivat muuttuneet muutenkin kuin aikuistumisen ja itsenäistymisen kautta yliopistovuosiensa aikana. Yliopistoon tullessaan he olivat olleet asioista ymmärtämättömiä ja tietämättömiä, naiiveja nuoria (kertomansa mukaan). Vuosien mittaan tiedot ja

taidot olivat lisääntyneet ja syventyneet. Ymmärrys elämää ja siinä olevia erilaisuuksia kohtaan oli kasvanut.

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat olivat muuttuneet tiedollisesti. Heidän mukaansa tieto oli lisääntynyt. Opiskelluista oppiaineista (mm. suomen kieli, kirjallisuus, puheviestintä, kasvatustiede, historia, journalistiikka) oli saatu lisää tietoa.

”No, sitä tietoa on tullu ihan hirveesti”

Suomen kielestä (omasta pääaineesta siis) kielitiede oli syventynyt haastateltaville. Muuten suomen kielen osalta mainittiin murteista, kieliopista ja sosiolingvistiikasta saatu tieto. Kieli ihmisten välisessä kommunikaatiossa oli muutamalla kiinnostuksen kohteena (viestinnälliset tekijät / puheviestintätaidot). Kirjallisuuden opinnot koettiin antavina ja tervetulleina suomen kielen opintojen teoreettisuuteen verrattuna. Kaiken kaikkiaan tietomäärä oli lisääntynyt. Tiedon laadullinen puoli jäi haastattelijalle vähän hämäräksi. Muutama koki, että he tiesivät vain joltakin hyvin kapealta ja pieneltä sektorilta (esimerkiksi kielitieteestä).

”Kielitieteestä... Siinä tieto on hirveesti lisääntyny. Mieluummin minä tietäsin asioista yleisesti paljon kuin pienestä sektorista”

Kuitenkin haastateltavien mielestä kaikkein tärkeintä oli se, että he osasivat käsitellä tietoa kriittisesti. He eivät uskoneet enää sokeasti kaikkea, mitä oli kirjoissa tai joukkotiedotusvälineissä.

Haastateltavieni muuttumista taidollisesti olen käsitellyt jo oppimiskokemusten yhteydessä (luku 3.3.). Tässä totean vain lyhyesti, että kirjoitustaidot parantuivat huomattavasti yliopistovuosina. Myös tietokone-aidot lisääntyvät nyky-yliopistossa pakostakin. Esintymistaito kasvaa haastateltavilla suomen kielen opiskelijoilla pakollisten puheviestintä-opintojen myötä. Sosiaaliset taidot lisääntyvät myös.

Haastateltavani suomen kielen opiskelijat eivät liemmin olleet kehittyneet esteettisyyden osalta yliopistovuosinaan. Mikä on omasta mielestä kaunista ja hyvää, oli vaikea kysymys. Joillekin oli ollut jo ennenkin tärkeitä esimerkiksi maisemalliset arvot, joten muutosta siihen ei ollut tullut. Joku mainitsi, että kun on muuttanut maalta, ja nyt kun asuu kaupungissa, niin maalaismaisema näyttäytyy itselle kauniimpana ja arvostetumpana kuin koskaan ennen. Joku oli aina ollut kauneuden ihailija.

”Esteettisyyttä on kirjallisuuden opinnoissa tullu esille”

”Kun mulla on kirjallisuus, niin sieltä kautta on harjaantunut lukemaan niitä kirjoja eri tavalla ku aikasemmin”

Kirjallisuuden opinnot olivat opettaneet haastateltavia saamaan kirjoista enemmän nautintoa, kun on kasvettu kirjallisuuden teorioiden kautta tulkitsemaan esimerkiksi merkityksiä. Kuitenkin opintojen myötä haastateltaville on kasvanut tietty kriittisyys ja kyynisyys. Kriittisemmin katsotaan näytelmiä ja luetaan teoksia. On opittu arvostamaan hyvin tehtyä kaikessa. Opiskelun puurtamisen keskellä on opittu nauttimaan vapaahetkidistä. Kuitenkin opiskelu on niin tietopainotteista, että suomalainen yliopisto ei kannusta esteettisyyteen. Esteettisyys ja sen kehittyminen on itsestä ja omasta kiinnostuksesta kiinni.

Haastateltavani opiskelijat ovat muuttuneet humanisuuden ja erilaisuuden suvaitsemisen suhteen. Koska lähes kaikki haastateltavani olivat muuttaneet pieniltä paik-

kakunnilta Jyväskylään, jo pelkästään tässä kaupungissa näkee paljon enemmän erilaisia ihmisiä. Myös yliopistolla näkee ja tapaa erilaisia ihmisiä. Näin ollen jo pelkästään kokemusten kautta – on tavattu erilaisia ihmisiä, mitä ei tapahtunut omalla kotiseudulla – erilaisuuden suvaitseminen on lisääntynyt. Suomen kielen koulutusohjelmassa opitaan suomen kielessä vaikuttavista murteista, joten tämä oli auttanut suhtautumisessa muualta Suomesta tulleita kohtaan; ei enää ajateltu, miten hassusti tai tyhmästi toinen puhuu, vaan eri murteet pystytään näkemään rikkautena. Yleensäkin haastateltavilla oli kasvanut ymmärrys eri puolilta Suomea tulleita kohtaan. Ei enää nähty rajoja niin selvänä malliin ’ pohjanmaalaiset – savolaiset’. Ulkomaalaisia kohtaan oli kahdenlaista suhtautumista havaittavissa. Toiset sanoivat, ettei heillä ole ollut ennenkään mitään vaikeuksia ulkomaalaisten suvaitsemisessa. Toiset myönsivät, että heillä on pieniä ennakkoluuloja ulkomaalaisia kohtaan (ei kuitenkaan eurooppalaisia kohtaan), mutta muuten he ovat aivan suvaitsevaisia. Ennakkoluuloja oli afrikkalaisia miehiä kohtaan. Näitä ennakkoluuloja oli syntynyt ikävien kokemusten kautta. Toisaalta kaikista ennakkoluuloista ei oltu itsekään perillä.

”Mä oon niinkö ennakkoluulonen, sen minä ymmärrän... se vois kyllä olla vähäempää”

”Kyllähän ihmisellä on omia ajatuksia, mitä itekkin häpee”

Haastateltavilla ei ollut paljon ulkomaalaisia, vammaisia tai seksuaalisten vähemmistöjen edustajia ystävinä tai kaveripiirissä. Tätä selitettiin mm. vähäisellä kielitaidolla. Opiskelijoiden elämäään paljolti säätelee ystävyysuhteet, tai yleensäkin he viettävät paljon aikaansa omien ystäviensä kanssa. Haastattelemani opiskelijat eivät toimineet paljoa sellaisissa ympyröissä, että he olisivat tavanneet esimerkiksi ulkomaalaisia. Muutama oli ollut mukana suomen kielen laitoksella toimivassa Suomi toisena kielenä –ryhmässä, mutta sitäkään ei koettu tärkeänä. Kuitenkin nähtiin, että humanistisessa tiedekunnassa kasvaa ihan humaaneja ihmisiä.

Haastateltavillani suomen kielen opiskelijoilla ajattelutapa akateemisesta maailmasta oli muuttunut vuosien varrella. Ennen yliopistoon tuloa oli ajateltu, että täällä kaikki on hienoa ja mahtavaa; ihmiset erityisen viisaita ja erikoisia jne. Opiskelujen edetessä kuva oli tavallistunut. Professorit eivät välttämättä opeta puvut päällä, opiskelijoiden ei tarvitse pukeutua ’ykkösiinsä’ mennessään luennolle.

”Ei mitään yli-ihmisiä, neroja, todellakaan”

”Kyllähän tää etukäteen tuntu kauheen hienolta ja pelottavaltakin”

Yliopisto-opiskelijat eivät välttämättä eroa muista opiskelijoista, täällä pitää vaan puurtaa eivätkä kaikki ole neroja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö haastateltavani arvostaisi akateemista koulutusta ja sitä, että heistä tulee akateemisia ihmisiä. Siitä oltiin edelleen ylpeitä.

”Ehkä se on väärin ajatellaki, että yliopisto ois parempi paikka ku muut... Mutta kyllä sitä vähän tapaa niin ajatella”

Mutta kun itse pärjättiin, niin huomattiin, että kyllä lukemalla ja asioista selvää ottamalla pärjää. Alussa on voinut olla tästä pieniä epäilyksiä; pärjääminen vaatisi superälyä. Joi-denkin haastateltavieni mielestä akateemisilla ihmisillä ei ole varaa nostella itseänsä ar-

voon arvaamattomaan huonon työtilanteen sun muiden vuoksi. Ainoa mieshaastateltavani oli päässyt mieskeskeisyydestä aidon tasa-arvon tielle. Muutama haastateltava mainitsi, että heidän ajatteluunsa yliopisto oli tuonut kriittisen otteen eikä mitään ”nielty tuosta vaan”. Punnittiin eri vaihtoehtoja ja pohdittiin. Maailma ei ollutkaan enää niin mustavalkoinen kuin nuoruudessa. Eri sävyjä oli tullut mukaan. Tiedon myötä tämäkin oli mahdollistunut. Vuosien myötä opiskeluasenne oli myös muuttunut.

”Silleen on muuttunu, ettei tankkaa enää tentteihin... Voi niinkö soveltaa”

Ihmiset eivät lukeneet enää ulkoa tentteihin, vaan pyrittiin ymmärtävään oppimiseen. Tästä jäi enemmän mieleen, ja haastateltavani uskoivat tämän auttavan esimerkiksi pro gradu –tutkielmaa tehdessä. Tietoa pystyttiin jo soveltamaan monien opiskeluvuosien jälkeen.

Kokonaisuutena opiskelijan muuttumisesta voi todeta, että opiskelijan muuttumiseen yliopistovuosina vaikutti tiedon ja kokemusten lisääntyminen. Mitä nuorempana opiskelija tulee yliopistoon, sitä enemmän hän (ainakin omasta mielestään) muuttuu. Lisäksi tähän vaikuttaa ympäristön vaihdos; kotipaikkakunnalta muutto opiskelupaikkakunnalle. Tämä tuli ilmi haastateltavieni kohdalla. Opiskelijoiden asenteiden muuttumiseen vaikutti olennaisesti lisääntynyt tiedon määrä ja kyseisten asioiden esiintulo. Jos tavattiin tai tunnettiin esimerkiksi johonkin vähemmistöön kuuluva, niin tämä vaikutti kokemuksen avulla opiskelijan pohdintaan ja suhtautumiseen. On todettava, että jotkut haastateltavat pohtivat tunteitaan hyvinkin tarkasti läpi esimerkiksi ulkomaalaisia kohtaan haastattelun aikana. Tämä oli ilahduttavaa, että vieraille ’antauduttiin’ sillä tavoin.

Jos opiskelijan muuttumista pohtii passiivisten ja aktiivisten opiskelijoiden välillä, niin voi vetää sellaisia johtopäätöksiä, että aktiiviset kertoivat enemmän kokemuksistaan, koska heillä oli niitä enemmän. Aktiiviset opiskelijat kertoivat asenteidensa muuttumisesta seikkaperäisemmin kuin passiiviset. Mitä enemmän opiskelijat olivat keränneet kokemuksia eri ympyröissä toimiessaan yliopistoympäristössä, sitä enemmän siitä kerrottiin.

”Ihmiset tässä ympäristössä on vaikuttanu mun muuttumiseen”

Ihmiset muuttuvat erilaisissa ympäristöissä, mutta mitkä tekijät niissä on muuttavina voimina? Varsinkin tutkimassani yliopistoympäristössä...

Haastattelemanani opiskelijoiden muuttumiseen olivat vaikuttaneet heidän tapansa ihmiset yliopistoympäristössä. Tähän on laskettava niin ystävät, opiskelututtavat, yliopisto-opettajat, kuin myös opetusharjoittelun vastaavat. Ihmissuhteiden välityksellä päästiin kehittämään sosiaalisia taitoja, puheviestintä- ja muita vuorovaikutustaitoja. Opiskelukaverit omasivat tietoa monilta eri aloilta ja harrastuksista, jota he jakoivat toisilleen. Opiskelututtavat toivat mukanaan uusia kokemuksia elämätyyleineen. Opettajat tarjosivat uutta tietoa pohdittavaksi. Mutta opettajat parhaimmillaan antoivat itsestään muutakin kuin pelkkää tietoa jakaen – ystävinä, kavereina, kuunnellen ja auttaen.

”Täällä mä oon lyhyessä ajassa tutustunu hirveen moniin ihmisiin, ehkäpä useimpiin kuin aikasemmin koko elämässäni”

Toisaalta yliopiston opiskelumuoto oli tehnyt opiskelijat itsenäisiksi. Se, että kaikesta pitää ottaa itse selvää, tekee opiskelijat itsenäisiksi ja oma-aloitteisiksi. Opiskellaan itsenäisesti ja yksin. Luetaan yksin tenttiin. Kukin valitsee oppiaineita oman kiinnostuksen mukaisesti. Kukaan muu ei ole vastuussa opiskelun sujumisesta kuin opiskelija itse.

”Mutta loppujen lopuksi se on sitä itsenäistä puurtamista. Että siinä on ollu pakko oppia sitä itsenäisyyttä”

”Opiskelutapa, miten täällä tehdään, opiskellaan proseminaarit, sun muut”

Muita vaikuttavia tekijöitä olivat liikunta, ympäristön naisvaltaisuus, ainejärjestö ja opetusharjoittelu. Liikunnan mainitsi moni rentoutumisen ja jaksamisen välineenä. Ympäristön naisvaltaisuus oli laittanut mieshaastateltavani pohtimaan tasa-arvoa (tämä tekijä oli muuttanut hänet mieskeskeisyydestä asioita syvemmin tiedostavaksi tasa-arvon kannattajaksi). Ainejärjestö merkitsi tiedon lisääntymistä koskien mm. opiskeluasioita ja opettajan ammattia. Ainejärjestössä toimiminen muutti opiskelijoita tiedostavampaan suuntaan. Opetusharjoittelu laittoi opiskelijan ajattelemaan ja pohtimaan itseään ja asenteitaan (mm. onko opiskelijasta opettajaksi, omat vahvuudet ja heikkoudet).

Ihmissuhteista voin vielä mainita, että ne muuttavat sekä hyvässä että pahassa opiskelijaa. Yliopistovuosinaan opiskelijat kohtaavat sekä vaikeita että helppoja ihmissuhteita, ja kumpikin antaa opiskelijan muuttumiselle jotain.

Seuraavaksi siirryn esittelemään opiskelijan identiteettityötä nykyaikana.

4.2 Opiskelijan identiteettityö yliopistossa postmodernina aikana

Myöhäismodernissa ihmisten identiteettityö on tullut vaikeammaksi ja monimuotoisemmaksi (Ziehe 1991). Elämässä ei ole enää valmiita malleja, kuinka työstetään identiteettiä; elämä on yksilöllistynyt (Bauman 1996; Beck 1992). Identiteetin muodostuksen perusedellytysten on arveltu muuttuneen merkittävästi viime vuosikymmenien aikana (Bauman 1996). Vaikka ydinperhe on säilyttänyt institutionaalisen asemansa, siitä on tullut sosiaalisesti hauras. Pidentynyt koulutusaika, ikäspesifien vertaisryhmien vaikutus, kansainvälistynyt joukkotiedotus sekä kulutuksen merkitys itseilmaisun lähteenä ovat johtaneet identiteetin muodostumisen perustojen uudelleenarviointeihin (Hurrelmann 1989; Ziehe 1991). Postmodernissa ajassa identiteetin muodostamisesta tulee työstettävä työ. Lisäksi identiteetti on hajanainen.

4.2.1 Identiteetin muodostus muuttuu identiteettityöksi postmodernina aikana

”Modernissa maailmassa ihminen eli elämäänsä pyhiinvaeltajan tavoin etsien kiinteää ja lopullista identiteettiä. Nyt postmodernissa maailmassa hän välttelee sitoutumista ja noukkii identiteetin aineksia kuin turisti vaikutelmia.”

Zygmunt Bauman (brittiläinen sosiologi)

Postmodernissa maailmassa – mitä 1990-luvulla sanotaan eletävän – vanhat traditiot ja mallit kyseenalaistetaan (Beck 1992). Baumanin (Rinne 1997) mukaan yhteiskunta fragmentoituu (pirstaloituu), ja yhteiskunnan ihmiset yksilöityvät, kasvavat erilleen ja kehittyvät eri suuntiin näin ollen. Uutta yksilöllistymistä ei voida nähdä minään totaalisenä irtiottona yhteiskunnan säilymiselle välttämättömänä sosiaalisesta kontrollista. On vain kyse aiemman sosialisoinnin korvautumisesta uudentyypillisellä sosialisoinnilla, jonka lähtökohta on yksilö. Yksilöstä tulee sosiaalisen elämän olennainen osa. (Rinne 1997, 20.)

Kun klassiset kiinnikkeet - kuten perhe, paikallisyhteisö, luokka tai valtio - siirtyvät yksilöä määrittämästä, yksilöiden luonteva sosiaalinen identiteetti näyttää tyhjenevän. Yksilöiden on itsevastuullisesti muokattava oma identiteettinsä ja elämänsä (Bauman 1996, Beck 1992, Ziehe 1991). Yksilö vapautuu traditioidensa siteistä, mutta kadottaa samalla kompassinsa, vanhat varmuutensa ja turvansa. Tällöin jokaisen oma vastuu oman elämänsä määrittämisestä ja oman identiteetin luomisesta on kaiken avain. (Rinne 1997, 20.) Identiteetin muodostuksesta on näin ollen tullut jatkuvasti työstettävä, dynaaminen prosessi (Beck 1992; Ziehe 1991). Identiteetin muodostuksesta on tullut työstettävä työ, mikä on raskasta ja kriisinomaista, koska ei voi tarttua mihinkään valmiisiin perinteisiin tarjouksiin (Ziehe 1991, 27). Postmodernin ajan identiteetti ei ole yhtenäinen, vaan se on hajallaan eri puolilla, eri elämän sfäreissä.

Identiteetti oli alkuaan modernin keksintö. Työnjaon erilaistuessa ja paikallisuuden kadotessa tarvittiin erilaisia rooleja, jotka luokittelivat ihmisen riittävän yksiselitteisesti ja käsitettävästi sekä auttoivat organisaatioita saavuttamaan rationaalisia päämääriään. Baumanin (Juuti 1997) mukaan modernin ajan ihminen oli kuin pyhiinvaeltaja. Pyhiinvaeltajille totuus on jossakin muualla, kauempana. Hän etsii totuutta ja etsiessään muovaa itsestään tapahtumien kulun, joka on selväviivainen polku jonka johtaessa koko ajan kohti parempaa. Ihminen ei ollut koskaan päämäärässään, sillä päämäärä oli aina edessäpäin. Vaikka nyt olikin hyvin, oli tulevaisuus silti aina vielä parempi. Jos nyt olikin asiat huonosti, niin edessä oli valoisammat ajat.

Moderneista postmoderneihin oloihin siirryttäessä identiteetit ovat tulleet enemmän joustaviksi ja liikkeellä oleviksi, jolloin ne ovat myös muutoksille alttiita. Identiteettiä ei siten nähdä staattisena tilana, vaan aktiivisena prosessinomaisena liikehdintänä, eräänlaisena vaihtuvien toimintojen jatkumona. Postmoderneissa oloissa identiteetit ovat jatkuvassa muutostilassa: ihmiset kulkevat ja siirtyvät vapaasti yhdestä alakulttuurista toiseen ja he yhdistelevät ja sekoittavat kategorioita, jotka aiemmin olivat toisistaan selkeästi erillään. (P. Helenius 1996, 12.)

Postmodernissa ajassa elämää hallitseva sädekehä on muodostettava itsensä ympärille. Identiteetti voi rakentua mm. subjektiivisista ominaisuuksista, opituista tie-

doista ja taidoista, kulutuksen ja medioiden luomista mielikuvista, yhteisöjen ja ystävien vertaisrooleista, työprojektien ja –yhteisöjen kontakteista sekä muista omaa elämismailmaa koskettavista sosiaalisista osista. Identiteetti vaeltelee erilaisten mahdollisuuksien, tilanteiden ja sosiaalisten yhteisöjen maastossa kiinnittymättä varsinaisesti mihinkään lopullisesti. (B. Helenius 1996, 51.)

Bauman (1996, 274) kuvailee postmodernia ihmistä seuraavaan tapaan. Postmoderni ihminen on kuin turisti, joka etsii uusia miellyttäviä kokemuksia. Hän kulkee muiden yhteisöjen alueilla katsellen ja arvioiden sekä huvitellen. Turisti on ulkopuolinen, eikä hänen tarvitse sitoutua. Maailma on olemassa mukavaa elämää varten. Toisaalta Baumanin (Juuti 1997) kirjoittaman mukaan postmoderni ihminen on myös lähellä kulkuria tai peluria. Kulkuri on vapaa liikkumaan paikasta toiseen ja näin hän välttää paikallisen valvonnan ja sitoutumisen. Kulkurit ovat arvaamattomia, koska heidän ei tarvitse noudattaa paikallisia tapoja. Kulkurilla ei ole päämäärää. Jokainen paikka on kulkurille pysähdyspaikka. Peluri pelaa jokaisen kätensä mahdollisimman hyvin. Onni ja epäonni ohjaavat pelurin elämää. Elämä on vain siirtoja. Bauman on kuvannut seuraavasti (taulukko 3.) eroja modernin ja postmodernin välillä.

TAULUKKO 3. Modernin ja postmodernin vastakohtaisuudet identiteetin rakentamisessa. (Baumania 1996 mukaillen Koski 1997, 69).

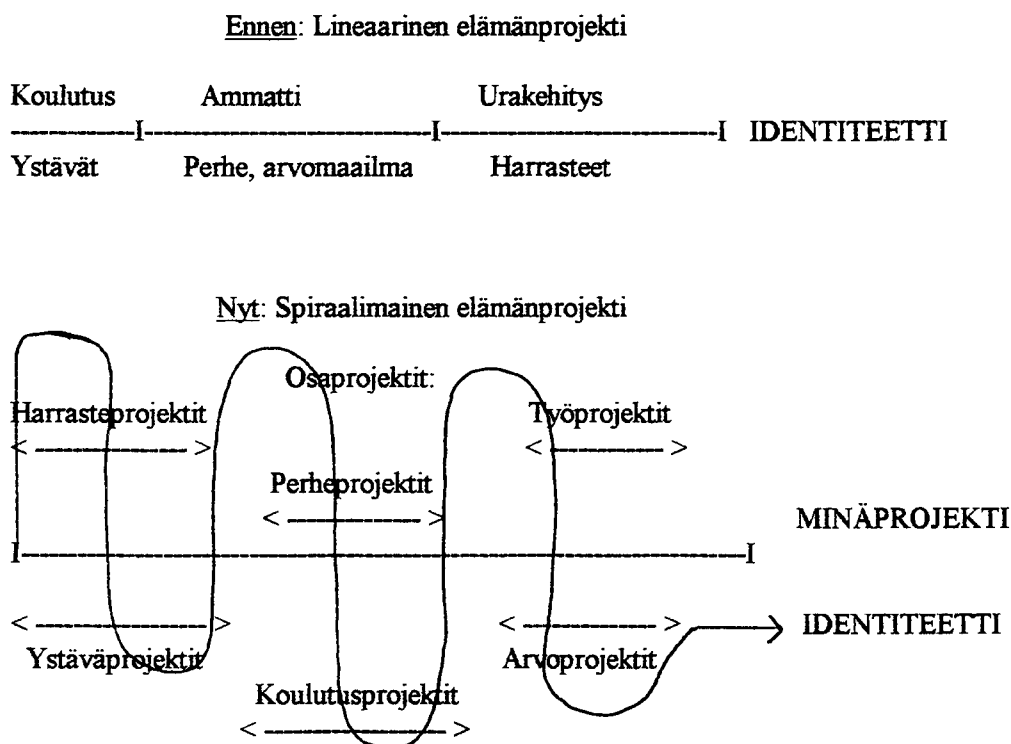
Moderni	Postmoderni
Ihminen on pyhiinvaeltaja	Ihminen on nomadi
-jossakin siintää luvattu maa, perimmäinen tavoite	-nomadin elämä on vaeltamista yhteenkuuluttamattomien ja irrallisten paikkojen välillä
-elämänprojekti tai –suunnitelma valittu jo varhain	-nomadi ajattelee korkeintaan seuraavaa leirintäaluetta, ei elämänprojektia
-pysyvä identiteetti tai sen tavoittelu	-liikkuminen identiteettien läpi, minän koostaminen, pysyvän identiteetin vastustaminen

Ziehe (1991, 16-54) yhdistää identiteetti-problematiikan nyky-yhteiskuntaa koskevaan kulttuurisen muutoksen nopeutumiseen. Hänen mukaansa tämä muuttaa yksilön eheän ja vakaan identiteetin muodostusprosessin elinikäiseksi, jatkuvasti työstettäväksi prosessiksi. Muutos johtuu Ziehenkin (mt.) mielestä perinteisiin arvojärjestelmiin pohjautuvan ns. sisäisen ohjauksen vähentymisestä. Tämän ajan yhteiskunnassa ympäristön ja maailman välitön kokeminen on tullut perinteen paikalle identiteetin muokkaajana: identiteetti liittyy näin ajatellen käsityksiin omista elämänpyrkimyksistä sekä yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista ja esteistä. Identiteetin tuottaminen on yhteydessä koulutuksessa ja työelämässä hankittuihin kokemuksiin, jolloin markkinoiden suhteet tulevat myös merkitykselliseksi. Ziehe sanookin, että identiteettejä voi nyt kokeilla, muuttaa, sommitella ja perua. Identiteettitarjonta yksinkertaisesti monipuolistuu. Ziehe kirjoittaa-kin, että nuoret tarvitsevat identiteetin työstämiseksi epätavanomaisia ja uusia oppimistilanteita. Yllätykselliset, uudet ja konfliktinomaiset oppimisprosessit tarjoavat nuorille mahdollisuuden luoda itselleen maailman- ja minäkuvan tulkintavarastoja.

B. Helenius (1996, 12) on kommentoinut postmodernin identiteetin muodostusta muiden edellä mainittujen hengessä. Hänen mukaansa oma itse joudutaan kokoamaan sirpaleisen ympäristön palasista. Tämä tekee nuoremmista sukupolvista eräänlaisia

raskaansarjan identiteettityöläisiä. Identiteetin irakentamisen tekee hankalaksi eriytyneisyyskehityksen kova vauhti. Se mikä vielä eilen oli ehyttä on jo tänään sirpaleista. Yhteisöt, asenteet, ammatit, työurat, työsuhteet – kaikki ennen turvallisilta ja ennustettavilta kokonaisuuksilta tuntuneet jäsennykset hajoavat hahmottomiksi jyviksi, joista nuoret kokoavat minänsä. B. Helenius (mt.) sanookin, että aikamme ihanne – joustava minä – on samalla ääretön mahdollisuus kuin myös elämänhistoriallinen pakko.

Elämänhistoriallinen jäsennyys on postmoderneissa yhteiskunnissa hajonnut osiin. Teollisen palkansaajayhteiskunnan elämänkulkua voisi luonnehtia lineaarisesti projektiksi (kuvio 3.), elämänlangaksi joka kulkee suoraviivaisesti koulutuksen, ammatin, yhtenäisen nousujohtaisen työuran kautta seesteisille eläkepäiville. Uusien sukupolvien elämänjäsennyksen voi piirtää spiraalimaiseksi projektiksi (kuvio 3.).



KUVIO 3. Lineaarinen ja spiraalimainen elämänprojekti (B. Helenius 1996, 13).

Spiraalinomaisessa projektissa spiraalimainen identiteetti matkailee erilaisten osaprojektien lomassa. Samalla kun opiskelija käy luennoilla, on hänellä myös työ-, ura-, harraste-, ystävä-, perhe- tai muita osaprojekteja opiskelun ohella. Hän ei välttämättä jäsennä sen hetkistä elämäänsä vain yhden projektin läpivalaisemana. Hän voi kuitenkin tilanteesta riippuen ilmoittaa olevansa kettujensuojelija, perhokalastaja tai freelance-toimittaja. (B. Helenius 1996, 12-13.)

4.2.2 Opiskelija työstää identiteettiään yliopistoympäristössä ja sen ulkopuolella

Kuten edellä hahmottelin postmodernin ajan identiteetin rakentamista, niin on myös nähtävissä tutkimusten mukaan, kuinka opiskelija liittää ja seikkailee sfääristä toiseen työstäessään identiteettiään ("Kuka ja mikä minä oikein olen? Mikä on minun paikkani tässä universumissa?"). Yliopistovuosiensa aikana opiskelija huomaa, että hänen on moneen otteeseen mietittävä edellä mainittuja kysymyksiä. Kotoa saatu, valmiiksi rakennettu identiteetti ei kanna opiskelijan muuttumisen keskellä.

1980-luvun tutkimuksien (mm. Aittola 1992) mukaan opiskelijoiden identiteetti oli opintojen alkuvaiheessa peräisin kotiympäristöstä ja lapsuuden perhepiiristä. Opiskeluaikana tapahtuvien muutosten vuoksi opiskelijat kuitenkin joutuivat työstämään identiteettiään ja maailmankatsomustaan. Opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat arvioivat identiteettinsä ja maailmankatsomuksensa kehittyneen 'valmiiksi', eivätkä uskoneet opiskelun muuttavan omia näkemyksiään. Monet Aittolan (1992, 53) tutkimuksen haastatelluista olivat omaksuneet etukäteen lukkoonlyödyn identiteetin. Lukion päätyminen ja ylioppilaaksi valmistuminen olivat luoneet käsityksen omasta 'aikuisuudesta' ja siitä, mitä he halusivat elämältä. Tällainen varmuus kuitenkin hävisi opintojen etenemisen myötä, sillä keskivaiheen opiskelijat eivät enää osoittaneet samanlaista itsevarmuutta tai selviä elämänsuunnitelmia. Pikemminkin opintojen keskivaiheeseen ajoittui erilaisia nopeita maailmankatsomuksellisia murroksia ja niiden edellyttämiä pohdintoja (esimerkiksi uskoontulo). Useimmat Aittolan (mt.) haastatelluista keskivaiheen opiskelijoista painivat maailmankatsomuksellisten ongelmien parissa. Monet olivat palanneet nuorisokulttuurin pariin. Osa opintojen keskivaiheen 'kriisiä' saattaisi Aittolan mielestä selittyä identiteetin testaus- ja kokeiluvaiheella.

Aittolan (1992, 54-55) tutkimuksen yleisimmät identiteettiongelmat haastatelluilla opiskelijoilla liittyivät opiskelussa ja opiskelijoiden tieteellisessä ajattelutavassa esiintyviin muutoksiin, sillä opintojen keskivaihe edellytti opiskelu- ja ajattelutapojen muuttamista. Jos ensimmäiset vuodet olivat valmista tietoa konsumeristisesti kuluttavaa tenttimistä ja luennoilla istumista, niin opintojen keskivaiheissa opiskelijat joutuivat vaihtamaan opiskelutapansa tuottavaksi, koska seminaarityöt ja esseet edellyttivät suurempien kokonaisuuksien itsenäistä koostamista ja jäsentelyä.

Aittola & Aittola (1990, 12-13) toteavat, että opiskeluaikaiset elämänmuutokset ja niihin liittyvät ongelmat paljastuivat vertailtaessa eri opintovaiheissa olevia opiskelijoita. Opintojen alkuvaiheiden opiskelijat tässä tutkimuksessa toivat esiin monia kotiympäristöstä irroutautumiseen, itsenäistymiseen ja oman elämän aloittamiseen kietoutuvia ongelmia, mutta tämä aika koettiin usein toiveikkaana uuden elämän alkuvaiheena. Opintojen loppuvaiheiden opiskelijat korostivat perheen perustamista, työelämään siirtymistä ja oman taloudellisen tilanteen ongelmallisuutta kuvaavia asioita. Opintojensa keskivaiheessa opiskelijat taas näyttivät kiinnittyvän lähes yksinomaan opiskeluun ja opiskelijaelämään, mikä näytti joskus tuottavan anomiaa ja irrallisuutta muusta yhteiskunnasta.

Aittola & Aittola (1990, 13) ovat määritelleet opiskelijoiden elämänvaiheiden muutoksia. Alkuvaiheen opiskelijat olivat vielä kiinni kotona. He heiluiivat kodin ja opiskelupaikkakunnan välillä. Kaikki oli uuden opettelua heille itsenäistymisen kautta. Keskivaiheen opiskelijat olivat kiinni opiskelussa ja yliopistoympäristön toiminnassa. Loppuvaiheen opiskelijat suuntautuivat opiskelusta pois ja irtautuivat pois yliopiston ympäristöstä. Moffatt (1989, 29-61) on todennut omassa tutkimuksessaan, että juuri yliopiston

aloittaneet opiskelijat olivat naiiveja ja kokemattomia. Toisen vuoden opiskelijat olivat villejä ja vallattomia. Yliopisto-opiskelun loppupuolella opiskelijat halusivat kypsempää elämäntapaa.

B. Helenius (1996, 28) etsi epätavanomaisia opiskelijoita 1990-luvulla. Epätavanomaisilla opiskelijoilla hän tarkoitti opiskelijoita, jotka poikkeavilla oppiaineyhdistelmillä sekä eri tiedemaailmojen, -paradigmojen ja korkeakoulujen välisillä sukkuloinneilla ovat luoneet oman, tavanomaisesta poikkeavan jäsenyyksen korkeakouluopiskelusta. Heidän aineyhdistelmiensä ei löydy koulutusohjelmien suosituksista tai opinto-oppaista. Epätavanomainen opiskelija toteuttaa takiaispallo-strategiaa – modernia sosiaalista keräilykulttuuria. Modernin jälkeistä, menestyksellistä elämänhallinnan selviytymismallia voi luonnehtia takiaispallo-strategiaksi. Minäprojekti kulkee kuin takiaispallo keräten mukanaan sekundaarisia elämisen tulkintamalleja erilaisten koulutus- ja koulutusvalintojen kautta sekä lukuisia, limittäisiä representaatioita eri mikroyhteisöjen kontakteista. Takiaispallon koulutusvalinnat ovat vain osa elämänhallinnallista keräilystrategiaa. Epätavanomainen opiskelustrategia ja elämänhallinnallinen takiaispalloselviytyminen kävivät B. Heleniuksen (1996) tutkimuksessa hyvin yksiin. Opiskelijoiden tavoitteet niin opiskelun kuin muiden elämänalueiden suhteen olivat laaja-alaisia ja ehdollisia. Epätavanomaiset valinnat antoivat liikkumatilaa myös muissa elämää hallitsevissa ratkaisuissa. B. Helenius (mt., 54-55) tyypitteli oman elämänsä räätälit kolmeen tyyppiin: (1) monitieteilijät, joille oma henkilökohtainen tieteellinen näkökulma oli tärkein motiivi valintaratkaisuille, ja jotka usein rikkovat kyseisen tieteenalan paradigmaattisia käsityksiä; he jaksavat vastustuksesta huolimatta ja syrjäytyneisyyden uhallakin harjoittaa omaa näkemystään tieteestä, (2) refleksiiviset räätälit, jotka jäsentävät opintojaan refleksiivisesti ja suhtautuvat intuitiivisenaomaisesti, 'fiiliksellä' opiskeluun; opiskelijasta on tullut omien tulevaisuutta koskevien mielikuvien kuluttaja, joka ahmii tieteen supermarketista juuri senhetkisten makujen ja tunteiden mukaan, ja (3) työelämän räätälit, jotka kokoavat tutkintonsa tietty työelämänalue mielessään; työmarkkinaräätälit rakentavat itsestään työmarkkinoilla erottuvaa tuotetta, jonka aineyhdistelmä ja osaaminen saattaa olla yllättäväkin.

P. Helenius (1995, 83-85) tutki humanisteja heidän identiteetin muodostuksensa osalta. Humanistiopiskelijat tekivät ns. identiteettityötä, sillä valmista ammatillista tai asemaan sidottua mallia ei ollut tarjolla. Ammatillisen identiteettimallin ja viiteryhmän puuttuessa persoonallisuus sekä elämiseen liittyvien valintojen mieltäminen yksilön, subjektin kautta piirtyi keskeisesti esiin humanistiopiskelijoiden kohdalla. Humanistiopiskelijat kiinnittyvät heikosti koulutusinstituutioon, joten he ohjautuvat tästä syystä subjektiivisen identiteettityöskentelyn pariin. Subjektiivisista lähtökohdista tapahtuva, oman yksityiselämän kautta jäsenyvä minuuden kehittäminen piirtyi keskeiseksi elämänteemaksi. Humanisteille oli tärkeitä mm. kaikki kotiin liittyvä. He tekivät ruokaa kotona, ja kutsuivat ystäviä aterialle.

Englannissa Thomas (1990) tutki myös humanisteja. Hän tutki sukupuolta ja sukupuoli-identiteettiä. Hänen tutkittavanaan olivat englanninkieltä- ja viestintää opiskelevat humanistit. Tätä tieteenalaa opiskelevat pääasiassa naiset. Englannin kieli tieteenalana tarjoaa väljemmän ja heikomman kehyksen opiskelijoilleen – tiede on subjektiivista. Thomas (mt., 139-171) havainnoi, että miespuoliset humanistiopiskelijat pitivät itseään erikoisuutena tieteenalallaan; heidän mielipiteitään pidettiin mielenkiintoisempina ja arvokkaampina kuin naishumanistiopiskelijoiden. Naishumanistit olivatkin hyvin epävarmoja, kun taas mieshumanistit puhkuivat itsevarmuutta. Nais- ja mieshumanistit eivät suhtautuneet tieteeseen välineellisesti eivätkä he olleet materiaalisesti suuntautuneita. Tulevaisuudessa mieshumanistit näkivät itsensä menestyksekkäinä individualisteina (esi-

merkiksi kirjailijoina), kun naishumanistit tasapainoilivat perhe vai ura –vaihtoehtoja mietiskellen valmistumisen jälkeisenä elämän vaihtoehtona.

Mitäpä tutkimani humanistit ajattelivat identiteetistään?

4.2.3 Opiskelijoiden kokemuksia identiteettityöstään Jyväskylän yliopistossa

Haastatteluni vaikeimmaksi kysymykseksi osoittautui oman identiteetin määrittely. Identiteettihän on moniselitteinen, mutta lähinnä pohdintaa aiheesta ”kuka tai mitä minä olen?”. Identiteetin työstäminen on hapuilua ja kokeilua. Osa identiteetistä rakentuu ulkomaailman käsityksistä omasta itsestä. Toinen osa perustuu omaan kuvaan itsestä. Identiteetti on lopultakin omaa itseä koskevien kokemusten summa, kokemusten omasta ruumiista, sosiaalisista rooleista, menneisyydestä ja tulevaisuudesta. Valittaen on todettava, että niin mielenkiintoinen kuin kysymys identiteetistä onkin, niin haastatteluissa en saanut irti kunnon pohdintaa haastateltavien identiteetin työstämisestä.

”Yliopistovuodet identiteetinrakentajana”

Haastateltavani suomen kielen koulutusohjelman opiskelijat jakautuivat kahteen ryhmään identiteetin kehittymisen suhteen. Toiset olivat sitä mieltä, että yliopisto oli selkeyttänyt tai vahvistanut omaa identiteettiä, kun taas toiset olivat vastakkaista mieltä.

”Varmempi olo ittestään, ku tietää mihin on menossa. Ja mihin kykenee... Kyllä se on selkeyttäny”

”Se on mun mielestä sekottanu pakkaa... Mä en tiedä kuka mä oon ja mikä haluan olla”

Vastaus johtui siitä, missä vaiheessa opinnot olivat tai oikeammin, millä vuosikurssilla opiskelija oli. 3.-4. vuosikurssin opiskelijat mietiskelevät parhaillaan elämää suurempia kysymyksiä, kun vanhemmat opiskelijat (5.-7. vuosikursseilla olevat) olivat päätyneet pohdinnoissaan joihinkin vastauksiin. Vanhemmat opiskelijat olivat pohtineet asioita, kokeilleet uusia asioita ja tulleet johonkin johtopäätökseen, mutta nuoremmat ovat juuri työstämässä prosessia itsestään.

Yleisesti opiskelijat totesivat olevansa epäpoliittisia. Vain yksi sanoi, että yliopisto oli tehnyt hänestä poliittisen henkilön, joka on kiinnostunut politiikasta ja harjoittaa sitä. Muut haastateltavat eivät olleet kiinnostuneita puolueista eikä politiikasta. Joku haastateltavistani sanoi, että hän oli hylännyt ajattelussaan vanhempiensa poliittisen kannan, mutta tilalle ei ollut tullut omaa kantaa.

”Mua ei politiikka kiinnosta”

Nykyihmisiähän yleisestikin leimaa epäpoliittisuus, joten haastateltavieni näkemys oli aivan ajanmukainen. Eri asia kuitenkin on, mitä politiikalla oikein tarkoitetaan. Ollaanko kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista vaiko tarkoitetaanko politiikalla puolueitten harjoittamaa politiikkaa? Nämähän on kaksi aivan eri asiaa.

Uskonnosta jotkut haastateltavistani sanoivat, että heillä oli sama näkemys siihen kuin ennenkin, mikä jäi haastattelijalle epäselväksi (siis mikä kanta oli ollut ennen). Toisaalta uskontoa ei ajateltu aktiivisesti. Muutenkin kysyessäni uskonnosta, niin vastaukset olivat harvasanaisia tai sitten epäiltiin, että ne vastaukset loukkaavat haastattelijaa. Usko on vieläkin näemmä aika tabu puhuttaessa vieraalle ihmiselle.

”Uskontoo mä en ees mieti”

Joku haastateltava totesi, että uskonnon suhteen hän oli tullut skeptisemmäksi ja rationaalisemmaksi. Nykyajan ilmiönä pidetäänkin ’uskottomuutta’ eli ihmiset eivät ole enää niin uskonnollisia. Ihmiset korostavat rationaalisuutta, ja tieteestä on tullut uusi uskonto postmodernissa ajassa. Toisaalta kaikki mystisyys kiinnostaa ihmisiä.

Haastateltavieni opiskelijoiden maailmankuva oli laajentunut tiedon myötä. Mutta toisaalta aika moni haastateltava myönsi, että arvot ja uskomukset ovat peräisin kotoa vanhemmilta perittyinä.

”Kyllä mun vakaumukset on pysyny samana”

Toisaalta asioista ei osattu sanoa mitään varmaa. Asioita mietittiin monesta eri näkökulmasta, ja ne asiat pystyttiin näkemään monesta eri näkökulmasta käsin.

Yliopisto oli vaikuttanut haastateltavien identiteettityöhön sillä tavalla, että se oli näyttänyt, missä henkilö oli hyvä ja missä oli vielä parannettavaa.

”Ja tietysti opiskelun myötä on se kehittyny saanu vahvistusta sille, missä on hyvä ja sitten se toinen puoli, missä kaipais harjaantumista”

Yliopisto-opiskelussa pärjääminen oli parantanut itsetuntoa, ja sitä kautta vahvistanut omaa identiteettiä. Myös yliopisto toimi identiteetin rakentajana sillä tavalla, että se antoi omalle identiteetin määrittelylle ’opiskelija Jyväskylän yliopistossa’ –termin. Oma laitos vaikutti monen haastateltavan identiteettiin.

”Ku mä tunnen kuuluvani sinne”

Tätä identiteettiä voisi kutsuakin fennomaani-identiteetiksi. Moni sanoi, ettei kukaan muu kuin suomen kielen laitoksella opiskelevat mm. ymmärtävät sen laitoksen huumorin. Ihmiset ovat kiinnostuneita kielestä monipuolisesti. Haastattelijana huomasin, että moni noteerasi minun murteeni erikois-geminaatan, joka on savolaismurteen ominaispiirre. Opiskelijat suomen kielen laitoksella tarkkailevat ihmisten kielenkäyttöä. Suomen kielen myötä murteineen kaikkineen heistä kasvaa fennomaaneja.

Aktiivisesti yliopistoympäristössä toimivat opiskelijat ovat saaneet kokeilla rahkeitaan paremmin kuin passiiviset opiskelijat. Vaikka passiiviset eivät toimineetkaan järjestöissä ja muissa, niin ystävät olivat heillekin tärkeitä kuten myös aktiivisille opiskelijoille. Ystävien kanssa pohditaan arvoja ja käsityksiä, ja kaikki tämä selkeyttää omaa identiteettiä pikku hiljaa. Aktiiviset opiskelijat toimivat järjestöissä, kerhoissa, valiokun-

nissa, teatterissa, politiikassa ystäviä unohtamatta, ja tätä kautta saavat aineksia identiteetin työstämiseensä. Aktiivisten opiskelijoiden identiteettityö on hajanaisempi erilaisten projektien piirissä – koulutus-, ystävä-, harrasteprojektien – kuin passiivisten opiskelijoiden identiteettityö.

”Kuitenki mä oon päivä päivältä enempi oma itteni”

Moni haastateltava oli ottanut aktiivisuuteensa mallia omista äidinkielenopettajistaan kouluvuosilta. Äidinkielen opettajat olivat olleet aktiivista porukkaa kouluissa. He järjestelivät koulun juhlia jne. Äidinkielen opettajia tunnetaan hyvistä puhelahjoista (mm. eduskunnan puhemies Riitta Uosukainen). Joten tämän mallin avulla oltiin itsekin aktiivisia ja harrastettiin innokkaasti mm. esiintymistäittoa draamaryhmässä. Malli toimi näin myös omassa identiteetin työstämisessä.

Suomen kielen koulutusohjelmassa siis koulutetaan äidinkielen opettajia Suomen kouluihin. Mutta monet vuodet opiskelija ehtii opiskella ennen kuin hän pääsee opetusharjoitteluun. Ennen opetusharjoittelua opiskelija opiskelee teoriaa, teoriaa, ja lukee tentteihin. Sitten opetusharjoittelussa hän näkee ensimmäistä kertaa, mitä on olla itse opettajana kateederin sillä puolella (varsinkin jos opiskelija on tullut suoraan lukiosta yliopistoon, kuten tutkimukseni haastateltavat). Opetusharjoittelussa hän pääsee näkemään opettajan ammatti-identiteettiä. Opettaja nähtiinkin reippaana ja ulospäinsuuntautuvana identiteetiltään, mikä etenkin passiivisia opiskelijoita epäilytti omana uravaihtona.

Välttämättä ei voi sanoa, että yliopisto itsessään auttaa opiskelijaa identiteettityössään. Kaikki riippuu siitä, mitä opiskelija tekee, ja missä hän toimii. Moni mainitsi yliopiston ulkopuolella tapahtuvasta toiminnasta – kesätyöstä, luottamustoimesta, kesällä ulkomailla vietetystä ajasta – ja kaikki sekin auttaa opiskelijaa identiteettinsä työstämisessä. Haastattelemillani humanisteilla ei ole valmista elämänmallia, koska he eivät välttämättä tee työtä opiskelujen ohella, he ovat tulleet suoraan lukiosta yliopistoon opiskelemaan jne.

”Opettajaksi vai joksikin muuksi?”

Haastattelujen pohjalta nousi kysymys tulevasta ammatista pinnalle. Kaikki kiersivät aihetta ympäri ja palasivat aika ajoin tulevaisuuteen varustettuna kysymyksellä ”mikä minusta tulee isona?” Kaikki suomen kielen opiskelijahaastateltavani olivat epäätöisiä tulevan uransa suhteen. Itseasiassa kenelläkään ei ollut tarkkoja, lukkoonlyötyjä tulevaisuuden suunnitelmia.

Tutkimusjoukkoni suomen kielen opiskelijoista vain yksi on valmistumassa piakkoin, ja muilla menee vielä pari vuotta valmistumiseen. Tullessaan opiskelemaan suomen kieltä osalla haastateltavistani oli ollut selvä suunnitelma valmistua opettajaksi. Toiset taas eivät uskoneet koskaan valmistuvansa opettajaputkesta ulos. Ratkaiseva vaihe on opetusharjoitteluun pääsy. Suomen kielen opiskelijat hakevat opetusharjoitteluun, ja voi mennä vuosia, että he pääsevät sinne. Joitakin voi onnistua aikaisemmin. Jotkut opetusharjoitteluun johtuu siitä, että lähes kaikki tekevät se jossain vaiheessa. Kuitenkin opettajan ammatti on turvallinen ’satama’, vaikka se ei olisi ihan unelma-

ammatti. Pätevä äidinkielen opettaja saa lähes valita paikkansa; kilpailua ei ainakaan vielä ole. Opetusharjoittelussa ensimmäistä kertaa tulee esille, mitä onkin olla opettamassa, siitä kun ei ole mitään käsitystä sellaisilla, jotka tulevat suoraan lukiosta yliopistoon.

Haastateltavani opiskelijat voikin jaotella kolmeen ryhmään: (1) opettajaksi haluavat, (2) opettajan ammattiin ajautuvat ja (3) muihin ammatteihin haluavat. *Opettajaksi haluavat* ovat tehneet opetusharjoittelun, ja tekevät silloin tällöin opettajan töitä keikkaluonteisesti. He keräävät erilaisia tietoja ja taitoja opettajan ammattia silmälläpitäen (esiintymistaitoa, kuvan lukemista jne.). He haluavat kehittää itseään ihmisinä selviytyäkseen opettajan rankasta ammatista. Heillä on myös mallina mielessään oman kouluajan aktiiviset äidinkielen opettajat. *Opettajan ammattiin ajautuvat* olivat hakeneet sen kummempia ajattelematta opetusharjoitteluun ja päässeet suorittamaan sitä. Heillä onkin nyt opetusharjoittelun aikana pohtimisprosessi kesken – kaikki on mennyt uusiksi: niin identiteetin kuin opiskelujenkin pohtiminen. He eivät tienneet haluavatko he tätä vai jotain muuta, mutta kun ei ole muutakaan – parempaa – näköpiirissä. Lisäksi heitä hieman pelotti tulevaisuuden ajatteleminen, onko heistä sittenkään opettajan vaativaan ammattiin. He yrittävät käsitellä ongelmaa, ja puheissa tämä korostuu erilaisissa muodoissa. Kerrotaan vaikeuksista, ja toisena hetkenä valetaan uskoa, että kyllä siitä selviydytään sittenkin. *Muihin ammatteihin haluavat* ovat sellaisia opiskelijoita, jotka korostavat akateemisuuden merkitystä, ja sitä kautta jatko-opiskelua. He haluaisivat opiskella omaa alaa niin pitkälle kuin mahdollista tai sitten he haluaisivat mm. kielentarkastajiksi, oman yrityksen perustajiksi.

Kaikkien haastateltavien puheissa korostuu opettajan ammatin raskaus. Opetusharjoittelussa tämä kuva on vahvistunut. Kaikki epäilevät sitä, ettei heistä ole opettajiksi 30 vuoden työputkeen. Jopa opettajiksi haluavat ovat tätä mieltä. Joten sen tähden opiskellaan mahdollisimman paljon oppiaineita, että sitä kautta tulisi valmiuksia johonkin muuhun ammattiin. Eräs mahdollinen ammatti olisi toimittajan ammatti. Toisaalta suomen kielen opiskelijoita pidetään 'runotyttöinä', joten tästä pursuaa eräs haave. Moni mainitsi, että haaveena olisi kirjoittaa jotakin: esimerkiksi runoja (julkaista runokirja tai romaani). Jatko-opiskeluhaaveita oli aika monella; johtuneeko siitä, ettei kaikki ole pro gradu -vaiheessa. Vain yksi haastateltava puhui äitiyden ja uran yhdistämisen vaikeudesta. Hän on hylkäämässä tutkijan uraa lasten vuoksi. Yksi haastateltavistani puhui valtakunnan politiikkaan menemisestä. Kaiken kaikkiaan kullakin haastateltavallani on oma-vaalintainen tie edessään kohti pyrkimyksiä.

5 DISKUSSIO

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella ja kuvailla suomen kielen koulutusohjelman opiskelijoiden oppimiskokemuksia Jyväskylän yliopiston ympäristössä 1990-luvulla. Teoriataustani olin valinnut amerikkalaisia kampustutkimuksia esiteltäväksi, koska uskoin tämän onnistuvan Jyväskylän yliopistossa, missä on selkeä kampusympäristö. Teoriataustassa esittelin myös tätä aikaa – postmodernia, myöhäismodernia – kuvaavia teorioita. Tutkimuksellani halusin osoittaa, ettei opiskelijan oppiminen rajoitu vain opetuksessa tapahtuvaan uuden oppimiseen, vaan koko yliopistoympäristö toimintoineen, ihmisineen, kokemuksineen vaikuttavat opiskelijaan ja hänen oppimiseensa sekä muuttumiseensa ihmisenä. Tutkimukseni jakautui kolmeen teemaan: kuinka opiskelijat kokevat yliopistoympäristön, mitä he oppivat yliopistossa ja miten he muuttuvat siellä yliopistovuosiensa aikana.

Yliopiston ympäristöä hahmottaessani esittelin amerikkalaisia kampustutkimuksia. Halusin hahmotella Kuh²ilaista maailmaa, missä kampuksella tapahtuvat toiminnot luokan ulkopuolella vaikuttavat opiskelijaan. Moffatt (1989) esitteli opiskelijoiden elämää kampuksella varsinkin luokan ulkopuolella tapahtuvana. Opiskelijat osallistuivat opiskelijajärjestöissä toimimiseen, ystävien tapaamiseen, kampussanomalehden toimittamiseen, liikuntakerhoissa toimimiseen, osakunnissa toimimiseen jne. Tutkimukseni haastateltavat käyttivät myös yliopiston kampuksella tapahtuvaa toimintaa hyväkseen. He toimivat ainejärjestöissä (Sane ja Jano), he ottivat osaa yliopistoliikuntaan (aerobic ja sähly), he vaikuttivat valiokunnissa ylioppilaskunnassa ja he tapasivat ystäviään yliopistoympäristössä. He vaikuttivat ja toimivat yliopistoympäristössä, koska heillä ei ollut perhettä lapsineen, niin aika antoi myöten toimimiselle. Yliopistoympäristö oli haastateltavilleni elämän keskuspaikka. Nuorina ja muualta tulleina näin oli tapahtunut heidän elämässään. Ystävät ja harrastukset olivat kuin luonnostaan tulleet yliopiston myötä.

Tutkimukseni haastateltavat kokivat Jyväskylän yliopiston ympäristön viihtyisänä. Yliopisto koettiin maineeltaan hyvänä, mikä heidän mielestään vaikutti työn saamiseenkin tulevaisuudessa. Haastateltavani olivat erittäin tyytyväisiä Jyväskylän yliopistoon. Tätä havaintoa tukee mm. Pritchardin (1990) huomio siitä, että opiskelijat ovat 86

prosenttisesti tyytyväisiä käymäänsä yliopistoon. Tutkimukseni haastateltavien tyytyväisyyteen vaikutti ensinnäkin se, että he olivat päässeet yliopistoon. Tämän saman havainnon teki Astin (1993) opiskelijoiden tyytyväisyystutkimuksessa. Lisäksi haastateltavani olivat tyytyväisiä yliopisto-opiskeluunsa, mistä Astin (1993) huomioi, että 75% opiskelijoista on tyytyväisiä opiskeluunsa yliopistossa. Haastateltavani pitivät ystävien saantia yliopistossa tärkeimpänä. Tämän saman havainnoivat Boyer (1987), Kuh (1993) ja Moffatt (1989). Ystäväsuhteet vaikuttavat yliopistossa viihtyvyyteen (Astin 1993), mikä tuli ilmi haastateltavien puheenvuoroissa. Jyväskylän yliopistossa haastateltavieni keskuudessa liikuntaharrastukset olivat hyvin suosittuja, mikä oli samaa Moffattinkin (1989) tutkimuksessa. Haastateltavani harrastivat aerobicia, tuota tämän ajan todella suosittua liikuntamuotoa naisten keskuudessa. Lähes kaikki haastateltavanihan olivat naisia.

Tutkimuksessani yliopistoympäristön kokeminen oli suhteessa siihen, missä vaiheessa opintoja opiskelija oli. Yliopistoympäristöstä irtautumassa olevat olivat piakkoin valmistumassa, ja he suuntautuivat jo ajatuksissaan pois yliopistosta. Surullinen irtautumisen prosessi oli käynnissä. Keskivaiheen opiskelijat olivat hyvin tiukasti kiinni yliopistoympäristössä. He opiskelivat ahkerasti, ja harrastivat monenlaisia aktiviteetteja yliopistoympäristössä. Heilujat olivat sellaisia opiskelijoita, jotka olivat ahkeria harrastajia yliopistoympäristössä, mutta samalla he suuntautuivat pois yliopistoympäristöstä. He joko tekivät opettajan töitä keikkaluonteisesti tai heillä oli luottamustoimia hoidettavana yliopiston ulkopuolella. Nämäkin opiskelijat olivat tehneet suurimman osan opinnoistaan.

Oppiminen nähdään muuttavana postmodernissa ajassa. Sosiaalinen oppiminen on tärkeää, ja laajempien taitojen vaatimus on ajalle tyypillistä. Konstruktivismi, kontekstualismi ja kokemuksellinen oppiminen ovat tämän ajan oppimista. Oppiminen tapahtuu siten aina jossain kontekstissa, ajassa ja paikassa ihmisten kokemana. Laajemmat taidot eli metakompetenssit pitävät sisällään mm. sellaisia taitoja kuin lukemis- ja kirjoittamistaidot, kommunikaatiotaidot, luovuus, yhteistyötaidot, suunnittelutaidot ja taitavuus vieraisissa kielissä. Lisäksi tiedonkankinta ja -hallintataidot sekä opitun siirtäminen käytäntöön korostuvat tulevaisuudessa. Tutkimukseni haastateltavat kokivat, että heidän lukemis- ja kirjoittamistaitonsa ovat parantuneet yliopistovuosina. Sosiaaliset taidot (kommunikaatio-, yhteistyö- ja esiintymistaidot) ovat myös kehittyneet. Atk-taidot ovat parantuneet huomattavasti haastattelemillani humanisteilla. Myös tiedonhankintataitojen kerrottiin kehittyneen.

Yliopiston on tarkoitus tehdä opiskelijoistaan älykkäitä, ongelmien ratkaisuun kykeneviä ihmisiä. Heidän tulee pystyä myös kriittiseen arviointiin yliopiston käytyään. Korkeakoulutuksen tehtävänä nähdään myös elinikäisten oppijoiden tuottaminen. Tutkimukseni haastateltavat kertoivatkin kriittisyyden kasvaneen yliopistovuosiensa aikana. He eivät usko enää niin helposti kaikkea lukemaansa ja näkemäänsä, ja pystyvät samalla näkemään ja ymmärtämään eri näkökulmia asioihin. Haastateltavani totesivat, ettei opiskelu lopu suinkaan valmistumiseen. Jatko-opiskelu kangasteli monen haastateltavan mielessä joko omia opintoja täydentäen tai vaikkapa väitöskirjan tekemiseen asti.

Tutkimukseni opiskelijoiden oppimiskokemukset yliopistossa jakaantuivat koulutusohjelman mukaisiin oppimiskokemuksiin sekä yliopisto-opiskelun mukaisiin oppimiskokemuksiin. Koulutusohjelman mukaisiin oppimiskokemuksiin kuului opiskelluista oppiaineista saatu tieto. Tutkimukseni haastateltavat opiskelivat kahdessa, kolmessakin tiedekunnassa monta eri tieteenalaa (suomen kieli, kirjallisuus, puheviestintä, journalistiikka, yhteisöviestintä, historia, kasvatustiede, psykologia, filosofia, folkloristiikka). Joten he saivat oman tieteenalan mukaisia tietoja sekä poikkietieteellisiä tietoja (Barnett 1994). Äidinkielen opettajan ammattia varten saatiin arvokkaita taitoja; mm. esiintymis-

taidon oppimista puheviestinnän opintojen parissa. Yliopisto-opiskelun mukaisiin oppimiskokemuksiin kuului opiskelijoiden suuremman itsenäisyyden kehittyminen. Myös Merriam & Clarkin (1996) tutkimuksessa yliopisto-oppimiskokemus tuotti nuorille suuremman itsenäisyyden ja autonomian tunteen. Yliopisto-opiskelussa selviämisestä kerrottiin, että se oli tehnyt opiskelijat itsenäisimmiksi, omatoimisimmiksi ja vastuullisimmiksi.

Tutkimuksessani opiskelijat jakaantuivat oppimiskokemustensa korostamisen mukaan kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä korosti monipuolisen tiedon hankkimista ja tiedon lisääntymistä yliopistossa tärkeimpänä oppimisena. He opiskelivat monia oppiaineita pitkälle (pelkkiä perusopintoja pidemmälle) ja käyttivät näin Jyväskylän yliopiston laajan tarjonnan hyväkseen. He korostivat, ettei heillä ole kiire valmistua. Toinen ryhmä korosti taitojen keräämistä tärkeimpänä oppimiskokemuksena. Tämän ryhmän opiskelijat suuntautuivat vakavissaan kohti äidinkielen opettajan ammattia, ja he keräsivät siinä ammatissa tarvittavia taitoja – mm. esiintymistaitoa, itsensäkehittämisen taitoa, kuvan lukemista. He tekivät välillä opettajan töitä keikkaluonteisesti, että saisivat jalkaa työelämän oven rakoon. Tällä tavoin he pystyivät myös hahmottamaan, minkälaisia taitoja opettajan ammatissa tarvitaan. Tämän ryhmän opiskelijat olivat jo suorittaneet opetusharjoittelun. Kolmas ryhmä korosti ajattelutavan muutostaan tärkeimpänä oppimiskokemuksenaan yliopistossa. He olivat tulleet kriittisemmiksi, itsenäisimmiksi, vastuullisimmiksi yliopistovuosinaan. He pystyivät itsenäisesti tekemään päätöksiä opinnoistaan sekä he ottivat vastuun opintojensa sujumisesta. Tämän he näkivät tärkeimpänä, mitä he olivat oppineet yliopistossa.

Oppimisen yhteyksistä esittelin formaalin koulutuksen ohella laajasti informaaaleja oppimistilanteita Kuh'n (1993; 1995) mukaan. Kuh on sitä mieltä, että uuden oppimista tapahtuu yliopistossa myös opetuksen ulkopuolella. Ystävät, ylioppilaskunnassa toimiminen, henkilökunnan kanssa käytävät keskustelut, työ, matkustelu ovat informaaaleja oppimisen yhteyksiä yliopistoympäristössä. Tutkimukseni haastateltavat oppivat opetuksen piirissä, mutta he oppivat myös informaalisti. Kuten yllä mainitsin, niin haastateltavilleni ystävät olivat todella tärkeitä yliopistossa. Joten he mainitsivat tärkeimmäksi informaaliksi oppimisyhteydeksi ystävät (jotkut sanoivat, että ystävät menevät jopa opetuksen edelle uuden oppimisen suhteen). Ystävien kanssa opittiin mm. vuorovaikutustaitoja. Ainejärjestö oli myös tärkeä oppimisyhteys. Siellä saatiin tietoa niin opiskelusta kuin opettajan ammatista. Siellä opittiin myös organisointikykyä. Matkustelu ei näyttäytynyt tärkeänä eikä työ kampuksella (vaikkakin työ kampuksen ulkopuolella oli tärkeä opettajan ammatin haluaville). Liikuntaharrastus oli tärkeä muuten, mutta sitä ei koettu oppimisen yhteytenä.

Muuttumisen luvussa esittelin aikuistumista ja elämänvaiheita koskevia käsityksiä. Yliopisto-opiskelijat käyvät läpi myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden elämänvaiheita yliopistovuosinaan. Näin myös minun tutkimukseni haastateltavat, koska heistä lähes kaikki olivat tulleet yliopistoon suoraan lukiosta 19-vuotiaina. Näihin elämänvaiheisiin kuului mm. koulutukseen meneminen, oman uran ja ammatin miettiminen. Mm. Peck (1986) on kuitenkin kritisoinut elämänvaiheteorioita liian mieskeskeisiksi. Hänen mukaansa naisten elämää määrittävät ihmissuhteet. Tutkimukseni joukkohan koostui lähes yksinomaan naisopiskelijoista, ja tätä kautta tuli selville, että haastateltavat kertoivat moninaisesti ihmissuhteistaan. Yliopiston aloittaessaan he olivat olleet vielä aika kiinni kotona. Vuosien mittaan he olivat irtautuneet kotoaan, mutta sitten ystävät ja poikaystävät olivat täyttäneet heidän elämänsä. Haastateltavat olivat menneet kihloihin, naimisiin, avoliittoon, ja näistä kerrottiin. Aikuistuminen nähdään järjen lisääntymisenä ja omista asioista huolehtimisena. Yliopiston käyminen antoi aikuisuuden tunteen (Moffatt 1989),

varmaa. Aikojen muutosvauhti on sitä luokkaa, että tämä varovaisuus on ihan yleistä ja ajalle ominaista.

Tutkimuksellani haluan korostaa, että yliopistoympäristö Jyväskylässä tarjoaa lukemattomia mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Opetustarjonta on erittäin monipuolinen vapaine sivuaineoikeuksineen. Kielikeskus tarjoaa monipuolisia kielikursseja jopa harvinaisemmista kielistä, jos opiskelijaa itseään kiinnostaa ottaa hyöty irti. Opiskelijapalvelut työelämän opintoineen on mielenkiintoisia. Harrastustoiminta on erittäin vireää. On monia ainejärjestöjä, kerhoja, yliopistoliikuntaa, teatteria, lehteä, uskonnollista toimintaa jne. Jos opiskelija haluaa panostaa yliopistovuosiinsa, niin hänellä on mielettömät mahdollisuudet tähän. Toisekseen tutkimukseni avulla haluan osoittaa, että aktiiviset opiskelijat todella saavat enemmän irti yliopistovuosistaan. He kokevat enemmän, ja antavat kokemuksilleen merkityksiä syvemmin. Kolmanneksi haluan osoittaa, että informaaleihin oppimistilanteisiin kannattaa kiinnittää huomiota.

Kuinka amerikkalaiset tutkimukset onnistuivat suomalaiselle kampukselle vietyinä? Amerikkalaiset tutkimukset olivat suurimmaksi osaksi laajoja kvantitatiivisia survey-tutkimuksia, joten niissä oli paljon tietoa. En voinut omassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa kysellä kaikkea, mitä niissä oli. Amerikkalainen ja suomalainen kampus eroavat toisistaan jossain määrin. Suurin ero on siinä, että Amerikassa opiskelijat asuvat kampuksella, mutta Suomessa tällaista mahdollisuutta ei ole. Toisekseen Amerikassa yliopistojen lukujärjestyksissä opiskelijoille kuuluu pakollisia vapaa-ajan toimintoja, kun taas Suomessa opiskelijoiden itsensä on mentävä mukaan toimintaan ilman pakollisuutta (oman kiinnostuksen ja halun mukaan).

Menetelmää pohtiessani olen vakaasti sitä mieltä, että kvalitatiivisella tutkimusotteella saadaan rikasta aineistoa. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli onnistunut osittain ja osittain ei. Onnistunut sikäli, että suorassa kommunikaatiossa haastattelijan ja haastateltavan välillä pystyi tarkentamaan ja täydentämään kysymysten vastauksia. Aineisto tuli näin rikkaammaksi. Teemahaastattelu ei osittain onnistunut monestakin syystä. Ensinnäkin kysymyksiä oli ilmeisesti liikaa tai liian laajoja. Toisekseen aikaa haastatteluille olisi pitänyt olla enemmän. Nykyopiskelijat ovat hyvin kiireisiä ihmisiä, joten tietoa jäi saamatta. Itse haastattelijana ollessani en ollut tarpeeksi vaativa. Rohkeus kasvoi haastattelujen myötä. Omat ennakkoluulot valtasivat mielen aika ajoin.

Jatkotutkimusehdotuksia miettiessäni haluan tuoda esiin sen, että opiskelijoiden informaalisia oppimistilanteita pitäisi tutkia tarkemmin. Oma tutkimukseni raapaisi pintaa, mutta syvemmälle pitäisi päästä. Kannattaisi tutkia opiskelijoiden kaikkinaisia informaalisia oppimistilanteita yliopistovuosien aikana sekä yliopistoympäristössä että sen ulkopuolella. Monesti tutkimukseni haastateltavat sanoivat, että kyllä sitä oppimista tapahtuu esimerkiksi kesätyössä, mutta minähän en ollut omassa tutkimuksessani kiinnostunut yliopistoympäristön ulkopuolisista oppimisyhteyksistä.

Tutkimusta oli todella mukava tehdä kaiken kaikkiaan. Lähteiden hankinta tuotti joskus vaikeuksia, samaten haastateltavien saaminen. Toisaalta lähteiden tutkiminen, penkominen ja lukeminen oli mielenkiintoista, samaten haastateltavien kohtaaminen ja heidän kanssaan keskusteleminen. Totta kai myönnän joskus väsyneeni ja kyllästyneeni koko työhön, mutta nyt jätän haikeana työn käsistäni ja samalla koko yliopistoympäristön Jyväskylässä. Vuodet olivat antoisia, mutta nyt odottavat uudet haasteet!

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1995. Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen. Teoksessa: J. Aaltola & M. Suortamo (toim.). *Yliopisto-opetus korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Juva: WSOY, 25-42.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. *Julkaisusarja 31/1990*.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteen- alaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Yliopistoyhteisöön sisältyvien oppimisprosessien tarkastelua. Teoksessa: T. Aittola & L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) *Minkä ikäinen olettekaan, rouva?* Jyväskylän yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5*, 135-150.
- Astin, A.W. 1978. *Four Critical Years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. 1993. *What Matters in College? Four Critical Years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. 1990. *The Idea of Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Barnett, R. 1994. *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. The Society for Research into Higher Education. Milton Keynes: Open University Press.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Beard, R. & Hartley, J. 1984. *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Harper & Row.
- Becher, T. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of discipline*. Milton Keynes: Open University Press.
- Beck, U. 1992. *The Risk Society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Bernard, J. 1981. Women's educational needs. Teoksessa: A.W. Chickering (eds.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 256-276.
- Boyer, E.L. 1987. *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row.
- Boyer, E.L. 1990. *Campus Life in Search of Community*. New Jersey: Princeton University Press.

- Bryman, A. 1992. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Candy, P.C. 1991. *Self-direction for lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W. & Havighurst, R.J. 1981. *The life cycle*. Teoksessa: A.W. Chickering (eds.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 16-50.
- Chickering, A.W. & Reisser, L. 1996. *Key Influences on Student Development*. Teoksessa: F.K. Stage & G.L. Anaya & J.P. Bean & D. Hassler & G.D. Kuh (edited) *College Students: the evolving nature of research*. ASHE reader Series. United States Of America. Simon & Schuster Custom, 196-204,
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding Student Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Erikson, E.H. 1980. *Identity and life cycle*. New York: Norton.
- Eräsaari, L. 1995. *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gerber, R. & Lankshear, C. & Larson, S. & Svensson, L. 1995. *Self-directed Learning in a Work Context*. *Education + Training* Volume 37, number 8/1995, 26-32.
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Gilbert, N. (ed.) 1993. *Researching Social Life*. London: Sage.
- Helenius, B. 1996. *Oman elämänsä räätälit: raportti epätavanomaisista korkeakouluopiskelijoista pääkaupunkiseudulla*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs. Työpapereita Working Papers n:o 10/1996.
- Helenius, P. 1995. *Sukkulointia ja työelämän välillä: kauppatieteen ja humanistisen alan opiskelijat vertailussa*. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 1/1995.
- Helenius, P. 1996. *Nuorten kulutus ja identiteetti 90-luvun Suomessa*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Keskustelualoitteita 22/1996.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Helsinki: Gaudeamus.
- Holstein-Beck, S. 1995. *Consistency and the change in the lifeworld of young woman*. Teoksessa: Fornäs & Bolin (eds.) *Youth Culture in late modernity*, 100-119.
- Hurrelmann, K. 1989. *The Social world of Adolescents*. Teoksessa: K. Hurrelmann & U. Engel (ed.) *The Social world of Adolescents*. New York: Walter de Gruyter, 3-26.
- Jaakkola, R. & Ropo, E. & Autio, T. 1995. *Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa*. Teoksessa: J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Juva: WSOY.

- Jarvis, P. 1993. Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa. *Aikuiskasvatus* (13) 3/1993, 181-187.
- Jarvis, P. 1997. Oppimisen paradokseja. *Aikuiskasvatus* (17) 1/1997, 12-17.
- Juuti, P. 1997. Kulkuri ja peluri oppijoina. *Aikuiskasvatus* (17) 1/1997, 4-11.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa: *Aikuisten oppimisen muodot*. 1993. *Kansanvalistusseura*, 51-109.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koski, J.T. 1997. Absoluutin sissit vastaan suhteellisuuden terroristit. Kirja-arvio Zygmunt Baumanin teoksesta "Postmodernin lumo". *Aikuiskasvatus* (17) 1/1997, 67-69.
- Kuh, G.D. & al. 1991. *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G.D. 1993. In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom. *American Research Journal*, Summer 1993, Vol. 30, no. 2, 277-304.
- Kuh, G.D. 1995. The Other Curriculum. Out-of-class Student Learning and Personal Development. *Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 2, (March/April 1995), 123-155.
- Lefkowitz Horowitz, H. 1987. *Campus Life: Undergraduate Cultures from the end of the eighteenth century to the present*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lehtinen, K. & Lehtonen, M. 1996. *Matemaattisten aineiden oppimis-opetustapahtumat. MALU-projektin arviointitutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto.
- Levine, A. 1980. *When Dreams and Heroes Died*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (toim.) 1991. *Nuoret ja muutos*. Nuorisotutkimusseura. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177.
- Merriam, S.B. & Clark, C. 1996. Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 12, No. 2 (April-June 1996), 129-138.
- Merriam, S.B. & Heuer, B. 1996. Meaning-making, adult learning and development: a model with implications for practice. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 15, No. 4 (July-August 1996), 243-255.

- Merriam, S.B. & Yang, B. 1996. A longitudinal study of adult life experiences and developmental outcomes. *Adult Education Quarterly*, Volume 46, Number 2, Winter 1996, 62-81.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1994. Understanding transformation theory. *Forum. Adult Education Quarterly* 44 (4), 222-232.
- Mezirow, J. et al. 1995. *Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miller, T. K. & Jones, J.D. 1981. Out-of-class activities. Teoksessa: A.W. Chickering (eds.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 657-671.
- Moffatt, M. 1989. *Coming of age in New Jersey. College and American Culture*. New Brunswick and London: Rutgers University Press.
- Moffatt, M. 1991. College Life. Undergraduate Culture and Higher Education. *Journal of Higher Education*, Vol. 62, No. 1 (January/February 1991), 44-61.
- Mustonen, M. 1996. Missä menet opiskelijakulttuuri? *Stimulus* 1/96, 10-11.
- Newman, M. 1994. Response to understanding transformation theory. *Forum. Adult Education Quarterly* 44 (4), 236-242.
- Nordhaug, O. 1991. *The shadow educational system: adult resource development*. Oslo: Norwegian University Press.
- Otala, L. 1996. *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 1991. *How college affects students. Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 1996. How college makes a difference: a summary. Teoksessa: F.K. Stage & G.L. Anaya & J.P. Bean & D. Hossler & G.D. Kuh (ed.) *College Students: the evolving nature of research*. ASHE Reader series. United States of America: Simon & Schuster Custom, 246-272.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Peck, T. 1986. Women's self-definition in adulthood: from a different model? *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 10, 1986, No. 3, 274-284.
- Penttinen, L. 1997. Akateemisen diskurssin sosiaalistuminen ja ainelaitoskulttuurit. *Peda-Forum* 1/97, 19-21.

LIITE 1

KAIKKI AINEISTON KERUUSTA

Tässä liitteessä aion kertoa kaiken tutkimukseni suorittamisesta, niin haastateltavista kuin itse haastatteluistakin.

Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimukseni toteutin empiirisesti ja kvalitatiivista tutkimusotetta käyttäen. Tutkimukseni aineiston hankkimista varten valitsin teemahaastattelun. Mietin pitkään avoimen tutkimuskeskustelun mahdollisuutta. Minusta olisi ollut mukava vain keskustella opiskelijoiden kanssa yliopisto-opiskelusta ja kaikesta siihen liittyvästä. Nauhuri olisi ollut mukana ja näin tallentanut hedelmälliset keskustelut. Hylkäsin sen kuitenkin suunnitteluvaiheessa suuritöisyyden ja vastausten yhteismitattomuuden takia. Mutta vieläkin pohdin, olisiko sittenkin kannattanut valita syvähaastattelu. Tai tehdä niin, että olisin ensin haastatellut teemahaastattelun avulla, ja sitten palannut takaisin haastateltavieni luokse syvähaastatteleamalla heitä. Koska jotenkin minusta tuntuu, että vastausten taso jäi ohueksi joissakin kysymyksissä.

Ensi vaiheessa suunnittelin kirjeen ja kysymysrunгон (liite 2.). Teemahaastattelun kysymykset muotoilin teoriataustaa hyväksikäyttäen. Aluksi minulla oli suuri määrä kysymyksiä, joista lähdin sitten karsimaan tutkimukseni kannalta oleelliset kysymykset vain jääden jäljelle. Kävin ystäväni luona kyselemässä, miltä tämä ja tuo kysymys kuulostaa heidän korvissaan ja voiko odottaa minkäänlaista vastausta. Kyselin myös itseltäni kokeenomaisesti, minkälaisia vastauksia voisi tulla. Tällä järjestelmällä jäi ne kysymykset jäljelle, jotka löytyvät liitteestä 2. Näin jälkikäteen ajateltuna kysymyksiä jäi liian paljon tai oikeammin ne olivat liian laajoja, joten kysymyksiä olisi pitänyt vielä parantaa. Se minkälaisen vastaanoton kysymykset lopulta saivat, selviää haastattelujen suorittamisesta -kappaleessa.

Lähdin sitten matkaan materiaali (kirjeet, kysymykset) mukana hankkimaan haastateltavia. Tarkoitukseni oli haastatella 10-20 aktiivista suomen kielen opiskelijaa. Käännyin suomen kielen laitoksella toimistohenkilön puoleen. Siellä kiinnostusta asiaan löytyi, mutta meillä oli näkemuseroja siitä, mitä aktiivisuus tarkoittaa. Minä tarkoitin edellä mainitulla termillä aktiivisesti touhuilevaa opiskelijaa (ainejärjestössä toimiminen, ylioppilaskunnassa toimiminen jne.), mutta laitoksella aktiivisuus miellettiin erinomaisesti opintojen viemisenä eteenpäin (siis erinomaiset tiedot joka tentistä saava opiskelija, joka tekee vielä tuhatta paljon opintoviikkoja vuodessa). Ei siis auttanut tämä menetelmä hankkia haastateltavia. Sitten marssin opintotoimistoon ja pyysin opiskelijarekistereitä suomen kielen opiskelijoista. Sainkin vuosikursseilta 1992-94 opiskelijoiden tiedot osoitteineen. Laitoin postin välityksellä haastattelupyynnöt 9 opiskelijalle menemään. Samanaikaisesti vein ilmoituksia suomen kielen laitoksen ilmoitustauluille. Ilmoituksen sisältö oli sama kuin kirjeen (liite 2.). Pyysin ystävällisesti opiskelijoita vaivautumaan. Lisäksi keräilin suomen kielen laitoksen ilmoitustauluilta opiskelijoiden sähköpostitun-

nuksia. Meilailin sitten pari-kolme päivää innokkaasti opiskelijoille haastattelupyyntöjä. Sitten vain odottelin, että soisiko puhelimeni haastatteluun suostumisen merkiksi, ja kävin katsomassa joka päivä yliopistolla sähköpostini, että olisiko siellä eloa. Lokakuun viimeisellä viikolla alkoi sitten tapahtua. Alkoi tulla ilmoittautumisia... Mutta tämä haastateltavien saanti ei todellakaan ollut helppoa. En olisi uskonut, että muutaman haastateltavan saaminen haastatteluun olisi näin vaikeata. Nähdessään epätoivoni syvenevän ystäväni ehdottelivatkin, että järjestäisin jonkun kilpailun tyyliin 'kuka tulee haastatteluun, niin heidän kesken arvotaan risteily tai muuta mukavaa'. Mutta onneksi ei sentään tarvinnut tähän ryhtyä.

Lokakuun viimeisestä viikosta eteenpäin aloin kulkea laitokselta lainatun nauhurin kanssa yliopistolla. Pääsin haastattelemaan suomen kielen opiskelijoita, joita sain kerätyksi kokonaista 11 kappaletta. Pro gradu -työni etenisi nyt. Jippii, olin suunnattoman iloinen.

Haastateltavien kuvailu

Haastateltavani olivat siis suomen kielen koulutusohjelman opiskelijoita. Alun perin halusin haastatella 4.-6. vuosikurssin opiskelijoita, mutta monen erilaisen keräysmenetelmän tuloksena (ja vieläpä kiitollisena otin kaikki ilmoittautujat vastaan) opiskelijoita kertyi vuosikursseilta 3.-7. Haastateltavia opiskelijoita oli 11: heistä 10 oli naisopiskelijoita ja vain yksi miesopiskelija. Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen eikä tuloksia ole tarkoitus yleistää koko yliopistoon, niin haastateltavien joukon ei tarvitse olla niin edustava. Suomen kielen opiskelijat toimivat case'na teorialleni. Mutta jos ajattelen opiskelijoita suomen kielen laitoksella, niin eihän siellä todellisuudessakaan ole kuin 1-2 miesopiskelijaa vuosikurssillaan (jollain vuosikurssilla ei ole yhtään miespuolista edustajaa). Suomen kielen laitos on naisvaltainen kuin myös koko ala (siis äidinkielen opettajat ovat naisia). Joten suomen kielen laitoksen maailman kuvailua nämä haastateltavani edustavat oikein hyvin.

Haastateltavilla oli siis pääaineena suomen kieli. Suomen kielen opiskelijoiden on opiskeltava kirjallisuutta, puheviestintää ja kasvatustiedettä (opetusharjoitteluihin) pakollisina sivuaineina, jos he mielivät valmistua äidinkielen opettajiksi. Kaikilta haastateltaviltani löytyi näitä edellä mainittuja oppiaineita. Lisäksi he ovat opiskelleet filosofiaa, psykologiaa, journalistiikkaa, yhteisöviestintää, historiaa, folkloristiikkaa sekä Nordiska Studier -opintokokonaisuutta. Suosituin sivuaine oli journalistiikka; moni opiskeli sitä ja loputkin olisivat halunneet opiskella sitä. Haastateltavani ovat opiskelleet sivuaineita perusopintojen (approbatur -opintojen) verran useimmiten, mutta muutamat halusivat edetä sivuaineissaan myös aineopintoihin (cum laude tasoiset opinnot). On muistettava, että suomen kielen opiskelijat opiskelevat kirjallisuutta cum laude -opintoihin asti. Laudatur -vaiheessa he sitten päättävät kummasta tehdä pro gradu - kirjallisuudesta vaiko suomen kielestä. Tämä on aivan mahdollista, koska äidinkielen opettajan kelpoisuuden saa kummallakin vaihtoehdolla. Jotkut haastateltavistani ovat päätyneet siihen, että he olivat tehneet syventävät opinnot (laudatur -opinnot) sekä suomen kielestä että kirjallisuudesta ja vain toisesta on tekeillä pro gradu -tutkielma. Suomen kielen ja kirjallisuuden opinnot poikkeavat hyvin merkittävästi toisistaan, ja tämä tuli ilmi haastatteluissa siinä muodossa, että opiskelijat toimivat oman kiinnostuksen pohjalta. Joitakin kiinnostaa kieli itsessään, mutta toisia taas kiinnostaa esimerkiksi runon merkityksen pohtiminen. Selitettiin myös

vaihtelevasti kirjallisuuden merkitystä opinnoissa. Joidenkin mielestä kirjallisuuden opinnot ovat ”välttämätön paha”, kun toiset kokivat kyseiset opinnot ”tervetulleiksi” suomen kielen rakenteen pohdintoja piristämään.

Lähes kaikki haastateltavistani olivat kokopäiväopiskelijoita. Vain yksi haastateltavistani teki tällä hetkellä työtä; tosin Jyväskylän yliopiston hallinnossa, joten hänkään ei ollut poissa yliopiston ympäristöstä. Pari opiskelijaa teki keikkatöitä opetustoimeen selittäen asiaa sillä, että ”oon niinku yrittäny laittaa jalkaa oven rakoon” (työelämään). Haastateltavistani pari oli yrittänyt työskennellä aikaisemmin opintojen ohella, mutta se ei ollut onnistunut. Rentoutuminen oli jäänyt vähemmälle, jos yritettiin viedä sekä opintoja eteenpäin että saada opiskelurahaa samanaikaisesti. Haastateltavani tekivät vain kesätöitä, mutta muuten he opiskelivat ahkerasti lukukausien aikana.

”Oon sellane ihmine, mun on vaikee hajottaa itteeni moneen paikkaan”

”Ei mulla rahkeet riitä muuhun”

Edellä mainitut esimerkit olivat yleisin vastaus kysyttäessä, miksei haastateltava käynyt töissä lukukausien aikana. Opinnot haluttiin tehdä huolella ja hyvin.

Vaikkakin haastateltavani tekivät opintoja huolella ja hyvin, niin he ehtivät harrastaa paljon erilaista yliopiston ympäristössä eli kampuksella. He olivat aktiivisia yliopisto-opiskelijoita monessa mielessä. Haastateltaviani voisi luonnehtia aerobic-sukupolven edustajiksi ajanmukaisesti. Kaikki naishaastateltavani harrastivat yliopistoliikunnan piirissä arobiciä, ja näemmä suosituin muoto tällä hetkellä siitä on circuit. Sählyn pelaamisen mainitsi vain pari haastateltavaa miesopiskelija mukaan lukien.

”Täällä on se hyvä puoli, et saa liikkua”

”Liikunta on aika ykköne. No, siinä aeropikin muodossa tai sirkuittia lähinnä”

Suomen kielen ainejärjestössä Sane:ssa toimittiin ahkerasti ja sitä kautta myös laitoksen elimissä.

”Meillä on tosi hyvä ainejärjestö. Mukava porukka siellä...”

”Oon ainejärjestöaktiivi ollu jo eka vuodesta lähtien”

Toinen merkittävä ainejärjestö haastateltavieni keskuudessa oli Jano eli Jyväskylän aineopettajiksi opiskelevien järjestö. Haastateltavani toimivat Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnassa, siellä valiokunnissa tai niiden liepeillä sekä myös Jyväskylän ylioppilasteatterissa (JYT) oli toimittu aktiivisesti. Joku harrasti valokuvausta yliopiston kampuksella toimivassa valokuvauskerhossa. Kampuksella toimivasta kulttuurista mainittiin elokuvissa käynti Yo-talolla.

Haastateltavistani suurin osa oli naimattomia nuoria naisia (alle 25-vuotiaita). Vain yksi oli naimisissa ja kaksi oli kihloissa ja kaksi avoliitossa (eri henkilöt). Haastateltaviani yhdisti aika pitkälle se seikka, että he olivat tulleet Jyväskylään pieniltä paikkakunnilta. Vain yksi haastateltava oli kotoisin Jyväskylästä. Haastateltavistani suurin osa oli tullut yliopistoon suoraan lukiosta.

Haastateltavista suurin osa asui yksityisten henkilöiden vuokraamissa asunnoissa. Kun katsoin opintotoimistosta saamiani opiskelijarekistereitä suomen kielen opiskelijoista, niin havaitsin, että suuri osa nykyajan opiskelijoista asuu keskustan asunnoissa. Toinen yleisin muoto oli Kortepohjan ylioppilaskylä. Nämä kaksi paikkaa korostuivat

myös minun haastateltavieni kohdalla. Keltinmäessä myös asuttiin, eikä opiskelija-asuntolassa vaan yksityisen vuokra-asunnoissa. Nuoret naimattomat naiset asuvat pienissä keskustan yksiöissä. Toisaalta joku asui toisen opiskelijan kanssa keskustan asunnossa niin, että se on vähän opiskelijasolu-asuntoon rinnastettava asumismuoto. Asumisoloja kuvattiin pieniksi tiloiksi, mutta toisaalta sanottiin, että asunto on niin mukava, ettei siitä haluta muuttaa poiskaan. Sain sellaisen kuvan, että haastateltavat viihtyvät asunnoissaan suht' hyvin.

Haastattelujen suorittamisesta

Haastattelut suoritin 29.10.-17.11.1997 välisenä aikana. Haastattelut tapahtuivat yhtä lukuunottamatta yliopiston kampusalueella Seminaarinmäellä. Haastattelin tutkimukseeni osallistuvia suomen kielen opiskelijoita C-rakennuksen kahviossa, D-rakennuksessa, kirjastolla ja Yo-talolla. Tuo edellä mainittu poikkeava haastattelu tapahtui kotonani, koska huomasimme tutkittavan kanssa olevamme lähes naapureita, ja näin ollen haastateltavalle sopi tulla luokseni. Haastatteluja tein sekä aamupäivällä, iltapäivällä että illalla. Haastattelut kestivät ajallisesti 35 minuutista yli tuntiin. Haastateltavien kanssa sovimme erinäisistä tunnusmerkeistä, mistä tunnemme toisemme esimerkiksi C-rakennuksen kahviossa puolen päivän kahviruuhkassa. Mutta silti sattui niin, että kyselin siellä vierailta opiskelijoilta, onko hän kyseinen henkilö. Minua ei haitannut erehtyminen, mutta muutama opiskelija (ei siis haastateltava) oli hieman nyreissään, mitä tuommoisia kysellään. Ihmettelen suunnattomasti opiskelijoiden huonoa 'pinnaa' nykyaikana.

Haastatteluun suostumisen vaiheessa muutama opiskelija, joita olin lähestynyt kirjeitse kotiin, ihmetteli mistä olin saanut heidän osoitteensa. Tällöin koin, että suhtauduttiin hieman varauksellisesti tutkimukseeni, mutta selvitettyäni asiallisesti mistä tietoni olivat peräisin, niin opiskelijat olivat ihan myönteisiä. Muutenkin suomen kielen naisopiskelijat halusivat auttaa toista naista pro gradu -tutkielman teossa. Auttaminen oli päämotiivi tulla haastatteluun. Moni sanoikin siitä minulle, että he tietävät miten vaikeaa on saada ihmisiä haastateltavaksi. Suomen kielen koulutusohjelmassa joudutaan jonkin verran etsimään ihmisiä kielen takia haastatteluihin eli tutkittavien täytyy puhua vaikkapa 45 minuuttia nauhalle ja suomen kielen opiskelija analysoi puhekieltä, murreta tai muuta sellaista siitä nauhalta. Muutama sanoi tutkimustani sen verran kiinnostavaksi, että he halusivat pohtia oppimistaan ja muuttumistaan sen avulla. Koska minä en pakottanut ketään osallistumaan, niin kaikki olivat itse haastattelussa yhteistyöhaluisia. Yhteistyöhaluttomat olivat karsiutuneet jäämällä pois tutkimuksestani.

Haastattelujen henki oli useimmiten toverillinen ja lämmin. Suurimmaksi osaksi haastattelemani opiskelijat olivat ennestään minulle vieraita. Vain pari ihmistä tunsin etukäteen. Ensiksi tavattuani haastateltavan esittäydyin ja hän esittäytyi. Sitten yleensä haastateltava opiskelija halusi tietää, miksi minä haluan haastatella juuri suomen kielen opiskelijoita ja mikä minun taustani on. He halusivat myös tietää lisää tutkimuksestani. Puhelimme niitä näitä yleensä tutustuaksemme toisiimme. Sitten siirryttiinkin itse haastatteluun. Kaikki haastattelut eivät olleet niin menestyksekkäitä kuin toiset. Joskus minä olin todella väsynyt (haastattelutahti oli tiukka - yhdelläkin viikolla oli haastattelu joka päivä - ja kun minulla oli tapana litteroida haastattelut heti, niin huomasin itsessäni jakamisen rajat) ja minulta meni väsymyksen vuoksi merkittävää tietoa ohi korvien. Huomasin itsestäni sellaisen seikan, että jos haastateltava oli hyvin asiallinen ja niukkasana-

LIITE 2**(Haastattelupyyntökirje, teemahaastattelurunko ja kaavio)****Haastattelupyyntökirje:**

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen laitos
15.10.1997

Hei (haastatteluun osallistuvan nimi),

Olen kasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistosta, ja teen paraikaa pro gradu -työtäni. Sen tiimoilta lähestynkin sinua. Haluaisin haastatella sinua tutkimustani varten. Tutkimukseni aihe on: (1) kuinka opiskelija kokee yliopistoympäristön, (2) nmitä opiskelija oppii yliopistossa ja (3) kuinka opiskelija muuttuu yliopistovuosiensa aikana. Olisi todella mukavaa, jos osallistumalla tutkimukseni haastatteluun toisit lisätietoa asiaan. Tämän kirjeen mukana tulee kysymysrunko, jonka mukaan aion kysellä haastattelussa. Etukäteen voisit halutessasi miettiä kysymyksiä ja täyttää kaavion, jolla saan oleellista lisätietoa.

Haastattelu tulee olemaan luottamuksellinen; kaikki mitä vastaat, jää vain minun tietooni. Tutkimuksestani raportoidessa en laita nimiä, sukupuolta, pääainetta enkä vuosikurssin tunnusta näkyviin mihinkään, joten kukaan ei tule tietämään olitko minun tutkimuksessani mukana. Sinun tietosi on arvokasta sellaisenaan minun tutkimukselleni.

Haastattelun arvioin kestävän ½-1 tuntia. Haastattelin sinua loka-marraskuun aikana. Ajan ja paikan päätät sinä itse!

Jos sinua kiinnostaa tutkimukseni aihe ja haluat osallistua, niin olen todella iloinen. Laita minulle viestiä, milloin sinulle sopisi haastattelu. Minuun saa yhteyden seuraavasti: (1) puhelimitse numeroon 050-555 0307 tai (2) sähköpostitse osoitteella piahass@silmu.cc.jyu.fi.

Toivottavasti kuulen sinusta!

Ystävällisin terveisin,

Pia Hassinen