

1159

TYÖELÄMÄSUUNTAUTUNEISUUS VIESTINNÄN OPETUKSESSA
Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarkastelua

Emma Suomalainen
Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos
Puheviestinnän lisensiaatintutkimus
Kevät 1999

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Viestintätieteiden laitos
Tekijä Emma Suomalainen	
Työn nimi TYÖELÄMÄSUUNTAUTUNEISUUS VIESTINNÄN OPETUKSESSA Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarkastelua	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji lisensiaatintyö
Aika Kesäkuu 1999	Sivumäärä 250
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tämänhetkisessä koulutuskeskustelussa puhutaan ammatillisen koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Ammattiin opettamisen kannalta on olennaista, millaiselle käsitykselle työelämästä ja ammatillisesta osaamisesta opetus perustuu. Viestintä on merkittävä osaamisen alue tämän päivän työyhteisöissä ja näin ollen myös ammatillisessa koulutuksessa saatavan viestinnällisen osaamisen merkitys korostuu.</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan viestinnän opettamisen ja ammatillisuuden suhdetta. Tutkimus on laadullinen ja viestinnän opettamisen työelämäsuuntautuneisuutta on lähestytty kahdesta perspektiivistä. Tutkimuksessa kartoitetaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän opetuksesta. Tavoitteena on tutkia sitä, millaisia piirteitä selkeästi työelämään tähtäävä koulutus tuo viestinnän opetukseen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin yksilö- ja ryhmähaastattelua. Haastatteluissa oli mukana 28 viestinnän opettajaa ja 64 opiskelijaa (13 ryhmää) seitsemästä eri ammattikorkeakoulusta eri puolilta Suomea. Haastattelumenetelmän valinnassa lähdettiin siitä ajatuksesta, että haastatteleamalla päästään tarkoituksenmukaisimmin käsiksi niihin merkityksiin, jotka kertovat jotain olennaista viestinnän opetuksesta ja opiskelusta työelämään valmentavana toimintana.</p> <p>Tutkimuksen mukaan opettajien ja opiskelijoiden tulkinta työelämän osaamisvaatimuksista (siitä missä viestintää tarvitaan) on yhteydessä siihen, millaiseksi viestinnän opettamisen ja opiskelun merkitys ymmärretään ja laajemminkin, millaiseksi viestinnän opetuksen asema, arvostus ja opiskelumotivaatio muodostuu. Viestintätaitojen oppiminen irrallaan ammatillisten taitojen oppimisesta ei välttämättä kehittä opiskelijan osaamista tarkoituksenmukaisella tavalla. Opiskelijoiden motivaatio tai sen puute kietoutuu lähinnä opittavan aineksen kytkeytymiseen oikeisiin konteksteihinsa. On ilmeistä, että työelämässä tarvittavan viestinnällisen osaamisen kehittäminen opiskeluaikana ilman mielekästä ammatillista kontekstia on oppimisen kannalta vaikeaa. Opittujen taitojen soveltamisen tulisi tapahtua yhä enemmän aktiivisen kognitiivisen harjoittelun ja todellisen työelämäkokemuksen kautta. Tämän vuoksi opiskelijoiden työssä oppimisen jaksoja tulisi hyödyntää tehokkaammin myös viestinnän opetuksessa.</p>	
Asiasanat Viestinnän opettaminen, työelämäsuuntautuneisuus, ammattikorkeakoulu	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOULUTUS TYÖELÄMÄN OSAAMISEN TUOTTAJANA	11
3	AMMATTIKORKEAKOULU OPETUS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	18
	3.1 Ammattikorkeakoulujen muotoutuminen ja suhde yliopistoihin	18
	3.2 Ammattikorkeakouluopetuksen luonne	24
4	AMMATILLINEN NÄKÖKULMA VIESTINNÄN OPETUKSESSA	30
	4.1 Viestinnällinen osaaminen korostuu työelämässä	30
	4.2 Viestinnän opettamisen kysymyksiä ammatillisessa koulutuksessa	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
	5.1 Tutkimuskysymykset	43
	5.2 Tutkimusmenetelmä	46
	5.2.1 Perustelut menetelmän valinnalle	46
	5.2.2 Haastattelujen toteuttaminen	58
	5.2.3 Aineiston analyysi	67
6	VIESTINNÄN OPETUKSEN PROFIILI AMMATTIKORKEAKOULUISSA	76
	6.1 Viestinnän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutuminen	76
	6.2 Ammattikorkeakoulu-uudistuksen merkitys viestinnän opetuksessa	90
	6.3 Opettajien ja opiskelijoiden kokemat ongelmat viestinnän opetuksessa ja opiskelussa	98
	6.4 Viestinnän opetuksen arvostus ja asema	110

7	AMMATTIKORKEAKOULUJEN VIESTINNÄN OPETUKSEN TYÖELÄMÄSUUNTAUTUNEISUUDEN ULOTTUVUUKSIA	121
	7.1 Taustakontekstina työelämä	121
	7.2 Käytännöllisyyden vaatimus	146
	7.3 Viestinnän opettaja ammattiopettajana	157
	7.4 Ammattikorkeakoululainen viestinnän opiskelijana	168
8	VIESTINTÄ AMMATTIT AidON OSANA	186
	8.1 Viestinnän merkitys ammattitaidossa	189
	8.2 Ammattitaidon ja viestintätaidon suhde	193
	8.3 Työelämän odotukset	195
9	PÄÄTELMIÄ	200
	9.1 Työn vaatimukset	200
	9.2 Millaista opetuksen ja oppimisen tulisi olla?	202
	9.3 Oppimisympäristöjen laajentaminen	205
	9.4 Opettajien työelämäntuntemus	209
	9.5 Opetuksen integrointi	211
	9.6 Motivaatio	213
	9.7 Murrosvaihe	217
10	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	220
	KIRJALLISUUS	232

1 Johdanto

Tutkimuksen taustaa

Suomessa on viime vuosina ollut käynnissä laaja ammatillisen koulutuksen rakenteellinen kehittäminen. Kolmannella koulutusasteella eli korkeasteella perustetaan ja kehitetään ammattikorkeakouluja, ja toisella asteella eli nuorisoasteella tehdään koulutuskokeiluja. Samaan aikaan ammatillisen koulutuksen rakenteellisen kehittämisen kanssa tämänhetkisessä koulutuskeskustelussa puhutaan paljon ammatillisen koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Erittäin ajankohtaiseksi koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta käytävän keskustelun tekee se, että tämän päivän yhteiskunnan ja työelämän yksi keskeinen piirre on nopea muutos. Työelämän nopea muuttuminen asettaa nyky-yhteiskunnassa toimiville asiantuntijoille uusia vaatimuksia ja edellyttää uudenlaisia valmiuksia ja osaamisen alueita. Nykyisin ihmisellä on koulutuksesta valmistuttuaan mitä todennäköisimmin useita työtehtäviä tai ammatteja elämänsä aikana. Myös itse ammatti saattaa muuttua yksilön uran aikana tai ammattien toimintaympäristö ja työn tekemisen muodot muuttuvat. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 182.)

Jatkuvassa muutoksessa eläminen on ominaista tulevaisuuden organisaatioille ja työyhteisöille. Tämä edellyttää organisaatioilta kykyä aistia nopeasti yhteiskunnan muutostrendejä ja reagoida muutoksiin nopeasti. Muuttuvassa työympäristössä työtehtäviä kuvataan niin, että yksilöillä ei välttämättä ole varsinaista työpaikkaa, vaan muuttuvia rooleja. Nykyisiä työyhteisöjä luonnehtii myös yhteyksien reaaliaikaisuus ja tiedon nopea kulkeminen ihmisiltä toisille. Muutoksessa olennaisena nähdään myös se, että tietoverkot ja muut sähköiset yhteydenpitotavat eivät pelkästään riitä, vaan on tavattava myös kasvokkain. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 3: 1997, 28-29.)

Ammatilliselle koulutukselle ja niistä saataville tutkinnoille on kohtuullista esittää vaatimus, että ne luovat toimivan perustan yksilön työllistymiselle ja toimeentulolle sekä työssä menestymiselle ja elämänhallinnalle. Ammatillisen koulutuksen olisi luotava pohja yksilön toiminnalle sekä siinä työelämässä jota kulloinkin eletään että siinä työelämässä, joka yksilöä hänen elämänsä aikana mahdollisesti odottaa. Työelämänäkökulma on kiinteästi yhteydessä ammatilliseen koulutukseen, sillä yksilöä hyödyttää parhaiten sellainen koulutus, joka vastaa työelämän tarpeisiin, sekä nykyisiin että tuleviin. (Mäkinen 1997, 98.)

Ammattikorkeakoulujen tutkintojen rakennetta koskee asetuksessa määräys, että ne koostuvat perusopinnoista, ammattiopinnoista, harjoittelusta ja päättötyöstä. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle muun muassa riittävä viestintätaito. Erityisesti perusopintojen kuvauksessa niiden tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti, sekä perehdyttää opiskelija asianomaisen tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perusteisiin ja viestintään. (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256) Jo pari vuosikymmentä sitten ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunta rajasi kaikille yhteisen yleissivistyksen siksi sivistyksen osaksi, jolla on yleinen käyttöarvo ja jota pidetään yhteiskunnan kaikille jäsenille tarpeellisenä, jonka saamiseen jokaisella on oikeus ja jonka soveltaminen ei rajoitu tiettyihin ammattitehtäviin tai tietyille toiminta-alueille (Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietintö 1977,1). Ammatillisen koulutuksen viestinnän opetusta tutkitessa keskeiseksi kysymykseksi nousee se, millä tavalla kaksi kehittämisen kohdetta - pyrkimys sekä ammattitaidon että viestinnän asenteiden, tietojen, taitojen kehittämiseen - yhdistyvät tavoitteen asettelussa ja sisältöjen valinnassa.

Suomalaista ammatillista koulutusta on kritisoitu siitä, että kvalifikaatiovaatimukset ja koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot eivät riittävästi kohtaa toisiaan (Rikkinen 1996, 13). Erityisesti ammattikorkeakoulukeskustelussa ovat ammatillisen koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot ja työelämän suhde saaneet paljon huomiota. Ammattikorkeakoulujen kiinteä yhteys työ- ja elinkeinoelämään johtaa myös tarkastelemaan ammattikorkeakoulun pedagogisia ratkaisuja ja kehittämään niitä. Niin ikään ammattikorkeakouluille selvästi osoitettu haaste työelämän ja ammattien kehittäjänä vaatii koulutuksen pysymistä ajan tasalla ja olemista jopa aikaansa edellä.

Työelämän muutosten ja asiantuntijuuden laajenemisen myötä ammatillinen koulutus on haasteellisen tehtävän edessä, jossa koulutuksen tarjoaman yleissivistyksen ja ammatillisen erityissivistyksen suhdetta on syytä pohtia. Voidaan kysyä, koulutetaanko opiskelijoita ammattiin vai yleisemmin työorganisaatioihin ja työmarkkinoille, laaja-alaisiksi asiantuntijoiksi. Tämä kysymys asettaa mielestäni myös yleissivistävien aineiden, joihin myös viestintä yleisesti liitetään, aseman uuteen suhteeseen ammattiaineisiin nähden (ks. esim. Curtis, Winsor & Stephens 1989, 6; Väärälä 1995b, 32). Jo 1980-luvun alussa keskiasteen koulutuksen uudistamisen yhteydessä puhuttiin yleissivistävän opetuksen lisäämisestä ammatilliseen koulutukseen. Yleissivistävän opetuksen lisäämisen ja kehittämisen katsottiin antavan muun muassa paremmat edellytykset mahdolliseen ammatin vaihtamiseen. Laaja-alaisen ammattitaidon avaimiksi nähtiin jo tuolloin sekä opetuksen ammatillisten että yleissivistävien oppisisältöjen kehittäminen. (Numminen 1980, 150.) Ammatillista koulutusta kehitettäessä tärkeää onkin se, miten yleissivistävien aineiden tehtävä ymmärretään; ovatko ne vain yleistä sivistystä vai kiinteä osa omaa ammatillista kasvua ja ammattitaitoa. Niin sanottujen yleissivistävien tai yleisaineiden ja ammatillisten aineiden yhteensovittamisessa tulisi pyrkiä koulutukselliseen kokonaisuuteen, joka edellyttää myös pyrkimystä yleis- ja ammattiaineiden sisältöjen integraati-

oon ja eheyteen. Myös ammattiin opiskelevat pystyvät ymmärtämään yleisaineiden merkityksen ja tarpeellisuuden helpommin silloin, kun ne selvästi kytkeytyvät sisällöllisesti omaan ammattialaan. (Kiviniemi 1991, 66-67.) Sekä työelämän että koulutuksen muutosten keskellä on tärkeää tarkastella sitä, millaisia ovat ne opetuksen ja oppimisen prosessit, jotka johtavat asiantuntijoiden ja ammattitaidon kehittymiseen. Omassa tutkimuksessani on tarkoitus selventää näitä opetuksen ja oppimisen prosesseja viestinnän kannalta: millä tavoilla viestinnän opetus kytkeytyy ammatillisiin konteksteihin.

Viestintä on merkittävä osaamisen alue tämän päivän työyhteisöissä. Viestintätaidot ovat keskeisiä työn saannin ja työssä menestymisen kannalta. Viestinnällä on keskeinen merkitys erilaisissa työyhteisöissä niin työtehtävien hoitamisessa, tiedon kulkemisessa, yhteyksien luomisessa ja ylläpitämisessä, ammattitaidon ja palveluiden markkinoinnissa kuin ihmissuhteiden hoitamisessakin (ks. myös Zimmermann, Sypher & Haas 1996, 187). Tulevaisuuden työ näyttäisi vaativan yksilöltä yhä enemmän liittymistä ja vuorovaikutusta erilaisissa verkostoissa ja työryhmissä. Tällöin viestintää säätelevien normien tunteminen ja viestintätaitojen hallinta on työtehtävien hoitamisen kannalta tärkeää. Esimerkiksi se, kuinka yksilö ottaa toisten mielipiteet huomioon, kuinka vakuuttavasti, ymmärrettävästi ja havainnollisesti hän esittää oman asiansa, ratkaisee usein saadaanko monipuolisia ja tyydyttäviä päätöksiä ja ratkaisuja aikaan tai säilyykö avoin viestintäilmapiiri.

Myös käsitykset muuttuvasta asiantuntijuudesta korostavat viestinnän merkitystä ja näin myös ammatillisessa koulutuksessa saatavan viestinnällisen osaamisen merkitystä. Tällä hetkellä työelämän nopea muutos ilmenee suomalaisessa ja muissa korkean teknologian yhteiskunnissa erityisesti kansainvälistymisenä, palveluosaamisen korostumisena, työn organisoimisenä verkosto- ja tiimityöksi ja yhä laajenevana informaatioteknologian

soveltamisena. Ammatillisen koulutuksen oletetaan tuottavan henkilöitä, jotka kykenevät jatkuvaan uuden oppimiseen sekä kriittiseen ja reflektiiviseen ajatteluun ja joilla on monipuoliset yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. (Tynjälä ym. 1997, 182-184.) Hyvin usein päädytään siihen, että työelämässä tarvitaan yhä enemmän erilaisia ryhmätaitoja, viestintätaitoja ja sosiaalisia taitoja, jotka ovat ammatillisessa koulutuksessa jääneet liian vähälle huomiolle. Useissa viimeisen kymmenen vuoden aikana tehdyissä tutkimuksissa tai tulevaisuuden ennusteissa viestintään ja erityisesti puheviestintään liittyvä osaaminen on työmarkkinoille tulevan osaamistarpeissa sijoitettu joko aivan ensimmäiseksi tai ainakin osaamistarpeiden kärkipäähän (ks. esim. Curtis ym. 1989; Kaivo-oja, Kuusi & Koski 1997; Maes, Weldy & Icenogle 1997).

Viestinnän opettamisella onkin nykyisessä viestintäyhteiskunnassa selvä yhteiskunnallinen ja sosiaalinen tilaus. Luonnollista on, että viestintää opetetaan maamme oppilaitoksissa opettajan tieto-, taito- ja kokemustasosta huolimatta. Viestinnän opetuksen kehittämisen pohjaksi tarvitaan lisää tutkimustietoa opetusmenetelmistä ja käytänteistä. Oletukseni on, että peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opettajien tietotaso puheviestinnästä ja kokemus opettamisesta on hyvin vaihteleva. Kyse ei ole kuitenkaan siitä, etteikö tietoa olisi, vaan tieto voi olla jäsentymätöntä eikä välttämättä perustu esimerkiksi uusimpiin tutkimuksiin. Tutkimus pyrkii-kin viestinnän opetuksen ja oppimisen osalta antamaan vastauksia myös ammattikorkeakoulutuksen epistemologisiin ja metodologisiin kysymyksiin (Helakorpi 1997). Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulutuksen epistemologiset ja metodologiset kysymykset liittyvät siihen, miten ammattikäytännöt ja niihin kouluttautuminen ovat muuttuneet ja millaisia menetelmiä muuttuvan työelämän vaatimat viestinnälliset kvalifikaatiot edellyttävät viestinnän opetukselta ja oppimiselta.

Puhumisen ja viestinnän opetusala on perinteisesti pidetty hyvin käytännöllisenä alana, eli opetus on pyrkinyt vastaamaan käyttäjänsä tarpeisiin sekä opiskelussa että työssä. Kuitenkin tutkimuksissa on viitteitä myös siitä, että työelämän vaatimien viestintätaitojen ja ammatillisessa koulutuksessa saatujen viestintävalmiuksien välillä on epäsuhta (ks. esim. Hautala & Tulkki 1994; Heikkilä 1996; Helakorpi 1992; Maes ym. 1997; Tenhunen, Jutila & Leinonen 1995; Thomas 1995). Koulutustarpeen perusongelmana onkin se, mitä pidetään työn ja ammattien tosiasiallisina vaatimuksina. Ei ole lainkaan itsestään selvää, millaisia taitoja, tietoja ja asenteita menestykselliseksi toiminta eri ammateissa ja työtehtävissä nykyään opintojansa päättävältä todella vaatii (ks. esim. Curtis ym. 1989, 6; Silvennoinen, Naumanen & Hautala 1994, 27.) Nykyisin korostetaan yhä enemmän sitä, että viestinnän opetuksen pitäisi pystyä vastaamaan mitä erilaisimpien ammattien vaatimuksiin. Voitaneen olettaa, että esimerkiksi insinöörit, terveydenhoitoalan tai kaupallisen alan ihmiset tarvitsevat kukin omiin tarpeisiinsa suuntautunutta ja sovellettua viestinnän opetusta. (Ks. esim. Sprague 1990.)

Jotta ammatillinen opetus voisi vastata muuttuvan työelämän tarpeisiin, se vaatii oppilaitosten ja opettajien pysymistä ajan tasalla sekä oman substanssin hallinnassa että työelämän tuntemuksessa. Useat tutkimukset korostavatkin opettajien työelämän tuntemisen tärkeyttä ja oppimisen kytkemistä entistä enemmän todelliseen työelämään (Väärälä 1995b; Mäkinen 1997). Esimerkiksi Suomessa tehdyssä tutkimuksessa (Korhonen & Mäkinen 1994) ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelijoilta kysyttiin arvioita päättyvän opiskelun luonteesta ja sen antamista valmiuksista. Yhtenä koulutuksen epäkohtana ammattiin opiskelijat pitivät opiskelun vieraantumista käytännöstä ja opettajien puutteellista käytännön työelämän tuntemusta.

Voisi ajatella, että viestinnän opetus olisi parhaimmillaan silloin, kun opettaja tuntee opiskelijoiden tulevan työympäristön, ne käytännön työelä-

män taidot ja tilanteet, joissa opiskelija opittuja tietoja ja taitoja soveltaa. Tämänkaltainen ajattelu saattaa olla hyvinkin pitkälle idealistista, mutta varmaan pitkälti totta. Voi olla kohtuutonta vaatia, että viestinnän opettajien tulisi hallita oman viestinnän asiantuntemuksensa lisäksi sellainen asiantuntemus, jota heidän opiskelijoiltaanakin vaaditaan. Toisaalta näinkin pitkälle ajatusta on viety. Esimerkiksi Etelä-Afrikassa ja Britanniassa tehdyissä insinöörien koulutusta koskevissa tutkimuksissa todetaan, että niiden, jotka suunnittelevat viestinnän kurseja, pitäisi tuntea insinöörin ammatti ja insinööriretoriikka (ammattikieli) sekä opiskelijoiden tarpeet (Bruckmann, 1983). Samankaltaista viestinnän kytkemistä lähemmäs ammattikäytänteitä tukee Yhdysvalloissa tehty kaupallisen alan koulutusta koskeva tutkimus (Sorenson, Savage & Orem 1990), jossa korostetaan viestinnän opettajien sekä oman että kaupallisen alan tuntemusta ja viestinnän teorioiden soveltamista kaupallisiin konteksteihin.

Suomessa opetusministeriön ammatillisesti eriytyvän koulutuksen kehittämistä pohtinut työryhmä on pitänyt ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen opettajien työelämäyhteyksien tehostamista yhtenä keskeisimmistä ammatillisen koulutuksen kehittämistarpeista (Opetusministeriön työryhmi- en muistioita 17:1996, 16). Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksessa olisi syytä pohtia myös sitä, millaisia odotuksia työelämällä on viestinnän opetukselle.

Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimus keskittyy tarkastelemaan viestinnän opettamisen ja ammatillisuuden suhdetta. Tutkimuksessa kartoitetaan ammattikorkeakoulujen kaupallisen ja teknisen alan viestinnän opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä ja ajatuksia viestinnän opetuksesta. Tavoitteena on tutkia viestinnän opetta-

mista ammattiin tähtäävissä opinnoissa ja sitä, millaisia mahdollisia piirteitä selkeästi työelämään pyrkivä koulutus tuo viestinnän opetukseen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita niistä käsityksistä, jotka kuvaavat viestinnän opetuksen työelämäorientaatiota. Tutkimus kohdistuu ammattikorkeakoulujen viestinnän opetukseen, eli opetusta tarkastellaan ammattikorkeakoulupedagogiikan näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa käsitellään koulutuksen merkitystä työelämän osaamisen tuottajana, ammattikorkeakouluja opetus- ja oppimisympäristöinä sekä ammatillista näkökulmaa viestinnän opettamiseen.

Viestinnän opetuksen tutkiminen ammattikorkeakouluissa on haasteellista siitä syystä, että järjestelmä on viime vuosien aikana muotoutunut osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja etsii parhaillaan omaa profiiliaan. Tämän vuoksi on tärkeää olla seuraamassa myös viestinnän opetuksen profiilin muotoutumista ammattikorkeakouluissa. Suomalaisessa puheviestinnän tutkimuksessa ei ole aiemmin tehty tutkimusta viestinnän opettamisesta ammattiin suuntautuvissa opinnoissa.

Tutkimus on rajattu käsittelemään ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien antamaa viestinnän opetusta. Tutkimuksessa on mukana kunkin oppilaitoksen kaikki viestinnän opettajat tai enemmistö viestinnän opettajista. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että varsinaisten viestinnän opettajien vastuualueella olevat kurssit ja heidän kokemuksensa kurssien opettamisesta olisivat kattavasti (haastateltujen kuvauksissa) tässä tutkimuksessa mukana. Tämän tutkimuksen tavoitteen (viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden selvittämisen) kannalta olisi myös ollut perusteltua, että tutkimuksessa olisi tarkasteltu koko ammattikorkeakoulun antaman opetuksen viestinnällisiä sisältöjä. Tällöin tutkimuksessa olisi ollut mukana esimerkiksi myös ammattiaineiden opetuksen ja ammattiaineiden opettajien näkökulma. Voitaneen olettaa, että joissakin ammattiaineissa (esimerkiksi

markkinointi) käsitellään myös viestintään läheisesti liittyviä sisältöjä. Koska tutkimuksessa oliin kiinnostuneita nimenomaan viestinnän opetuksesta, oli tutkimuksen rajauksen ja tutkimusekonomistenkin seikkojen vuoksi tarkoituksenmukaista pysyä viestinnän opettajien vastuualueella olevan opetuksen kysymyksissä.

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen profiilista ja siitä, millaisia sisällöllisiä painotuksia viestinnän opetuksessa ja opiskelussa koetaan olevan. Tutkimuksessa sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia haluttiin lähestyä mahdollisimman avoimesti. Tämän vuoksi haastattelijat kysyi yleisesti viestinnän opetuksesta ja viestinnän kursseista ammattikorkeakoulussa eikä suunnannut tarkastelua esimerkiksi tiettyihin kursseihin (peruskurssit, valinnaiset kurssit jne.). Viestinnän opetus tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä opetusta, joka ilmenee ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa ja käsityksissä viestinnän opetuksena. Yleisen viestintä-käsitteen käyttöä perustellaan tässä tutkimuksessa juuri sillä, että puhuttaessa yleisesti viestinnästä päästäneen laajemmin käsiksi niihin kokemuksiin ja käsityksiin, joita haastateltavat liittävät viestinnän opetukseen ja opiskeluun (esimerkiksi kirjallinen viestintä, viestintäteknologia, media). Lisäksi viestintä-käsitteen käyttäminen on perusteltua siksi, että haastattelijat pyrkii mahdollisimman vähän vaikuttamaan omilla käsitteillään tai rajauksillaan esimerkiksi siihen, millaiset kurssit tai asiat liitetään viestinnän opettamiseen ja opiskeluun. Esimerkiksi puheviestintä-termi saatetaan tulkita liian kapeasti. Aineiston analyysissä pyritään kuitenkin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, millä tavalla puheviestintään liittyviä asioita koetaan ja kuinka niistä puhutaan.

Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta käsittelevälle tutkimukselle on tarvetta monesta syystä. Tutkimuksella on tarvetta ensinnäkin siinä mieles-

sä, että nykyinen työelämä edellyttää toimijoiltaan monipuolista viestinnällistä osaamista. Emme vielä tiedä, millaista ammattikorkeakoulujen viestinnän opetus on. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää selvittää ja pohtia, millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajilla ja opiskelijoilla on ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksesta ja työelämän vaatimasta osaamisesta. Viestinnän opetuksen kontekstina tutkimuksessa ovat ammattikorkeakoulut, koska niiden odotetaan suuntautuvan selkeästi työelämään. Ammattikorkeakouluille asetettujen tavoitteiden mukaan niiden tehtävänä on tarjota koulutusta, jolla on työelämässä suoraa tarvetta ja hyötyä. Näin ollen tutkimuksella voidaan katsoa olevan tarvetta koko koulutusjärjestelmän kannalta, kun arvioidaan tarkoituksenmukaisten tutkintojen tuottamista. Koska viestinnällisen osaamisen tarve korostuu nykyisissä työtehtävissä, on tärkeää tarkastella sitä, mikä on viestinnän opintojen merkitys koko ammattikorkeakoulututkinnossa. Tutkimuksen toivotaan myös tuovan uusia näkökulmia ajankohtaiseen ammattikorkeakoulukeskusteluun ja osaltaan edistävän ammatillisten oppilaitosten ja yliopistojen välistä yhteistyötä.

Edelleen tutkimukselle on tarvetta siitä syystä, että se antaa uutta tietoa viestinnän opettamisen käytänteistä ja menetelmistä. Tuloksia pystytään hyödyntämään erityisesti ammattikorkeakoulujen käytännön työssä. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää yleisemminkin työelämään tähtäävän ja työelämän viestinnän koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä viestinnän opettajien koulutuksessa. Kun tiedetään opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän opetuksesta ja heidän suhtautumisestaan viestinnän merkitykseen, opetusta voidaan kehittää ja suunnitella aiempaa paremmin.

2 Koulutus työelämän osaamisen tuottajana

Yksi keskeisimmistä aikuisen toimintaympäristöistä on työelämä. Länsimaisissa yhteiskunnissa arvojärjestelmät ovat pitkälti työsidonnaisia. Myös nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa työn ja ammattien vaatimukset ovat keskeisellä sijalla. Ammatillista koulutusta koskevassa keskustelussa puolestaan keskeistä on se, millaisia haasteita ja vaatimuksia työ asettaa oppimiselle. (Kauppi 1993, 60.) Tavanomainen erottelu kasvatussociologiasa on puhua neljästä koulutuksen yhteiskunnallisesta funktiosta: kvalifiointifunktiosta, valikointifunktiosta, integraatiosta ja säilyttämisestä eli varastoinnista. Koulutuksen kvalifiointifunktio tarkoittaa koulutusta työvoiman tuottajana eli työvoiman uusintamista (reproduktio). Siinä on kysymys erilaisten tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottamisesta. Valikointifunktiossa on puolestaan kyse yksilöiden valikoimisesta yhteiskunnassa olemassa oleviin erilaisiin ja eriarvoisiin asemiin. Integraatio puolestaan tarkoittaa kulttuurin ja tiedon välittämistä ja uusintamista, voidaan puhua myös sosialisointifunktiosta. Toisin sanoen integraatio on sitä, että koulutuksen yhteiskunnalliset yhteydet jäsenyivät kulttuuriseen sopeuttamiseen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämiseen. Säilyttäminen ja varastointi puolestaan tarkoittaa sitä, että koulutukselle on teollistumisen ja kaupungistumisen myötä tullut erityisesti lasten ja nuorten kohdalla säilyttävä tehtävä, joka on aiemmin ollut perhe- suku- ja kyläyhteisöllä. (Kivinen & Rinne 1995; Lehtisalo & Raivola 1988; Rinne, Kivinen & Naumanen 1991; Takala 1995.)

Perimmältään työelämän ja koulutuksen suhteiden tarkastelussa on kyse koulutuksen tuottamien kvalifikaatioiden ja työelämän vaatimusten yhteensovittamisesta (Tulkki 1993). Tämän tutkimuksen kannalta koulutuksen kvalifiointifunktion pohtiminen on tutkimusongelman kannalta merkittävää, sillä tutkimuksessa pohditaan ammattikorkeakouluissa saatavan

viestinnällisen pätevyyden ja työelämän vaatimusten yhtymäkohtia. Koulutuksella tuotetut ja työssä vaadittavat kvalifikaatiot kytkeytyvät toisiinsa kahdella tasolla. Toisaalta koulutus tuottaa ja uusintaa erilaisissa työtehtävissä tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita sekä toisaalta muodollisia pätevyksiä, tutkintoja ja oppiarvoja. Jälkimmäisessä tapauksessa koulutuksen ja työn vastaavuus ei ole niinkään koulutuksella hankittujen tietojen ja taitojen vastaavuutta työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen kanssa, vaan koulutuksellisten tutkintohierarkioiden ja yhteiskunnallisten asemien hierarkioiden vastaavuutta. (Silvernoinen, Kivinen & Rinne 1988, 56.)

Koulutuksen kvalifiointitehtävällä eli työvoiman uusintamisella halutaan ilmaista, ettei sosiaalinen yhteisö voi olla kauan olemassa ellei se samanaikaisesti tuota ja uusinna oman tuotantonsa edellytyksiä. Koulutus on siis työvoiman laadullista uusintamista. 1900-luvulla erityisesti tuotannon kasvu ja teknologian kehitys ovat aiheuttaneet muutoksia työtehtävien kvalifikaatiovaatimuksissa eli siinä, millaisia ominaisuuksia (esimerkiksi tietoja, taitoja, asenteita ja motivaatiota) työtehtävien suorittaminen edellyttää työntekijöiltä. Näin ollen koulutuksen tulisi pystyä vastaamaan kvalifikaatiovaatimusten muuttumiseen. (Takala 1995.) Siitä, kuinka ajan tasalla koulutuksen tulee olla työelämän kvalifikaatiotarpeissa, on 1990-luvulle tultaessa selvästi siirrytty 1980-lukua vaativampaan suuntaan. Esimerkiksi teollisuuden koulutustehtävien kehittymistä reilut kymmenen vuotta sitten tutkinut Tuomisto (1986) katsoi tuolloin, että koulujärjestelmän opetus voi vain hyvin yleisellä tasolla seurata työelämän kvalifikaatiotarpeiden kehitystä. 1990-luvulla työelämän kvalifikaatiotarpeisiin vastaamisesta on tullut yksi koulutuksen legitimaation kulmakivistä. Esimerkiksi ammattikorkeakoulukeskustelussa on hyvinkin suoraan esitetty, että ammattikorkeakoulujen on kyettävä vastaamaan nopeisiin työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukseen sekä osoitettava tarpeellisuutensa tuottamalla

koulutusta, jolla on työelämässä suoraa relevanssia (Lampinen 1995b, 2; Lehtisalo 1994, 106; Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997, 5).

Koulutuksen kvalifiointifunktion tarkasteleminen viestinnän opetuksen näkökulmasta on nyt erittäin ajankohtaista, sillä työelämä edellyttää toimijoiltaan yhä enemmän viestinnällistä osaamista. Erityisesti uudentyyppiset työssäkäynnin muodot asettavat uusia osaamisvaatimuksia ja edellyttävät niiden reaaliaikaistamista työnantajien, työntekijöiden sekä koulutusta järjestävien organisaatioiden näkökulmasta (Suikkanen & Viinamäki 1996; ks. myös Honkonen 1997, 28). Tästä seuraa muutoksia koulutusjärjestelmässä: koulutusjärjestelmän tehtävä on osaamisvaatimuksia vastaavien valmiuksien muodostaminen. Koulutuksen haasteeksi nouseekin se, millainen osaaminen, viestinnällinen osaaminen mukaan lukien, on työn kannalta riittävää tai tarkoituksenmukaista. Joillakin aloilla osaamisvaatimusten kehityksen pääsuunta on ollut niin sanottu polarisaatio. Toisin sanoen osa työntekijöistä tarvitsee työssä selviytyäkseen entistä enemmän ja laajalaisempia tietoja ja taitoja. (Ks. Julkunen 1987.) Kankaanpään (1990, 111) mukaan eri ammattien kohdalla työn ja koulutuksen vastaavuus vaihtelee huomattavasti. On esimerkiksi ammatteja, joissa vastaavuusoletus on vallitseva (esim. parturit). Mitä korkeammalle ammattihierarkiassa mennään, sitä useammin työntekijöitä palkattaessa vallitsee ylikvalifioitumistilanne. Niin ikään entistä vaikeampaa on myös ylikvalifioitumisen mittaaminen ja osoittaminen. Työn ja kvalifikaatioiden vastaamattomuutta arvellaan esiintyvän tyypillisesti uusissa ammateissa, joihin ei vielä ole olemassakaan mitään selkeää koulutusta. Näin voisi ajatella olevan monen ammattikorkeakoulusta valmistuvan kohdalla.

Suomessa ammatillisen koulutuksen on nähty olevan verraten selkeästi erillään työelämästä. Tällöin koulutuksessa tuotetut kvalifikaatiot ovat ensisijaisesti työmarkkinakvalifikaatioita ja vasta toissijaisesti työkalifika-

tioita. Kvalifikaatioilla viitataan yleensä koulutuksella saavutettuihin tutkintoihin ja oppiarvoihin, työmarkkinakvalifikaatioihin, joilla on merkitystä työmarkkinoilla. Työkvalifikaatioilla puolestaan tarkoitetaan niitä tosiasiallisia valmiuksia, joita varsinainen työprosessi edellyttää tekijältään. Työkvalifikaatiota ei nähdä pelkästään yksilön ominaisuutena, vaan työntekijän valmiuksien ja työn vaatimusten suhteena. Kvalifikaatiot realisoituvat ja ammattitaito toteutuu vasta silloin, kun työntekijän tiedot ja taidot sekä työn vaatimukset kohtaavat todellisessa työprosessissa. (Ahola, Kivinen & Rinne 1991; Julkunen 1985, 152; Kivinen, Rinne, Kankaanpää, Haltia & Ahola 1993.) Näin ollen ammatillista opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa opettajan tietoisuus opiskelun kautta saatavien valmiuksien ja työn vaatimusten suhteesta nousee erittäin keskeiseksi. Näkemys ammatillisten kvalifikaatioiden laadusta ja tarvittavasta asiantuntijuudesta vaikuttaa näkemykseen siitä, miten pätevyys voidaan saavuttaa (Mikkonen 1995). Viestinnän opetusta suunnittelevien ja toteuttavien tulisi olla tietoisia viestintään liittyvistä pätevyysvaatimuksista, jotta opetusta voitaisiin kehittää mahdollisimman paljon työelämän edellytyksiä vastaavaksi. Tätä prosessia, jossa työelämä tulkitsee koulutusta ja päinvastoin, on perustellusti pidetty ammatillisen koulutuksen ikuisuuskysymyksenä. Koko ammatillisen koulutuksen oikeutus/legitimaatio oikeastaan kiteytyy tähän vastavuoroisuuteen: mikäli työelämän kiinnostus koulutuksen tuottamiin kvalifikaatioihin ja koulutuksen kiinnostus työelämän vaatimiin kvalifikaatioihin syystä tai toisesta lakkaisi, koko ammatillisen koulutuksen mielekkyys joutuisi uudelleen arvioitavaksi. (Tulkki 1993.)

Kun kilpailu opiskelijoista eri koulutusta järjestävien organisaatioiden kesken vilkastuu, on oppilaitosten tuntemus työelämän kvalifikaatiovaatimuksista ja näihin vaatimuksiin vastaaminen yksi oppilaitosten kilpailuvalteista. Useat työelämää ja koulutusta tarkastelleet tutkijat ovat sitä mieltä, että opiskelun ja tutkintojen arvo määräytyy sen mukaan, missä määrin ne

kykenevät vastaamaan työpaikkakohtaistuviin kvalifikaatiovaatimukseen (ks. Kasvio 1994; Suikkanen & Viinamäki 1993).

Kvalifikaation käsitettä on jaoteltu ja määritelty monella tavalla (ks. esim. Takala 1995; Lehtisalo ym. 1988, 48; Tuomisto 1986, 28). Kvalifikaatiokäsitteen ongelmana pidetään toisaalta sen intuitiivista selkeyttä, mutta toisaalta sen laajaa soveltuvuutta. Laajimmillaan mikä tahansa edellytys tai valmius työssä toimimiselle voidaan tulkita tietyksi kvalifikaatioksi. Kvalifikaatioilla viitataan yleensä tulevaan aikaan, tietojen, taitojen ja valmiuksien tulevaan käyttöön (Broady 1986; Haltia 1995, 15; Rinne ym. 1991, 98). Nykyisin kvalifikaation käsitteen tilalla käytetään yhä useammin osaamisen käsitettä. Tässä tutkimuksessa kvalifikaatioilla tarkoitetaan lähinnä sitä viestintään liittyvää osaamista, jota yksilö tarvitsee työelämässä ja jota vastaavasti työelämän voisi olettaa edellyttävän työntekijöiltään.

Psacharopouloksen (1986) mukaan kvalifikaatiokeskustelu on ammatillisen koulutuksen kehittämisen pysyvä alue. Kysymys siitä, mihin ihmisiä nykyisissä olosuhteissa kannattaa kouluttaa, asettaa koulutuksen suunnittelijat ja opettajat haasteellisen tehtävän eteen. Koulutuksen hallinnossa päätösvallan siirtäminen ylhäältä alas merkitsee muutosta standardimaisista valtakunnallisista ratkaisuihin kohti paikallista eriytyvyyttä ja moninaisuutta. Koulutuksen opetussisältöjen ja opetusmenetelmien kehittämisessä vedotaan suoraan oppilaitoksiin ja ennen kaikkea opettajiin. (Ks. Lasonen 1992; Väärälä 1995b.)

Erityisesti ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä koulutusohjelmien ja tutkintojen yksityiskohtainen rakentaminen on annettu korostetusti oppilaitosten omalle vastuulle. Nyt oppilaitoksilta odotetaan, että ne hakevat ratkaisujensa perustelut juuri siitä työelämästä, jota varten he koulutusta järjestävät. Yhtäkkäinen autonomian ja vastuun lisääntyminen ei ole ongel-

matonta. Vaikka työelämän tarpeista ja kehityksestä keskustellaan paljon ja siitä on paljon kirjallisuutta, ei tämän ole koettu auttavan ammatillisen koulutuksen kehittämistä. Kun työelämän kehityksen pääsuuntaukseksi näyttää nousseen se, että työelämä on muuttuvaista ja opiskelijoiden sijoitumista tai ammattien luonnetta ei voi ennakoita, on lähtökohta ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi melko niukka: konkreettisimpana tietona opetusta suunnittelevilla ja toteuttavilla on se, että ihmisiä ei ehkä kannatakaan kouluttaa nyt tunnettuihin ammatteihin. Tätä pohjaa vasten on luonnollista todeta, että työelämässä tarvitaan yleisiä ja tilanteesta toiseen siirrettävissä olevia tai motivationaalisia ja sosiaalisia valmiuksia. Sosiaalisilla valmiuksilla tarkoitetaan usein juuri vuorovaikutustaitoja. Koulutuksessa saatavien pätevyyksien todellinen joustavuus rakentuukin usein teorian ja yleisten kvalifikaatioiden varaan, ja kussakin ammatissa välittömästi tarvittavat tiedot ja taidot opitaan ensisijaisesti työssä ja täydennyskoulutuksessa. (Ks. Lasonen 1992; Nuutinen 1992, 57; Mäkinen 1997.)

Ammattiin tähtäävän koulutuksen on tänä päivänä panostettava opiskelijoiden viestinnällisen osaamisen kehittämiseen. Viestintään liittyvän osaamisen korostuminen nykyisissä työtehtävissä on ilmeinen. Työntekijöiden monitaitoisuuden vaatimusten ennustetaan lisääntyvän kaikissa ammattiryhmissä työsuhteiden luonteen ja työn sisällöissä tapahtuvien muutosten vuoksi. Monitaitoisen työntekijän osaamisrepertuaariin katsotaan kuuluvan samanaikaisesti sekä yleissivistäviä, ammatillisia että sosiaalisia kvalifikaatioita. Näin ollen ammatillisen perusosaamisen lisäksi niin sanottujen ammattivapaiden sisältöjen uskotaan korostuvan. Näitä ammattivapaita sisältöjä ovat muun muassa yrittäjyystaidot, kansainvälisyystaidot, sosiaaliset yhteistyötaidot ja jatkuvan opiskelun perusvalmiudet. (Suikkanen ym. 1996.)

Myös uudenlainen, 1990-lukua luonnehtiva integroitunut työhön sosiaalistumisen malli (ks. Mahler 1989), edellyttää työntekijältä monitaitoisuutta. Integroitunutta työhön sosiaalistumisen mallia kuvaa se, että opiskelu, työssäkäynti ja vapaa-aika kietoutuvat toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Kun aikaisemmin työhön sosiaalistumisessa keskeisinä pidettiin ammatillisia kvalifikaatioita, niin integroituneessa työhön sosiaalistamisen mallissa sosiaalisista kvalifikaatioista on muodostumassa eräänlaisia peruskvalifikaatioita (Suikkanen ym. 1996). Työelämän osaamisvaatimusten näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksen tulee tuottaa viestinnälliseltä osaamiseltaan ammattitaitoisia yksilöitä.

3 Ammattikorkeakoulu opetus- ja oppimisympäristönä

3.1 Ammattikorkeakoulujen muotoutuminen ja suhde yliopistoihin

Ammatillisen koulutuksen järjestelmää on Suomessa kehitetty viime vuosina kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti. Koulutuspoliittiset tavoitteet ja kehittämisen kohteet ovat eri aikoina vaihdelleet (Opetushallitus, moniste 23/1997). Ammattikorkeakoulukäsite tuli suomalaiseen koulutuskeskusteluun voimakkaasti 1980 ja 1990-luvun vaihteessa ja vuodesta 1991 alkaen Suomeen alettiin luoda ammattikorkeakouluverkostoa.

Ammattikorkeakoulujen perustamista Suomeen on pidetty tarpeellisena useista eri koulutuksen laatuun liittyvistä ja koulutuspoliittisista syistä. Opistoasteen koulutusta on haluttu laaja-alaista ja nostaa koulutuksen tasoa kansainväliselle tasolle. Tavoitteena on ollut kehittää ammatillisen koulutuksen kansainvälistä kilpailukykyä ja reagoida muuttuviin asiantuntemuksen tarpeisiin. Lisäksi ammattikorkeakoulujen tavoitteena on tehdä ammatillisesta koulutuksesta houkuttelevampaa, vähentää ammatillisen koulutuksen moniportaisuutta ja keskittää ammatillisen koulutuksen hallintoa, tukea ammatillisen koulutuksen alueellisuutta sekä purkaa ylioppilassumaa (Korhonen 1992, 12: Higher Education Policy in Finland 1996, 81). Kaikki ammattikorkeakouluille asetetut tavoitteet kietoutuvat lopulta yleiseen pyrkimykseen kehittää suomalaista ammatillista koulutusta. Ammattikorkeakoulujärjestelmän luomisessa on kyse jo vuosikymmeniä jatkuneesta ammatillisen koulutuksen rakenteellisesta uudistamisesta. Tässä uudistamistyössä pyritään koulutuksen tasoa nostamalla ja laatua parantamalla sopeuttamaan suomalainen ammatillinen korkeakoulutus eurooppalaiseen ympäristöön. (Ahola & Nurmi 1997, 139.)

Vaikka ammattikorkeakoulu on jo käsitteenä vakiintunut, on usein vielä epäselvää, mikä on ammattikorkeakoulun ensisijainen tehtävä ja mikä on sen paikka suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Ammattikorkeakouluja on kehitetty maassamme ammatillisen opisto- ja korkea-asteen oppilaitosten pohjalta (Korhonen ym. 1994; Lampinen 1995b). Käytännössä opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen oppilaitokset ryhmittyvät uusiksi kokonaisuuksiksi ja tutkinnoista muokataan uudella tavalla koostuvia ammattikorkeakoulujen tutkintoja (Mäkinen 1997, 99). Vielä 1990-luvun alussa ammattikorkeakoulu oli Suomessa "työkäsité tai visio, jonka tehtävänä on suunnata ammatillisen opisto- ja korkea-asteen koulutuksen kehittämistä lain 22.2.1991/391 tarkoittamien kokeilujen avulla." (Mäkinen 1992.) Nyt tästä työkäsitteestä ja visiosta on tullut todellisuutta monelle oppilaitokselle.

Ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamisessa 1990-luvun alkupuoli on ollut kokeilujen ja 1990-luvun loppupuoli vakinaistamisen ja laajentamisen aikaa (Tenhiälä 1996). Useat yhteen tai useampaan oppilaitosmuotoon kuuluvat opisto- ja ammatillisen korkea-asteen oppilaitokset ovat muodostaneet väliaikaisia ammattikorkeakouluja valtioneuvoston myöntämällä kokeiluluvalla. Ammattikorkeakoulukokeilussa oli vuonna 1992 mukana 22 ammattikorkeakoulua, joissa oli yhteensä 84 oppilaitosta (Orelma 1992). Eduskunta hyväksyi ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistamista koskevan lainsäädännön vuonna 1995. Elokuun 1996 alusta lukien valtioneuvosto myönsi toimiluvan yhdeksälle vakinaiselle ja 19 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle. Ammattikorkeakoulukokeiluista saadun myönteisen palautteen ja kansainvälisten arviointien antamien rohkaisevien tulosten siivittämänä uudistus on edennyt suhteellisen nopeasti. Syksyllä 1997 Suomessa oli 16 vakinaista ja 15 väliaikaista ammattikorkeakoulua ja syksyllä 1998 oli toiminnassa 20 vakinaista ja 12 väliaikaista ammattikorkeakoulua. Syksyllä 1999 vakinaistetaan neljä ammattikorkeakoulua. Ammattikorkeakoulujen on tarkoitus korvata opistoaste ja ammatillinen korkea-aste

ja nykyisellään ammattikorkeakoulu kattaa jo yli 80 % aikaisemmin opisto- ja korkea-asteella olleista opintolinjoista. (The development of education 1994-1996: national report of Finland 1996; Numminen & Piilonen 1992; Opetushallitus, moniste 50/1996; Opetushallitus, moniste 21/1997; Opetusministeriö 1998; Tilastokeskus 1998.)

Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa tavoitteena on, että maamme ammattikorkeakouluverkko muodostuu pääsääntöisesti maakunnallisista, monialaisista ja opiskelijamääriltään suurista ammattikorkeakouluista koostuvaksi kokonaisuudeksi. Toimi- ja kokeilulupien myöntämisessä ja muuttamisessa on tavoitteena se, että ammattikorkeakouluverkko on aloittain, alueittain ja kieliryhmittäin kattava vuonna 1999. (Ammattikorkeakouluyksikkö 1998.) Alueellisesti ammattikorkeakoulut jakaantuvat ympäri maata. Kaikista maakunnista löytyy ainakin yhden ammattikorkeakoulun toimipiste. (Tilastokeskus 1998.) Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämisen tavoitteena on saattaa kuudestakymmenestä kuuteenkymmeneenviiteen (60-65) prosenttia ikäluokasta korkeakoulutukseen: kolmasosa yliopistoihin ja kaksi kolmannesta ikäluokasta ammattikorkeakoulutukseen (Kivinen ym. 1993, 10; Lasonen & Stenström 1995, 6). Ammattikorkeakouluissa opiskelu on lisääntynyt vauhdilla, ja vuonna 1997 koulutukseen hakeutuneiden ja aloittaneiden määrä lisääntyikin eniten ammattikorkeakouluissa. Vuonna 1997 ammattikorkeakoulujen keskikoko oli 2500 opiskelijaa ja kaikkiaan niissä opiskeli 62 300 opiskelijaa. Vuonna 1997 ammattikorkeakouluissa aloittaneiden määrä (25 880 opiskelijaa) 19-21 -vuotiaisiin verrattuna oli 11 prosenttia. Tämä oli yli kaksi kertaa niin paljon kuin vuotta aiemmin. Osuus aloittaneista oli ensimmäistä kertaa suurempi kuin uusilla yliopisto-opiskelijoilla (18 458 opiskelijaa), joilla vastaava luku 19-21-vuotiaisiin verrattuna oli 9 prosenttia. (Tilastokeskus 1998.)

Ammattikorkeakouluja luonnehditaan mittavimmaksi ammatillisesta koulutuksesta ja korkeakoulujärjestelmää koskevaksi koulunuudistukseksi moniin vuosikymmeniin. Suomi ei ole ammattikorkeakoulujärjestelmän toteuttamisessa Euroopan urauurtava maa, vaan Suomen ammattikorkeakouluja on lähdetty kehittämään erityisesti Iso-Britannian (Polytechnic), Hollannin (HBO) ja Saksan (Fachhochschule) järjestelmien pohjalta. (Lampinen 1995a,b.) Saksaan ja Iso-Britanniaan ammattikorkeakouluja perustettiin 60- ja 70-luvulla ja Hollannin ammattikorkeakoulut aloittivat toimintansa 1986 (Dahlheimer 1995, 81; Kurtakko & Mutka 1996, 3). Pohjoismaista Norjassa ja Ruotsissa on myös omat ammattikorkeakouluksi luokiteltavat oppilaitoksensa (Kurtakko ym. 1996) Iso-Britannia on puolestaan jo luopumassa 60-luvulla perustamistaan ammattikorkeakouluista ja on muuttamassa niitä yliopistoiksi (Pratt 1995). Itä-Euroopan maissa ammattikorkeakoulujen kaltaisina oppilaitoksina voidaan pitää sikkäläistä ammatti-instituuttijärjestelmää (Tenhiälä 1996). Suomessa on kuitenkin haluttu korostaa, että tarkoituksena ei ole siirtää koulutusjärjestelmää maasta toiseen, vaan ottaa ainoastaan vaikutteita muista maista (Lampinen 1995b).

Ammattikorkeakouluista on selkeästi haluttu tehdä vaihtoehto perinteisille yliopistoille. Järjestelmä nähdään tiedekorkeakoulujen rinnakkaisena koulutuksena, jonka päämääränä on antaa ammatillisesti suuntautunut korkeakoulututkinto. (Teichler 1990.) Kurtakko (1995) luonnehtii ammattikorkeakoulujen perimmäistä olemusta seuraavasti:

Ammattikorkeakoulujen eetoksen ydin muodostuu - ainakin sen pitäisi - ammatillisuudesta. Ammatti-ihmisen on osattava asiansa käytännössä. Ammatillisuuden ydin ei ole tiedossa vaan käytännöllisessä osaamisessa. Tämä ei silti tarkoita, etteikö suoritukseen liittyisi tietoa tai etteikö suoritus edellyttäisi tietoa. Kysymys on vain siitä, kumpi on perustavampi.

Ammattikorkeakoulukeskustelussa on nähtävissä selvää pyrkimystä samanaikaisesti sekä muodostaa käytännöllisyyttä ja työelämäyhteyksiä korostava koulutusjärjestelmä vastapainoksi yliopisto-opiskelulle että nostaa koulutuksen taso yliopistokoulutuksen tasolle. Muuttumisella ammattikorkeakouluiksi opistoista haluttiin tehdä statukseltaan samanarvoisia kuin yliopistokoulutuksesta. Ammattikorkeakoulujen on kaavailtu olevan koulutusväylältään varteenotettava ja vertailukelpoinen vaihtoehto yliopistoille. Perinteisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä on haluttu tehdä työnjakoa, vaikka tarkan työnjaon määrittely on vaikeaa. Ammattikorkeakoulututkintojen esimerkiksi korostetaan tähtäävän perinteisiä yliopistotutkintoja enemmän työelämän asiantuntija-, suunnittelu, ja kehittämistehtäviin. Vielä ei kuitenkaan tiedetä sitä, millä tavalla ammattikorkeakouluille asetetut tavoitteet koulutuksen tason nostamisesta toteutuvat ja millaiseksi ammattikorkeakoulujen asema vakiintuu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Aika näyttää myös sen, ja kuinka merkittäväksi koulutusväyläksi ammattikorkeakoulut muotoutuvat ja millaisiin tehtäviin ammattikorkeakoulusta valmistuneet lopulta sijoittuvat. Ammattikorkeakoulujen yhteydessä onkin puhuttu niin sanotusta akateemisesta imusta (academic drift), joka tarkoittaa sitä, että koulutuksellisessa hierarkiassa alempana olevalla on taipumus jäljitellä hierarkiassa ylempänä olevaa, eli ammattikorkeakoulu alkaisi muistuttaa toimintatavoiltaan ja opiskelukulttuuriltaan yliopistoa. Lisäksi akateeminen imu näkyy myös opiskelijoiden pyrkimisenä ammattikorkeakoulun jälkeen yliopistoon. Vaikka ammattikorkeakouluista halutaankin muodostaa statukseltaan samanarvoinen perinteisen korkeakouluopetuksen kanssa, niin käytännössä ammattikorkeakoulu saattaa olla vain porras opisto- ja yliopisto-opintojen välillä. Tätä kuvaavat hyvin esimerkiksi viittaukset siitä, että yli kolmannes ammattikorkeakoulun opiskelijoista suunnittelee yliopisto-opintoja ammattikorkeakoulun jälkeen. (Ks. esim. Lampinen 1995a, 1995b; Lehtisalo 1994.)

Erona yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä nähdään myös tutkimuksellisuus. Ammattikorkeakouluissa ei ole tarkoitus tehdä tieteellistä tutkimusta, vaan paremminkin antaa opiskelijoille valmiuksia tutkimuksista saadun tiedon käyttämiseen ja soveltamisen työelämässä. Karkeana erona tiede- ja ammattikorkeakouluissa tehtäville tutkimuksille on nähty se, että tiedekorkeakouluissa tutkimus kohdistuu muihin ja muiden töihin, kun ammattikorkeakouluissa tehty tutkimus kohdistuu omaan työhön, ammattitaitoon ja koko ammattialan kehittämiseen. (Korhonen 1992, 19; Volanen 1992, 91; Tenhiälä 1996, 55.)

Suomalaista ammatillista koulutusta on arvosteltu siitä, että sen yhteydet työelämään ovat vähäiset. Työelämän ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö on toteutunut lähinnä koulutuksen määrällisessä suunnittelussa sekä koulutuksen rakenteiden ja opetussuunnitelmien kehittämisessä. Kuitenkin varsinaisessa opetustyössä työelämän osallisuus on näkynyt lähinnä oppisopimuskoulutuksessa ja on keskittynyt vain muutamille koulutusaloille. Koulutuksen toimintaympäristön muutokset ja uudistunut käsitys oppimisesta on aiheuttanut voimakkaita paineita ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi työelämäkeskeiseen suuntaan. (Opetushallitus, moniste 23/1997.)

Myös perinteistä yliopisto-opetusta on kritisoitu sen irrallisuudesta ja piittaamattomuudesta työelämää kohtaan. Ammattikorkeakoulut ovat osaltaan halunneet paikata sekä suomalaisen ammatillisen koulutuksen että yliopistokoulutuksen puutteellisina pidettyjä työelämäyhteyksiä. Vaikka kilpailua yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä ei välttämättä haluta korostaa, on kilpailuasetelma kuitenkin näkyvissä. Selkeä kilpailuareena on jo esimerkiksi siinä, että ammattikorkeakoulut ovat pitkälti keskittyneet kaupalliselle ja tekniselle alalle, joilla myös yliopistojen opetus on laajaa ja ammattisuuntautunutta (Lampinen 1990). Saattaa olla, että erityisesti näillä aloilla kilpailu opiskelijoista ja koulutuksen tehokkuudesta on ilmeinen.

Kaupallisen ja teknisen alan lisäksi kolmen suurimman koulutusalan joukkoon ammattikorkeakoulussa kuuluu myös terveydenhuoltoala (ks. esim. Orelma 1992; Opetushallitus, moniste 50/1996).

3.2 Ammattikorkeakouluopetuksen luonne

Ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa uuden koulutusjärjestelmän legitimaatio perustuu moniin kehittämishaasteisiin, joihin ammattikorkeakoulujen odotetaan vastaavan. Kehittymisen haasteet ovat kohdistuneet erityisesti koulutustason nostamiseen, uusien ammattitaitovaatimusten ennakkointiin, koulutuksen ja työelämän kiinteään yhteistyöhön, uusien oppimiskäsitysten mukaisten opetusmenetelmien kehittämiseen ja kansainvälistymiseen.

Mäkisen (1992, 2) mukaan olennaisinta minkä tahansa koulutuksen määrittelyssä on koulutukselta odotettu opiskelutulos eli se, minkälaisin toimintavalmiuksin ja -pyrkimyksin varustettuja ihmisiä koulutus valmistaa. Ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa puhutaankin joskus pelkästä kyltinvaihdosta. Ammattikorkeakoulujen kehittäjät eivät kuitenkaan näe muutoksessa kyltinvaihtoa, vaan ammattikorkeakouluja muotoiltaessa on haluttu tehdä syvällisiä ja ammatillista koulutusjärjestelmää kokonaisvaltaisesti kehittäviä muutoksia. Opiskelun ja opetuksen taso onkin hyvin kriittinen kysymys koko ammattikorkeakoulujen kehittämistyön kannalta ja taso ratkaisee viime kädessä sen, tuleeko ammattikorkeakouluista näitä ”kyltinvaihtokokeiluja” vai jotain todellista tulosta (Mäkinen 1992, 6).

Ekolan (1992) mukaan koko ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämisen tavoitteena on ammatillinen sivistys eli ammatin konkreettisen toiminnan ja käsitteellisen hallinnan saumaton nivoutuminen yhteen. Tällöin vaatimus

koulutuksen ja työelämän toimivasta yhteistyöstä korostuu. Mäkisen (1997, 100) mukaan ammattikorkeakoulututkintojen työelämäyhteydet ovat käytännön toteutusten tasolla ensinnäkin sen varassa, että ne muodostuvat ammatillisista oppilaitoksista, joiden uskotaan säilyttävän työelämäorientaationsa myös ammattikorkeakouluina. Toiseksi työelämäyhteydet ovat Mäkisen mukaan sen varassa, että koulutusohjelmien ja tutkintojen ollessa nyt oppilaitosten omalla vastuulla ne hakevat ratkaisujensa perustelut siitä työelämästä, johon kouluttavat opiskelijoita. Ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen haasteeksi ei riitä senhetkisten työelämän vaatimusten tunteminen, vaan yhtenä merkittävänä tehtävänä nähdään tulevaisuuden ennakointi. Ammattikorkeakoulujen odotetaan sekä ennakoivan työelämän muutoksia että myös aktiivisesti ja tietoisesti vaikuttavan näiden muutosten suuntaan. Näin ollen ammattikorkeakouluissa tapahtuva opetus ei voi olla senhetkisen työelämän kopiointia, vaan työn muotoja ja sisältöjä uudistavien aktiviteettien ja oppimistehtävien tarjoamista. Työelämän muutosten ennakointia sekä työelämän ja ammattien kehittämistä pidetään ammattikorkeakoulujen keskeisenä tehtävänä, koska ammattikorkeakouluista valmistuvien nähdään olevan merkittävä avainryhmä työ- ja tuotantoelämän kehittämisessä. (Eteläpelto 1992, 19; Kurtakko 1995, 112; Kurtakko ym. 1996.)

Myös opetusministeriö korostaa viestintäalan koulutuksen kehittämistarpeita koskevassa muistiossaan (Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997, 5), että ammattikorkeakoulujen on vielä selvemmin kuin yliopistojen kyettävä vastaamaan nopeisiin työelämän muutoksiin. Ammattikorkeakouluopetukselle onkin luonteenomaista, että ammattikorkeakoulun on osoitettava tarpeellisuutensa tuottamalla sellaista koulutusta, jolla on suoraa tarvetta ja hyötyä työelämässä. Koulutuksen tulisi työelämän odotusten mukaan olla käytännönläheistä. Toisaalta käytännönläheisyyttä ei saisi kuitenkaan tulkita liian kapeasti, esimerkiksi joidenkin tiettyjen työelämää koskevien erityistietojen tai taitojen opiskeluksi (Lampinen 1995a, 2-3.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa korostetaan oppijan kokonaispersoonallisuutta sekä oppimisen ja kehittymisen prosessiluonnetta. Ammattikorkeakoulun opetuksen periaatteiden ajatellaan pohjautuvan nykyaikaiseen käsitykseen ihmisestä aktiivisena, tavoitteellisena ja itseohjautuvana oppijana. Lisäksi painotetaan oppimisen ja kehittymisen prosessiluonnetta: pedagogisen toiminnan painopisteen tulee olla oppimisprosessissa eikä oppimistuloksessa. (Ekola 1992; Kurtakko 1995.) Toisaalta nämä ammattikorkeakoululle ominaiset opetuksen periaatteet ovat käytössä myös muissa oppimisyhteisöissä. Saattaa olla, että pystyäkseen legitimoimaan omaa olemassaoloaan ja tavoitteitaan ammattikorkeakoulujen on korostetusti nostettava esille näitä yleisesti käytössä olevia opetuksen ja oppimisen periaatteita.

Ammattikorkeakouluja koskevassa kirjallisuudessa puhutaan paljon sekä yksilökeskeisestä että laaja-alaisesta lähestymistavasta oppimiseen. Ammattikorkeakouluissa halutaan korostaa joustavaa ja oppijan yksilöllisiä valmiuksia korostavaa oppimista. Opetuksessa ja oppimisessa halutaan painottaa tavoitteellisuutta, oppijan omaa aktiivisuutta, itseohjautuvuutta, itsereflektiota ja oppimisen vuorovaikutuksellisuutta. Oppimisen siirtovaikutusta erilaisiin yhteyksiin pidetään oppimisen keskeisenä arviointikriteerinä. (Ks. Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Lehtinen 1992; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Viestinnän opetuksen kannalta on kiinnostavaa tarkastella sitä, millaisiin periaatteisiin opetus ja oppiminen ammattikorkeakouluissa perustuu. Lisäksi on mielenkiintoista tarkastella, millä tavalla ammattikorkeakouluille asetetut tavoitteet oppimisen luonteesta ja esimerkiksi opiskelijoiden osallistumisesta oman oppimisensa suunnitteluun mahdollisesti toteutuvat.

Oppimisen kontekstuaalisuus ymmärretään nykyään aiempaa laajemmin. Koulutusinstituutioiden lisäksi yksilön oppimisympäristöjä ovat myös luonnolliset toimintaympäristöt, kuten työelämä tai keinotekoiset toimintaympäristöt, kuten virtuaalitodellisuus. (Kauppi 1993.) Ammattikorkeakouluille asetetuissa odotuksissa on selvästi havaittavissa pyrkimystä oppimisen kontekstuaalisuuteen, oppimisprosessin suuntaamiseen koulutusinstituutiosta luonnollisiin toimintaympäristöihin. Kaupin (1993) mukaan kontekstuaalisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetukseen ja koulutukseen edellyttää ainakin seuraavanlaisten haasteiden huomioimista:

- * Oppimisen lähtökohta ja kohde tulisi rakentaa monimutkaisista käytännön tilanteista, jotka oppija kokee merkityksellisiksi.
- * Koulutuksessa erityishuomiota pitäisi kiinnittää kohdespesifin ongelmanratkaisun kehittämiseen.
- * Oppisisällön olisi hyvä rakentua keskeisille sisällöllisille ja toiminnallisille periaatteille, jotka tukisivat käsitteiden ja tekemisen sisällön nivomista yhteen.
- * Koulutuksen organisoituminen oppiainejaon mukaan olisi arvioitava uudelleen ja kehitettävä toiminnallisia oppimiskokonaisuuksia, jotka integroisivat opetusta aineiden yli.
- * Koulutuksessa tulisi ottaa huomioon se, että yleisten valmiuksien kehittäminen on pidemmällä tähtäyksellä välttämätön edellytys selviytymiselle jälkimodernissa yhteiskunnassa ja tieto-organisaatioissa.
- * Oppimisympäristöjen kehittämiseen pitäisi nivoutua 'aitojen' oppimistilanteiden kehittäminen, joissa oppija voi vapaasti kokeilla erilaisia ratkaisuja. Erilaiset simuloinnit, caset ja muut vastaavat oppimisympäristöt mahdollistuvat uuden teknologian hyödyntämisen myötä.
- * Simuloitujen oppimistilanteiden ohella oppimisen olisi nivouduttava konkreettisiin hankkeisiin arkielämässä ja työpaikoilla, jolloin oppimisen ja toimintakäytäntöjen kehittämisen yhteys rakentuisi aidosti.
- * Oppimisen tulisi rikkoa koulutusjärjestelmän institutionalisoituneet puitteet suuntautumalla erilaisiin oppimisympäristöihin koulutuksen ulkopuolelle.

* Opetuksen ja koulutuksen aikataulutus ja organisointi pitäisi miettiä kokonaan uusiksi: mm. kurssiohjelmat, lukujärjestykset ja opettajien palkkaus olisi rakennettava uudelle perustalle.

Vielä ei tosin tiedetä, millä tavalla edellä esitetyt näkökulmat kontekstuaalisesta oppimisesta soveltuvat ja konkretisoituvat ammattikorkeakoulujen opetuskäytäntöön ja kuinka ne vakiintuvat osaksi oppimisprosessia. Ammattikorkeakouluopetuksen ominaispiirteenä pidetään myös omaa profiilia tukevia työtapoja. Työtavalla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, kenellä on opiskelussa ja opetuksessa päävastuu. Ammattikorkeakoulujen työtapojen kehittämisessä on ollut olennaista kontaktituntien vähentäminen ja itsenäisen työskentelyn lisääminen. Kontaktituntien vähenemisestä on esitetty arvio, että ammattikorkeakoulussa kontaktiopetuksen määrä vähenee noin 38 viikkotunnista 20-25 viikkotuntiin. Tyypillisimpinä työtapoina ammattikorkeakouluissa pidetään luentoja, tiimi- ja projektiopiskelua, esseitä, raportteja ja selvityksiä. (Tulkki 1993, 112; Määttä & Korhonen 1995.) Esimerkiksi Suomessa tehdyssä ammattikorkeakouluopetusta ja opettajien työtä koskevassa tutkimuksessa korostetaan, että projektit olisi nostettava ammattikorkeakoulussa arvostetuimmaksi työmuodoksi (Kurtakko & Mutka 1995). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden odotetaan olevan esimerkiksi opistoasteen opiskelijoihin verrattuna omatoimisia ja itsenäisiä ja vastaavan itse opiskelustaan. Tällöin opiskelijan ohjauksen ja palautteen antamisen ajatellaan korostuvan ammattikorkeakouluopettajan työssä enemmän kuin opistoasteella. (Korhonen 1992; Koro 1992.)

Ammattikorkeakouluille asetetut kehittämisen haasteet asettavat opettajien ammatilliselle osaamiselle uusia vaatimuksia. Ammattikorkeakoulun opettajalta edellytetään esimerkiksi laaja-alaisuutta, työ- ja elinkeinoelämän tuntemusta sekä aktiivisuutta kouluttautua ja luoda ympärilleen yhteistyöverkostoa ammattikorkeakoulun sisällä muihin opettajiin sekä ulkopuolisiin yrityksiin ja organisaatioihin. Ammattikorkeakouluihin kohdistuvat

kehittämishaasteet vaativat opettajilta ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaisten oppimiskäsitysten tuntemista ja opetusmenetelmien kehittämistä ammattitaidon oppimista tukevaan suuntaan. On sanottu, että ammattikorkeakoulut tarvitsevat opettajia, jotka pystyvät saamaan oppilaitoksessa aikaan radikaalejakin muutoksia (Kurtakko ym. 1996, 26) Tämän tutkimuksen kannalta olennainen kysymys on, millaisia ovat esimerkiksi viestinnän opettajan ammatillisen kehittymisen haasteet ja millainen on viestinnän opettajan rooli koko ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Millaisista asioista muodostuu viestinnän opettajan asiantuntijuuden alue kaikkien opettajien osaamisen kirjossa?

4 Ammatillinen näkökulma viestinnän opetuksessa

4.1 Viestinnällinen osaaminen korostuu työelämässä

Nykyinen käsitys suomalaisesta yhteiskunnasta pohjautuu pitkälti käsitykseen viestintäyhteiskunnasta. Tätä näkemystä tuetaan esimerkiksi opetusministeriön laatimassa kansallisessa sivistysstrategiassa (Kansallisen sivistysstrategian asiantuntijaryhmä 1993), jossa korostetaan viestintään liittyvän osaamisen merkitystä:

"Tieto, sen hallinta ja tietointensiivinen vuorovaikutus ovat tärkein vallan väline tulevassa yhteiskunnassa. Yhteiskunnassa on erilaisia reaaliaikaisia vallankäytön väyliä, joihin osallistuminen edellyttää monipuolisia viestintätaitoja."

Yksilöiden toiminta työelämässä on toimintaa erilaisissa yhteisöissä ja viestinnän merkitys kietoutuu yksilön työn tekemiseen monella tavoin. Viestinnällä nähdään olevan keskeinen asema jo ensinnäkin ammattiin sosiaalistumisessa. Sosiaalistuessaan ammattiin yksilö omaksuu työyhteisönsä merkityksiä, arvoja, taitoja, tietoja ja kulloisenkin ammatti-identiteetin (Honkonen 1997, 26). Ammatillisessa sosiaalistumisessa viestinnän voidaan ajatella olevan toimintaa, jonka kautta muut ammatillisen sosiaalistumisen osatekijät pitkälti toteutuvat. Esimerkiksi keskustelemalla työstään muiden työtovereiden kanssa yksilö toteuttaa omaa ammatti-identiteettiään tai ilmentää ja konkretisoi omaa osaamistaan. Edelleen uusi työntekijä pystyy sijoittamaan itsensä työyhteisöön ja määrittelemään omaa asemaansa esimerkiksi osallistumalla työyhteisössä käytävään vuorovaikutukseen ja havainnoimalla muiden toimintaa.

Kuten sosiaalistumisessa yleensä, on ammatillisessa sosiaalistumisessa (vocational socialisation) Goodmanin (1985) mukaan myös tärkeää oppia

yhteisön toimintaan kuuluvia merkityksellisiä symboleja. Esimerkiksi ammattiin liittyvän kielen oppimisen on sanottu olevan osa ammattiin sosiaalistumista. On ajateltu, että jokaiseen työyhteisöön muokkautuu ainutlaatuinen sosiaalinen todellisuus työyhteisössä käytetyn kielen tasolla. Goodmanin mukaan tämä yhteinen symbolijärjestelmä auttaa työyhteisön jäseniä analysoimaan työyhteisönsä todellisuutta ja myös piilossa olevaa viestintää. On luonnollista, että työyhteisössä käytetty yhteinen ammattikieli luo vahvan perustan työssä toimimiselle. Ammattiin liittyvän kielenkäytön lisäksi aivan yhtä tärkeitä ammattiin sosiaalistumisessa ovat yksilön tiedot ja taidot puheviestinnästä, sekä oman että muiden työyhteisön jäsenten viestintäkäyttäytymisen ymmärtäminen, havainnointi ja tulkinta.

Nykyään tapa tehdä ja saada työtä on muuttunut ja muuttuu koko ajan. Ammattiin sosiaalistumisen lisäksi myös muuttunut työkulttuuri korostaa entisestään viestinnällisen osaamisen merkitystä. On ilmeistä, että muutokset työn tekemisen tavoissa edellyttävät yksilöiltä uudenlaista tehtävien jakoa organisaatioissa ja taitoa tehdä yhteistyötä (Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997). Viimeaikaisen työllisyystilanteen vuoksi perinteistä palkkatyötä ei välttämättä ole tarjolla ja epätyypilliset työsuhteet lisääntyvät: työt ovat usein määrä- tai osa-aikaisia ja työntekijät ovat yhä useammin freelancereita. Työn saanti ja työtehtävien menestyksekkäs hoitaminen vaatii varsinaisen ammattipätevyyden lisäksi entistä enemmän viestintätaitoja ja oman osaamisen markkinointia (Curtis ym. 1989; Deo, Hyland, Ryan & Sloan 1994). Työelämässä menestyminen riippuu suurelta osin kyvystä tulla toimeen ihmisten kanssa, työskentelee yksilö lähes millaisessa tehtävässä tahansa. Useiden tutkimusten mukaan merkittävä osa työntekijöiden työajasta käytetään puheviestintään, esimerkiksi palavereihin, tapaamisiin ja yhteydenottoihin (ks. esim. Cunningham 1991, 67; Hargie 1997, 481). Tämä viestintään käytetty työaika saattaa usein olla ratkaisevan tärkeä työn suorittamisen, yksilön työssä menestymisen ja työssä viihtymisen kannalta.

Eikä pelkästään yksilön menestymisen työelämässä, vaan koko työyhteisön menestymisen on nähty olevan yhteydessä hyviin viestintätaitoihin. Ensi vuosituhanen yritysten menestymisen sanotaankin olevan pitkälti hyvien työntekijöiden ja viestintätaitoja hallitsevien työntekijöiden varassa (Argyris 1994). Palkatessaan uusia työntekijöitä työnantajat etsivät henkilöitä, jotka hallitsevat yhtä lailla sekä ammatilliset taidot että työn tekemisen kannalta tarkoituksenmukaisia viestintätaitoja (ks. *Assessment of Vocational Education in Idaho* 1993; Custer & Claiborne 1995; Deo ym. 1994; Karppinen & Alarinta 1993, 27). Lisäksi työyhteisöjen ja yritysten pyrkimykset parantaa työn laatua ovat yhä enemmän näkyneet kasvavana viestintäkoulutuksen tarpeena (ks. esim. Caudron 1993).

Suomessa ja muualla maailmassa on tehty lukuisia tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja siitä, millaisia taitoja alati muuttuva ja kehittyvä työelämä yksilön osaamiselta vaatii. Näissä tutkimuksissa ja selvityksissä korostetaan poikkeuksetta viestintään liittyvää osaamista. Yhteiskunta ja työelämä edellyttää yksilöltä viestinnällisiä valmiuksia, joita on kuvailtu esimerkiksi seuraavin käsittein: "ylemmän tason ongelmanratkaisutaidot ja sosiaaliset taidot", "sosiaaliset yhteistyötaidot", "ihmissuhdetaidot", "motivoinnin taidot", "kuuntelemisen taidot", "tiimityötoidot", "johtamistaidot", "personaaliset ja interpersonaaaliset taidot", "vuorovaikutustaidot", "kieli- ja viestintätaidot", "kommunikaatiotaidot", "viestintäteknologiaan liittyvät taidot" (ks. esim. Argyle 1990; Deon ym. [1994] mukaan Australian Education Council Review Committee 1991; Dagget 1994; Kaivo-oja ym. 1997; Kuusi 1996, 87; Lonka 1997; Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997, 31; Suikkanen ym. 1996, 171; Tenhunen ym. 1995, 81).

Näiden tutkimusten, sivistysbarometrien ja tulevaisuuden ennusteiden perusteella nykyisessä työelämässä yksilöltä vaaditaan kykyä toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Olen-

naista ei ole niinkään se, että lisättäisiin viestinnän määrää (Zimmermann ym. 1996) vaan se, miten viestinnän merkitys ymmärretään osana ammatillista osaamista ja miten parannetaan jo olemassa olevan viestinnän laatua. Voisi olettaa, että ammatillisessa koulutuksessa opettajien olisi hyvä korostaa opetuksessa sellaisia tietoja ja taitoja, joiden varaan yksilön muu ammatillinen osaaminen rakentuu. Useissa tutkimuksissa on niin laajasti kuin yksityiskohtaisestikin määritelty ja eritelty niitä erilaisia ja -tasoisia viestintätaitoja, joita kulloisetkin ammattikontekstit yksilöltä vaativat. Työhön tulevalta edellytetään yleensäkin kuuntelemisen, kirjoittamisen ja suullisen raportoinnin taitoja, motivointi- ja suostuttelutaitoja, interpersonaalisia taitoja, haastattelutaitoja ja pienryhmässä tarvittavia ongelmanratkaisutaitoja (ks esim. DiSalvo 1980; Wolvin & Corley 1984). Useissa työelämän viestintätaitoja käsittelevässä tutkimuksessa korostetaan kuuntelemisen taitojen merkitystä. Kuuntelemisen taidoilla on todettu olevan yhteyttä työelämässä sijoittumiseen ja uralla etenemiseen. (Ks. esim. Sypher, Bostrom & Seibert 1989; Willmington 1989.) Cunningham (1991, 71) on puolestaan koonnut yhteen niitä taitoja, joita ajatellaan vaadittavan yrityksen johtotehtävissä toimivilta. Tällaisia taitoja ovat interpersonaaliset taidot (esimerkiksi puhelinviestintä), omaan persoonaan liittyvät taidot (esimerkiksi aloitekyky), liikkeenjohdolliset taidot (esimerkiksi kirjoittamistaito) ja johtajuuteen liittyvät taidot (esimerkiksi neuvottelutaidot). Myös Maes, Weldy ja Icenogle (1997) kartoittivat tutkimuksessaan johtajien mielipiteitä, ja tulokset osoittivat, että suullisen viestintäkompetenssin alueelta (oral communication competency) erityisesti ohjeiden seuraamista (following instructions), kuuntelemis-, keskustelu- ja palautteen antamisen taitoja pidettiin tärkeimpinä taitoina työelämään tulevilta. Lisäksi korostettiin ongelmanratkaisutaitoja ja motivaatiota.

Näissä erilaisissa työelämän vaatimuksia kuvaavissa taitojaotteluissa hankaluutena on se, että ne jäävät usein pirstaleisiksi taito- ja tilannelistoik-

si. Niissä kuvaillaan paljon irrallisia, erillisiä työssä eteen tulevia taitoja ja tilanteita, joihin oppijaa valmennetaan tai joita työelämän ajatellaan yksilöllistä edellyttävän. Jaotteluja voi tulkita jopa niin, että ammatillinen viestinnän osaaminen on jotain ammatillisen taidon päälle liimattavaa osaamista. Niissä ei esimerkiksi osoiteta viestintätaitojen yhtymäkohtia, päällekkäisyyksiä, sovellettavuutta tai sitä, missä eri taidot ja osa-alueet tukevat toisiaan. Eri taitoalueita eriteltäessä olisi myös tärkeää tiedostaa, millainen merkitys kullakin taidolla on koko viestintäprosessissa.

Monien työelämän odotuksia ja ammatillisen koulutuksen antia koskevien tutkimusten tulokset vahvistavat sitä, että viestintätaitoja tulisi korostaa koulutuksessa ja että viestintätaitoja pidetään työnantajien puolella työhön tulevien suurimpina puutteina (ks. esim. Hautala ym. 1994; Heikkilä 1996; Lankard 1994). Esimerkiksi Hautalan ja Tulkin (1994) tutkimuksessa selvitettiin ammattikorkeakoulun tekniikan alan koulutusta työelämän edustajien näkökulmasta. Tulosten mukaan valmistuneiden insinöörien osaamisen puutteet liittyivät pääasiassa kyvyttömyyteen työskennellä sosiaalisessa kokonaisuudessa. Puutteita koettiin olevan erityisesti johtamistaidossa sekä kyvyssä työskennellä ryhmässä ja asiakkaiden kanssa.

Puutteet viestintään liittyvässä osaamisessa nousivat esille myös Tenhusen, Jutilan ja Leinosen (1995, 90) diplomi-insinöörien työelämän tarpeita ja koulutuksen vastaavuutta sekä työtehtävien edellyttämää osaamisprofiilia kartoittavassa tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan konetekniikan diplomi-insinöörien tekninen osaaminen vastasi melko hyvin elinkeinoelämän tarpeita. Sen sijaan sekä valmistuneiden konetekniikan diplomi-insinöörien että elinkeinoelämän edustajien mielestä suurimmat puutteet insinöörien eiteknisessä osaamisessa olivat muun muassa vastavalmistuneiden esimiestaidoissa, kielitaidossa, neuvottelutaidossa, projektityöskentelyssä ja suullisessa esitystaidossa.

Näissä kaikissa ammattikorkeakoulujen tai yliopiston ja työelämän suhteita koskevissa tutkimuksissa käy selvästi esille se, että esimerkiksi tekniikan alalla tulevaisuudessa pelkkä tekninen asiantuntemus ei riitä, vaan interpersonaaliset ja ryhmätyötaidot tulevat vaikuttamaan yhä enemmän yksilön työnsaantimahdollisuuksiin ja työssä menestymiseen. Bednar ja Olney totesivat tutkimuksessaan (1987), että monet vastavalmistuneiden työntekijöiden ongelmat työpaikoilla liittyvät kuuntelemisen taitojen ja palautteen antamisen taitojen puutteeseen. Tätä voidaan ainakin osittain selittää Cantrillin ja Clarkin (1982) kaupallisen koulutuksen viestinnän opetusta tarkastelevan tutkimuksen tuloksilla. Tutkimuksessa todettiin, että ammatteihin opiskeleville suunnattujen puhumisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämiseen tähtäävät kurssit painottuivat sanoman tuottamisen (message production) opiskeluun, ja että opetuksessa unohdettiin sanoman vastaanottamisen ja ymmärtämisen (reception and comprehension skills) taidot.

Opetuksen ja koulutuksen parissa työskentelevien olisi hyödyllistä seurata aikaansa ja perustella opetuksensa sisältöjä, tavoitteita ja periaatteita ajankohtaisten ilmiöiden sekä työelämästä kumpuavien tarpeiden ja vaatimusten pohjalta. Viestinnän opetuksen kohdalla opetusta suunnittelevien ja toteuttavien on tärkeää olla tietoisia ja pohtia sitä, millaista taustaa vasten viestinnän opetusta tulee nykyisessä yhteiskunnassa tarkastella ja millaisia perusteluja viestinnän opetuksen ja opiskelun tärkeydelle on olemassa.

Koulutusta suunniteltaessa on hyvä tiedostaa, mitä kaikkea nykyinen yhteiskunta toimijoiltaan vaatii ja edellyttää. Tämä on tarpeen, jotta tiedämme, millaisia viestinnän kvalifikaatioita esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa tulisi kehittää. Yhteiskunnan yleiset muutostrendit ja arviot tietoyhteiskunnan kehittymisestä korostavat, että työyhteisöille on ominaista esimerkiksi verkottuminen. Tämän sanotaan ilmenevän muun muassa siinä, että työ- ja koulutusorganisaatioiden hierarkkinen viestintämalli murenee ja

työtehtäviin liittyviä ongelmia ratkaistaan ja päätöksiä tehdään yhä enemmän pienissä ja joustavissa ryhmissä, tiimeissä ja verkostoissa. Tästä johtuen ryhmä- ja tiimityöskentelymuodot ja -taidot korostuvat. Myös esiintymis- ja interpersonaalisten viestintätaitojen merkitys kasvaa ja viestintäteknologia mahdollisesti osaltaan nopeuttaa ja tehostaa vuorovaikutusta. Yksilöiltä vaaditaankin työn muutosten ja uuden teknologian myötä entistä enemmän tietoa ja taitoa viestinnästä ja suurempaa tilannetajua viestintämuotojen valinnassa.

4.2 Viestinnän opettamisen kysymyksiä ammatillisessa koulutuksessa

Viestinnän opetusta ammatillisessa koulutuksessa on lähestytty tutkimuksessa monista eri näkökulmista. On esimerkiksi tutkittu viestinnän opettamista kaupallisessa koulutuksessa (ks. esim. Clarke 1983; Lehman 1987; Sorenson ym. 1990; Wardrope & Bayless 1994), insinöörikoulutuksessa (ks. esim. Bruckmann 1983; Jennings & Ferguson 1995; Karanian 1986; Nutman 1987) ja terveydenhoitoalan koulutuksessa (ks. esim. Brown & Elmore 1982; Hughes & Large 1993; Morrow & Hargie 1986). Lisäksi on tutkittu muun muassa viestinnän opetuksen ja työelämän vastaavuutta (ks. esim. Deo ym. 1994; Johnson & Szczupakiewicz 1987; Thomas 1995; Willer 1987) ja työelämässä olevien viestintätarpeita (ks. esim. Moss 1995). Edelleen tutkimusten aiheet vaihtelevat viestinnän teorioiden opettamisesta ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. Vocate 1997) esiintymisjännityksen hallinnan opettamiseen johtajille (ks. esim. Tsui 1992).

Ammatillisen koulutuksen viestinnän opetuksesta on tutkimusten perusteella löydettävissä ainakin kaksi kehityslinjaa: interpersonaalisen viestinnän korostuminen opetussisällöissä ja viestinnän opetuksen integrointi. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehty kaupallisen alan koulutusta koskeva tutkimus

(Sorenson ym. 1990) osoittaa, että vaikka kaupallisen viestinnän opetuksessa on perinteisesti painotettu kirjoittamista ja puhumista, on koulutuksessa erityisesti 1980- ja 1990-luvun taitteesta lähtien korostettu yhä enemmän esimerkiksi interpersonaalista viestintää ja ryhmäviestintää. Edelleen viestinnän opettamista ammatillisessa koulutuksessa tarkastelevien tutkimusten tyypillisenä suuntauksena on erityisesti -80-luvulta lähtien ollut integraationäkökulman korostuminen (ks. esim. Combs & Bourne 1989; Cronin & Tong 1991; Lehman 1987; Maes ym. 1997, 78; Morreale, Shokley-Zalabak & Whitney 1993; Nutman 1987; Stevens & Lichtenstein 1990). Tutkimukset ovat yhä enemmän käsitelleet esimerkiksi viestinnän opetuksen sekä muun oppimistoiminnan ja ammatillisten aineiden yhdistämisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi Nutman (1987) esittelee artikkelissaan ammatikorkeakoulun (Leeds Polytechnic) insinööriopiskelijoille suunnatun viestinnän opetuksen kehittymistä 70-luvun alusta 80-luvun puoliväliin saakka. Kehityksen suuntana on kyseisessä oppilaitoksessa ollut se, että viestinnän opetus on muuttunut erillisistä viestintäopinnoista (Communication Studies) integroituihin opintoihin (Integrative Studies). Integroitunut opetus on kuitenkin tavoitteiden ja käytännön toteutuksen tasolla jäänyt melko kapeaksi. Integrointi esimerkiksi puheviestinnän osa-alueella on ollut sitä, että ammattiin liittyvän esseen tai projektin aiheita ja tuloksia on esitelty suullisesti ja sekä viestinnän että ammattiaineen opettaja on osallistunut arviointiin. Tarkoituksenmukaisesti toteutettuna integroitu opetus tuottaa hyviä oppimistuloksia. Esimerkiksi Kemp ja Seagraves (1995) toteavat yliopisto-opiskelijoiden viestintätaitojen kehittymistä käsittelevässä tutkimuksessaan, että opiskelijoiden viestintätaidot kehittyvät parhaiten silloin, kun viestinnän oppiminen on integroitu ammatillisiin aineisiin.

Puheviestinnän opetusala onkin perinteisesti pidetty hyvin käytännöllisenä alana, eli opetus on pyrkinyt vastaamaan käyttäjänsä tarpeisiin. Viestinnän opetuksen ammatillisuus ja käytäntöön kytkeminen juontaa juurensa jo

antiikin Kreikasta, jossa sofistit opettivat kansalaisia puolustautumaan oikeudessa. On selvää, että myös nykyaikaisessa ammatillisessa koulutuksessa on syytä panostaa viestinnän opetukseen. Nykyisin viestinnän opetuksen pitäisi pystyä vastaamaan mitä erilaisimpien ammattien vaatimuksiin ja yhä useammin ajatellaan, että eri ammattialojen edustajat tarvitsevat omiin tarpeisiinsa suuntautunutta viestinnän opetusta (ks. esim. Bruckman 1983).

Toisaalta on esitetty näkemyksiä myös siitä, että viestinnän opetuksen alan mukainen eriytyminen ei ole opiskelijoille välttämättä hyödyksi. Esimerkiksi Spraguen (1990) mukaan viestinnän opetuksen liiallinen erikoistuminen voi johtaa siihen, että opiskelijat eivät saa riittäviä valmiuksia muuttuvaan maailmaan verrattuna niihin, jotka ovat opiskelleet yleisempiä periaatteita viestinnästä. Tässä yhteydessä on helppo yhtyä Hargien (1997) ajatukseen siitä, että kaikki taidot, joita viestinnässä opetetaan, ovat hyödyllisiä missä tahansa ammatissa. Hänen mukaansa kuitenkin konteksti ja tavoite tuovat omat vaatimuksensa sille, mitä opetetaan ja mikä on tehokkain tapa oppia. Kontekstin ja tavoitteen huomioon ottaminen nousi esille esimerkiksi Cunninghamin (1991, 68) johtotasolle tähtäävien henkilöiden koulutuksen kehittämistä koskevassa tutkimuksessa. Siinä korostettiin, että ammattitaidon kehittämiseen tähtäävässä koulutuksessa tulisi ottaa huomioon sekä oppijan henkilökohtaiset kehittymisen tarpeet että organisaatioiden ja yhteisöjen osaamisen tarpeet.

Viestinnän opettaminen ammatillisessa koulutuksessa on haasteellista, koska opetuksen tarkoituksena olisi kehittää oppijassa kykyä ymmärtää viestinnän ja ammattitaidon yhteyksiä. Nämä yhteydet eivät ole välttämättä opiskelijoille selviä. Tämä todettiin esimerkiksi Australiassa tehdyssä tutkimuksessa (Deo ym. 1994, 2), jossa selvitettiin kaupallisen ja teknologian alan yliopisto-opiskelijoiden tietoisuutta työelämässä tarvittavista viestintätaidoista. Tutkimus osoitti, että vaikka opiskelijat valitsevat kurseja, joiden

uskovat edistävän omaa työllistymistään, he eivät kuitenkaan tiedosta viestintätaitojen tarvetta ja viestinnän osuutta työllistymisessä. Opiskelijoilla todettiin olevan usein virheellinen uskomus siitä, että viestintäaineet ovat työllistymisen ja työn säilyttämisen kannalta turhia, ja siksi kurssivalinnoissa keskitytään mieluummin ammatillisiin aineisiin. Marshallin (1989, 195) mukaan viestinnän opetuksen tulisikin vastata mahdollisimman realistisella tavalla todellisuutta, tai muutoin opiskelijat eivät huomaa opittavien tietojen ja taitojen tärkeyttä.

Opiskelijoilla itsellään on usein vähän kokemusta täysipäiväisestä työyhteisön jäsenyydestä ja organisaatioissa toimimisesta. Tämän vuoksi opiskelijoiden on usein vaikea ymmärtää esimerkiksi opiskeltavien viestinnän teorioiden yhteyttä todelliseen työelämässä toimimiseen. Vähäisen työelämäkokemuksen vuoksi opiskeluvaiheessa olevilla saattaa olla melko naiivejakin käsityksiä työyhteisöjen viestinnästä. (Ks. Putnam & Ford 1990.) Viestinnän opetuksessa opittujen taitojen soveltamisen vaikeutta työelämäkontekstiin tukee myös Fordin ja Wolvinin (1993) yliopisto-opiskelijoita koskeva tutkimus. Siinä todettiin, että opiskelijoiden oli vaikea soveltaa oppimiaan esiintymistaitoja työ- tai sosiaalisiin konteksteihin. Tätä selitettiin muun muassa sillä, että esiintymistaitoja opiskellaan yleisimmin luokkahuonekontekstissa: esiintymistaitojen hyödyntäminen muissa luokkahuonekonteksteissa onnistuikin opiskelijoilta nopeasti.

Työelämän viestinnän tarpeita ja ammatillisen koulutuksen tarjoamia viestinnän valmiuksia koskevissa tutkimuksissa on viitteitä myös siitä, että viestinnällisten valmiuksien tarve koetaan suuremmaksi kuin mitä käytännössä käytetään aikaa ja resursseja viestinnän opetukseen. Esimerkiksi Mester ja Tauber (1990) totesivat tutkimuksessaan, että teknisen alan oppilaitoksen opettajat, opiskelijat ja alan työelämän edustajat pitivät suullisen viestinnän taitoja tärkeinä opiskelijoiden työssä menestymisen kannalta

tulevaisuudessa. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että toteutuneessa opetuksessa suullisen viestinnän harjaannuttamiseen kiinnitettiin huomattavasti vähemmän huomiota verrattuna siihen kuinka tärkeinä näitä taitoja pidettiin.

Viestinnän opetuksen antamia valmiuksia suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa kuvaa esimerkiksi Korhosen ja Mäkisen (1994) tutkimus, jossa ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opintojen päättövaiheessa olevat opiskelijat arvioivat päättyvän opiskelun luonnetta ja sen antamia valmiuksia. Tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin heidän mielipiteitään viestintätaidoissa (esiintymis-, neuvottelu- ja johtamistaidoissa) saaduista valmiuksista. Viestintätaidoissa saadut valmiudet arvioitiin muita alueita (yhteensä 13 valmiiksi lueteltua valmiutta) heikommiksi.

Viestinnän opetusta ammatillisessa koulutuksessa tarkasteltaessa ollaan väistämättä sen kysymyksen edessä, mikä on tehokkain ja tarkoituksenmukaisin tapa opettaa, oppia ja arvioida viestinnän tietoja ja taitoja. Opetusta suunnittelevien ja toteuttavien opettajien on pohdittava sitä, mitä ja millä menetelmillä viestintää tulee opettaa, jotta viestinnässä opittu aines tukisi ammattitaidon kehittymistä. Viestinnän opetuksen menetelminä ja harjoittelumuotoina ammattiin tähtäävässä koulutuksessa on käytetty muun muassa simulaatioita (ks. esim. Coote & McMahon 1989; Freeman & Dumas 1989; Marshall 1989; Murray 1994), rooliharjoituksia (ks. esim. Lehman 1987), väittelyä (ks. esim. Combs ym. 1989) ja videointia (ks. esim. Karanian 1986). Terveystieteiden kontekstissa viestintätaitojen koulutuksessa (ks. esim. Dickson, Hargie & Morrow 1991) menetelminä on käytetty esimerkiksi havainnointimenetelmää ('model-the master' training), työssä oppimista ('on-the-job' training) ja CST-menetelmää (Communication Skills Training). Työssä oppiminen koettiin tehokkaaksi menetelmäksi esimerkiksi Cunninghamin (1991, 65-66, 68) tutkimuksessa, jossa johtotason työntekijät

arvioivat työssä tarvittavien taitojen oppimista. Tulosten mukaan oppiminen oikeissa työelämän tilanteissa koettiin hyödyllisemmäksi kuin esimerkiksi tavalliset kurssit oppilaitoksissa tai itsenäinen kirjojen lukeminen. CST-menetelmää - josta käytettiin aiemmin nimitystä "microtraining"- on sovellettu laajasti myös muiden ammattialojen viestinnän koulutukseen. CST-menetelmä on omaksuttu viestinnän opetukseen opettajien koulutuksesta ("microteaching"). Menetelmän idea on siinä, että monimutkaisia taitoja pilkotaan pienemmiksi taitoalueiksi. Näitä "yksinkertaisempia" taitoalueita harjoitellaan yleensä pikemmin simuloituissa kuin oikeissa ympäristöissä. Ammatillisessa koulutuksessa menetelmä tarkoittaa sitä, että professionaalisen vuorovaikutuksen keskeisiä taitoja käsitellään opetuksessa erillisinä osa-alueina. (Hargie 1997.)

Ammattiin tähtäävässä koulutuksessa tavoitteena on opiskelijan ammatillisten taitojen kehittäminen. Opetettaessa viestintää ammattiin opiskeleville onkin tärkeää määritellä mitkä tulisivat olla oppimisen keskeisimpiä tavoitteita ja millä tavalla opetusta tulisi painottaa. Spraguen (1990) mukaan viestinnän opetusalueen luonne määrittää pitkälti opettamisen tavoitteita. Hänen mukaansa viestinnän opetusta kuvaa hyvin esimerkiksi se, että monet opiskeltavat sisällöt eivät ole täysin uusia oppijoille: viestintä on sellaista toimintaa, mitä oppijat ovat erilaisissa yhteyksissä tehneet pitkin elämänsä. Esimerkiksi Suomessa viestintää sisältyy opetussuunnitelmaan kaikilla kouluasteilla, ja ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä opiskelijoille on jo karttunut tietoa ja taitoa viestinnästä. Ammatillisessa koulutuksessa olisikin syytä huomata, että viestintään liittyvien asioiden tuttuuteen kietoutuu myös viestinnän opettamisen haasteellisuus. Toisaalta opetettavat asiat voidaan helposti kytkeä oppijan omiin kokemuksiin, koska jokainen oppija on jossain määrin tietoinen esimerkiksi omista puhumisen ja kirjoittamisen tottumuksistaan ja taidoistaan. Toisaalta oppijoissa taas tulisi herättää kiinnostus tarkastella viestintään liittyviä asioita erilaisista näkökulmista.

Opettajien ja opetusta suunnittelevien tulisi pohtia esimerkiksi sitä, missä kohtaa opiskelijoiden tietoja ja taitoja viestinnästä on syytä syventää tai millaisia uusia näkökulmia viestintään on tarkoituksenmukaista käsitellä.

Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulujen opetuksessa yhdistyvät monet tämän päivän koulutukselle kohdistetut haasteet. Työelämän muutosten myötä koulutuksen odotetaan vastaavan ajankohtaisiin tarpeisiin ja koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien edellytetään olevan ajantasalla näissä muutoksissa. Yksilön osaamisvaatimuksissa korostetaan yhä enemmän viestintää, yhteistyökykyä, joustavuutta ja mukautumista vaihteleviin työtehtäviin. On tärkeää pohtia sitä, millaisia haasteita muutokset sekä koulutusjärjestelmässä että työelämässä asettavat viestinnän opetukselle ja oppimiselle. Edelleen on tärkeää tarkastella sitä, millä tavalla näitä uusia haasteita viestinnän opetuksessa pohditaan ja millaisen oppimisprosessin kautta yksilön ammatillinen kasvu ja kehittyminen olisi mahdollisimman laadukasta ja tarkoituksenmukaista.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen yleisenä motiivina on kiinnostus viestinnän opetuksen ja työelämän välisiin suhteisiin. Kysymykset koulutuksen ja työelämän kohtaamisesta nousevat yhä uudelleen esille pohdittaessa koulutuksen roolia ammattiin kasvamisessa. Keskustelua koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta ovat viime vuosina siivittäneet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tapahtuneet rakenteelliset ja sisällölliset uudistukset. Uuden koulutusjärjestelmän näkyvimpiä tunnusmerkkejä Suomessa ovat ammattikorkeakoulut, joiden viestinnän opetukseen ja viestinnän opetuksen profiilin muotoutumiseen kiinnostukseni kohdistuu.

Ensimmäinen tutkimuskysymys on:

Millaista on viestinnän opetus ja opiskelu ammattikorkeakoulussa viestinnän opettajien ja opiskelijoiden kokemana?

Sekä työelämän että koulutuksen muutosten keskellä on kiinnostavaa tarkastella sitä, millaisia ovat ne opetuksen ja oppimisen prosessit, joiden kautta tavoitellaan ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa opetuksen ja oppimisen prosesseja tarkastellaan viestinnän näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan viestinnän opetusta ammattikorkeakoulujen kaupallisella ja teknisellä alalla. Tavoitteena on tutkia viestinnän opettamista ammattiin tähtäävässä koulutuksessa ja sitä, millaisia piirteitä ammatillinen orientaatio tuo viestinnän opetukseen.

Tutkimuksessa pyritään yleisesti kartoittamaan viestinnän opetuksen tilaa ammattikorkeakoulujen kaupallisella ja teknisellä alalla. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää yleensäkin sitä, millä tavalla ammattikorkeakouluuudistus koetaan, millaisten ongelmien kanssa ollaan mahdollisesti tekemisissä sekä millaisia painotuksia viestinnän opetuksella ja opiskelulla on ammattikorkeakouluissa. Ammatillista koulutusta kehitettäessä olennaista on se, miten yleissivistävien aineiden, joihin myös viestintä yleisesti liitetään, tehtävä ymmärretään ja mikä on niiden asema ja arvostus koko koulutuksen kirjossa. Edelleen ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää, millaisia yhteyksiä viestinnän opetuksella on työelämään ja millä tavalla viestinnän yhteyksiä todelliseen maailmaan ja työelämään pyritään havainnollistamaan.

Ammattiin opettamisen kannalta olennaista on se, millaiselle tulkinnalle yhteiskunnasta, työelämästä ja ammatillisesta osaamisesta opetus ja sen kehittäminen perustuu. Käsitteet muuttuvasta asiantuntijuudesta korostavat viestinnän merkitystä ja näin myös ammatillisessa koulutuksessa saatavan viestinnällisen osaamisen merkitystä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös viestinnän ja ammatillisen osaamisen suhteesta.

Toinen tutkimuskysymys on:

Millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajilla ja opiskelijoilla on viestinnän ja ammatillisen osaamisen suhteesta?

Tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän merkityksestä osana ammattitaitoa. Kognitiivisen työtoiminnan teorian mukaan ammattitaito perustuu sisäisten mallien järjestelmään (Keskinen & Aaltonen 1993). Tutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että opettajilla ja opiskelijoilla on olemassa jonkinlainen sisäinen malli ja käsitys

siitä, millaista viestinnällistä osaamista nykyinen työelämä työntekijöiltään edellyttää ja millä tavalla viestintä kytkeytyy osaksi ammatillista osaamista. Tällöin ollaan ensinnäkin kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulujen (kaupallisen ja teknisen alan) viestinnän opettajilla ja opiskelijoilla on siitä, millaista viestinnällistä osaamista työelämä odottaa ammattikorkeakoulusta valmistuvilta ihmisiltä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millä tavalla viestinnän opettajat ja ammattiin opiskelevat, jotka päivittäin ovat tekemisissä ammattitaidon opettamisen ja oppimisen kanssa käsitteellistävät viestinnän ja ammattitaidon suhdetta. Eli tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten viestinnän opettajat ja opiskelijat ajattelevat viestinnän jäsentävän ammattitaitoa.

Tutkimustehtävä ja -kysymykset ovat luonteeltaan laadullisia. Siksi mielenkiinto suuntautuu tutkimuksessa viestinnän opetuksen ja opiskelun luonteeseen ja laadullisiin ulottuvuuksiin määrällisten indikaattoreiden sijaan. Tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet tutkimusprosessin etenemisen aikana. Koskisen (1995, 54) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on vaikeaa ennen aineistoon tutustumista tietää, mitkä tekijät tutkimuskohteeseen vaikuttavat ja mitä käsitteitä lopulta tarvitaan. Laadulliselle tutkimukselle mukaan onkin tyypillistä, että vasta sen jälkeen kun tutkija kohtalaisen tarkkaan tietää, mitä hänen aineistostaan on saatavissa irti, hän voi päättää, millaisia kysymyksiä hän sille asettaa (Palonen 1988, 140).

5.2 Tutkimusmenetelmä

5.2.1 Perustelut menetelmän valinnalle

Tutkimusongelman luonne ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat siihen, millä tavalla tutkimusaineistoa kerätään. Tutkimusotteen valinnassa ollaan tekemisissä tutkimuksen filosofisten kysymysten kanssa ja tällöin tutkijan on pohdittava tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä. Ontologisiin kysymyksiin tutkija etsii vastauksia pohtimalla tutkittavan ilmiön luonnetta eli sitä, miten hän hahmottaa tutkittavan ilmiön, mikä on todellista ja mitä voidaan pitää todisteina.

Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä ontologisesta oletuksesta, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien (opettajien ja opiskelijoiden) käsityksistä heitä ympäröivästä todellisuudesta, jossa tutkittava ilmiö (viestinnän opettamisen työelämäsuuntautuneisuus) mahdollisesti toteutuu. Epistemologiset kysymykset tarkoittavat tutkimuksen tieto-opillista tarkastelua ja ne koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia. Näihin kysymyksiin tutkija etsii vastauksia pohtimalla esimerkiksi sitä, miten ajattelee saavansa tietoa ja millaista tietoa tutkimuksellaan saa. Tämän tutkimuksen epistemologisena oletuksena pidetään sitä, että tutkittavien ihmisten kokemukset ja käsitykset ilmentävät heitä ympäröivää todellisuutta ja todisteina toimivat ihmisten omat kertomukset, joita tavoitellaan haastattelumenetelmällä.

Tutkimuksessa käsityksiä ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksesta on lähestytty kahdesta perspektiivistä. Tutkimuksessa olen haastatellut ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajia ja opiskelijoita. Teemahaastattelut toteutin yksilö- ja ryhmähaastatteluina. Haastattelu nähtiin tarkoi-

tuksenmukaisimmaksi menetelmäksi kerätä aineistoa, koska yhtäältä oltiin kiinnostuneita opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä, jotka koskivat viestinnän opetuksen käytännön toteutumista ja toisaalta oltiin kiinnostuneita niistä käsityksistä, millaista työelämärelevanssia viestinnän opetuksella ja opiskelulla koetaan olevan. Näin ollen ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ja opiskelijoiden haastattelut toimivat ikkunana, joiden kautta voidaan tarkastella yhtäaikaan sekä kouluun että koulusta ulos (ks. Väärälä, 1995a).

Menetelmän valinnassa lähdettiin siitä ajatuksesta, että haastatteluissa päästään esimerkiksi survey- tai observointimenetelmää paremmin käsiksi niihin käsityksiin ja merkityksiin, jotka kertovat jotain olennaista viestinnän opetuksesta ja opiskelusta työelämään valmentavana toimintana. Kahden tutkimusaineiston näkökulmasta tutkimuskohteesta pyritään luomaan kokonaisvaltaisempaa kuvaa, jossa sekä opettajien että opiskelijoiden haastatteluaineistojen näkökulmat limittyvät ja tukevat toisiaan.

Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö liittyy opettamiseen ja oppimiseen. Opettamisen ja oppimisen kehittäminen edellyttää monentyyppistä tutkimustietoa. Joskus tarvitaan määrällistä tietoa koulutukseen liittyvien ilmiöiden yhteyksistä, joskus taas laadullinen tieto opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista ja ajattelusta on opetuksen kehittämisen kannalta hyödyllistä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7.) Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että opetus ja oppiminen ovat ajassa muuttuvia ilmiöitä. Näin ollen opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen voi ajatella olevan tutkittavien senhetkisen ajattelun ja käytäntöjen tutkimusta. On luonnollista, että opetuksen käytänteet, toimintatavat ja mielipiteet saattavat muuttua lyhyelläkin aikavälillä. Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että tutkimus kuvaa aina senhetkistä asioiden tilaa ja tutkittavien tutkimushetken kokemuksia ja käsityksiä. Tutkimuksessa halutaan löytää

erilaisia mahdollisia käsityksiä viestinnän opettamisesta ja sen työelämäyhteyksistä, ei niinkään yleisintä tai harvinaisinta käsitystä (ks. Peräkylä 1995).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että siinä ei pyritä niinkään yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan jokin teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Tämän vuoksi on tärkeää, että analysoitava aineisto muodostaa tutkimuksen tavoitteen kannalta mielekkään kokonaisuuden, tapauksen. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on Pyörälän (1995, 14) mukaan pikemminkin tutkimusaiheen kannalta kiinnostavaksi arvioitu siivu yhteiskunnasta kuin varsinainen otos. Tämä siivu on yleensä kohderyhmä, jonka elämässä oletetaan tiivistyvän tutkimusaiheen kannalta kiinnostavia piirteitä. Yleistettävyyden kriteeriksi nouseekin Eskolan ja Suorannan mukaan (1996) järkevä aineiston kokoaminen ja haastattelututkimuksessa haastateltavien valinta. Haastattelututkimuksessa haastateltavien valinnassa olisi suotavaa, että heillä on ensinnäkin suhteellisen samanlainen, ainakin senhetkinen kokemusmaailma tutkittavasta ilmiöstä. "Samanlaisella" kokemusmaailmalla ei tarkoiteta kuitenkaan yhteneviä käsityksiä ja mielipiteitä, vaan esimerkiksi sitä, että haastateltavia yhdistää jonkun tietyn ryhmän jäsenyys tai toiminta jossain tietyssä ympäristössä ja kokemusmaailmassa. Tässä tutkimuksessa haastateltavien toimintaympäristöä ja kokemusmaailmaa voitaneen pitää suhteellisen samanlaisena siinä mielessä, että kaikki haastatellut viestinnän opettajat opettavat ammattiin opiskeleville viestintää ammattikorkeakoulussa. Niinikään kaikilla haastatelluilla opiskelijoilla on samanlainen kokemusmaailma, koska he opiskelevat ammattiin ammattikorkeakoulussa.

Toiseksi haastateltavien valinnan kriteeriksi laadullisessa haastattelututkimuksessa nousee Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan se, että haastateltavilla on tutkimusongelmasta tekijän tietoa. Tässä tutkimuksessa kaikki

tutkittavat toimivat ja heillä on kokemuksia siitä kontekstista, johon tutkimuskysymykset keskittyvät. Kolmantena ja luonnollisena haastateltavien valinnan kriteerinä pidetään sitä, että he ovat kiinnostuneita tutkimuksesta. Aineiston järkevä muodostamisen ja haastateltavien valinnan lisäksi yleistettävyyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat. Tässä tutkimuksessa haastateltavat on valittu niin, että on olemassa vertailuasetelma opettajien ja opiskelijoiden näkemysten välillä.

Edellä mainittujen ontologisten ja epistemologisten näkökulmien ja käytetyn haastattelumenetelmän perusteella tämän tutkimuksen lähestymistavassa on yhtymäkohtia fenomenografisen tutkimusotteen kanssa (fenomenografisen tutkimuksen ontologisista ja epistemologisista kysymyksistä ks. Uljens 1996). Tässä tutkimuksessa fenomenografia on ollut avuksi edellä esittämiäni ontologisten ja epistemologisten oletusten jäsentämisessä ja tarjonnut osaltaan perusteluja haastattelumenetelmän valinnalle. Puhtaasti fenomenografisena tutkimusta ei voida pitää siinä mielessä, että olen käyttänyt analyysimenetelmänä pääosin Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimenetelmää (ks. luku 5.2.3).

Fenomenografian tavoitteena on tarkastella niitä laadullisesti erilaisia tapoja, miten koemme, käsitteellistämme ja ymmärrämme ympärillämme olevan maailman ilmiöitä. Fenomenografia tulee sanoista 'ilmiö' ja 'kuvata'. Fenomenografian merkittävimpana kehittäjänä pidetään ruotsalaista kasvatustieteilijää Ference Martonia ja hänen tutkimusryhmäänsä. Fenomenografisen tutkimuksen keskus on Göteborgin yliopistossa, jossa Marton alkoi 1970-luvulla tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Oppiminen on edelleenkin fenomenografisen tutkimuksen keskeisin kohde, mutta otetta on myöhemmin sovellettu myös muilla tutkimusalueilla. Fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten ympäröivä todellisuus ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografinen tutkimus on kiinnos-

tunut ihmisten käsityksistä ja niiden sisällöllisistä ja laadullisista eroista. Termille 'käsitys' annetaan kuitenkin arkikielestä poikkeava merkitys. Arkikielessä käytetään sanaa 'käsitys' yleensä silloin, kun tarkoitetaan mielipidettä. Fenomenografiassa puolestaan 'käsitys' on perustavaa laatua oleva ymmärrys jostakin ilmiöstä: mitä ilmiö merkitsee yksilölle tai miten hän ilmiön ymmärtää. Toisin kuin fenomenologiaa, fenomenografiaa ei pidetä filosofisena tutkimussuuntauksena vaan käytännössä kehitettynä menetelmänä tehdä laadullista tutkimusta. Fenomenografiassa on kuitenkin yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan, jossa lähdetään siitä oletuksesta että ilmiöt ovat olemassa ihmisen toiminnan kautta antamina merkityksinä. (Ks. fenomenografisesta tutkimuksesta esim. Ahonen 1994; Dall'Alba & Hasselgren 1996; Gröhn & Jussila 1989; Häkkinen 1996; Marton 1988, 1994; Simoila 1993.)

Fenomenografiselle tutkimukselle on olennaista, että tutkija ei pitäydy pelkästään tutkittavien ulkoisessa tarkkailussa. Sen sijaan tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa ja suuntaa kiinnostuksensa tutkittavien tietoisuuteen. (Ahosen [1994] mukaan Harré & Secord 1979 ja Marton 1993; Giddens 1976.) Fenomenografisen tutkimuksen tavallisin aineistonkeruumenetelmä onkin haastattelu (Ahonen 1994, 136; Francis 1996, 38 Gröhn ym. 1989, 18; Marton 1994). Lisäksi on olemassa fenomenografisia tutkimuksia, joissa on käytetty ryhmähaastattelua, observointia, piirroksia, kirjoitettuja vastauksia ja historiallisia dokumentteja (Marton 1994). Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmän käytön perusteluksi sopii Pattonin (1990, 278) ajatus siitä, että haastattemme saadaksemme tietää sellaisia asioita, joita ei voi suoraan observoida. Haastattelumenetelmän käyttö perustuu ajatukseen, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista käsityksensä. Yksittäisten pedagogisten tilanteiden observoinnilla päästäisiin kuvaamaan viestinnän opetuksen ja opiskelun piirteitä vain tietyiltä osin. Tässä tutkimuksessa menetelmäksi

valittiin haastattelu, jotta päästään tutkimaan sekä opettajien että opiskelijoiden käsityksiä viestinnän opetuksesta ja sen käytänteistä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoita haastateltaessa käytetyn ryhmähaastattelun ajateltiin soveltuvan fenomenografisen tutkimuksen idean mukaisesti selvittämään erilaisia ilmiötä kuvaavia käsityksiä ja kokemuksia.

Martonin (1996, 185) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä voidaan lähestyä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmasta (ks. myös Gröhn ym. 1989, 12). Ensimmäisen asteen näkökulma pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä, eli tehdään suoraan päätelmiä ympäröivästä maailmasta (miten joku asia on). Toisen asteen näkökulmassa, johon fenomenografia keskittyy, orientoidutaan ihmisten käsityksiin ja tehdään niiden perusteella päätelmiä (miten jonkin asian käsitetään olevan). Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografisessa tutkimuksessa saman asian kaksi puolta. Tässä tutkimuksessa viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuus on samalla sekä ilmiö että haastateltavien käsitys. Ilmiö on siis ihmisen (tässä tutkimuksessa opettajien ja opiskelijoiden) ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta (tässä tutkimuksessa viestinnän opetuksesta) saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen (jota tässä tutkimuksessa selvitettiin haastatteluilla). Ilmiö ja käsitys ovat siis samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Tutkimusotteen lähtökohta on se, että tutkittavaa ilmiötä tai käsitteitä ei voi epistemologisesti irrottaa kontekstista eikä sisällöstä. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että haastateltujen opettajien käsitykset ovat sidoksissa heidän omaan kontekstiinsa, ammattikorkeakouluun ja heidän käsityksiinsä viestinnästä. Niin ikään opiskelijoiden käsityksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi heidän aiemmin saamansa viestinnän opetus lukiossa tai muussa oppilaitoksessa. (Ks. esim. Ahonen 1994; Gröhn ym. 1989.) Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelu edustaa fenomenografisen ajattelun mukaan toisen asteen näkökulmaa: tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisiksi opettajat ja opiskelijat kokevat viestinnän opetuksen ja opiskelun ja

mikä viestinnän opetuksessa koetaan ammatillisesti suuntautuneeksi. Vastaukset näihin kysymyksiin kuvaavat ihmisten, tässä tutkimuksessa opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä todellisuudesta. Tämän tutkimuksen yhtymäkohdat fenomenografiseen tutkimukseen ovat toisaalta itsestään selvältä tuntuvia. Kun olen tutkimuksessani kiinnostunut ihmisten käsityksistä ja lähestyn käsityksiä haastatteleamalla, olen silloin jo "automaattisesti" kiinnostunut myös fenomenografian tarjoamasta lähestymistavasta.

Yksilö- ja ryhmähaastattelu aineiston keruun menetelminä

Haastattelun käyttö tutkimusmenetelmänä on perusteltua, kun ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset kokevat ja miten he tulkitsevat maailmaa. Haastattelu voidaan valita menetelmäksi esimerkiksi silloin, kun halutaan saada tietoa sellaisista asioista, joita ei voi suoraan observoida. Esimerkiksi ihmisten tuntemuksia, ajatuksia, aikomuksia ja käsityksiä ei voi suoraan observoida. (Ks. Patton 1990, 70, 278.)

Haastattelumenetelmää pidetään joustavana ja mukautuvana tiedon keruun menetelmänä (Robson 1995). Haastateltavien puheen tulkinta on aina monimerkityksistä huolimatta siitä, kuinka huolellisesti haastattelija asettaa kysymyksensä tai tulkitsee vastaukset. Haastattelumenetelmää pidetään kuitenkin yhtenä yleisimmistä ja tehokkaimmista tavoista, kun tavoitellaan yksilöiden erilaisia tapoja ymmärtää maailmaa. (Ks. esim. Fontana & Frey 1994, 361.) Tyypillisin haastattelumenetelmä on yksilöhaastattelu, ja laadullisen tutkimuksen menetelmäkirjallisuus käsittelee runsaasti yksilöhaastattelua (ks. esim. Briggs 1986; Kvale 1996; Patton 1983; Silverman 1993).

Ryhmähaastattelu ei ole ollut kovin yleinen tapa kerätä tutkimusaineistoa, vaan se on noussut voimakkaammin esiin vasta viime vuosina (Eskola ym.

1996). Se on aineistonkeruumenetelmä, jota on alunperin käytetty joukkoviestinnän tutkimisessa, kolmena viime vuosikymmenenä markkinointitutkimuksissa (Lederman 1990) ja viime vuosina sitä on käytetty esimerkiksi työyhteisön kehittämisen välineenä (Moilanen 1995). Ryhmähaastattelun ideana on tuoda ryhmässä useita erilaisia näkökulmia samaan keskusteluun (Morgan 1988). Maykut ja Morehouse (1994, 104) määrittelevätkin ryhmähaastattelun lähinnä tavoitteelliseksi keskusteluksi, jossa yhdistyvät yksilöhaastattelun ja osallistuvan havainnoinnin piirteet.

Ryhmähaastattelua pidetään tehokkaana tiedonkeruun muotona, koska tietoja saadaan usealta henkilöltä yhtä aikaa (Hedges 1985). Haastattelussa on paikalla samalla kertaa useita haastateltavia ja yksi tai jopa useita haastattelihoita. Haastattelun tavoitteena on saada aikaan ryhmäkeskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. (Eskola ym. 1996.) Yhtenä ryhmähaastattelun ominaispiirteenä pidetään ryhmän homogeenisuutta eli sitä, että haastateltavia esimerkiksi yhdistää jonkun tietyn kulttuurisen ryhmän jäsenyys (Krueger 1988, 28).

Ledermanin (1990) mukaan ryhmähaastattelumetodi pohjautuu viiteen perusoletukseen. Ensinnäkin oletetaan, että ihmiset itsessään ovat arvokkaita tiedon lähteitä, ja toiseksi ihmiset kykenevät puhumaan itsestään, pystyvät puhumaan sanoiksi ajatuksiaan, tunteitaan ja käyttäytymistään. Nämä perusoletukset sopivat hyvin myös muihin tutkimusmenetelmiin. Kolmantena perusoletuksena on, että ihmiset tarvitsevat apua tiedon "kaivamisessa", ja auttajan roolissa on haastatteliho tai tutkija, joka kohdistaa haastattelun tiettyyn suuntaan. Tämän perusoletuksen ajatusta voi laajentaa myös niin, että ryhmähaastattelussa tiedon kaivamisen aktivoijina ja auttajina voivat olla myös muut ryhmäläiset: tutkija tai haastatteliho ei ole välttämättä yksin tiedonkaivajan roolissa. Neljänneksi, ryhmän dynaamisuutta voidaan hyödyntää mahdollisimman alkuperäisen tiedon saannissa eikä synnytetä

niinkään "group think" -ilmiötä. Viidentenä perusoletuksena on, että ryhmähaastattelua käytetään silloin, kun ryhmän haastattelu on esimerkiksi tutkimusongelman kannalta tärkeämpää kuin yksilöiden. Tällöin puhutaan synergiasta.

Ryhmähaastattelu ei ole yleensä strukturoitu, vaan tavoitteena on suhteellisen vapaamuotoinen, mutta kuitenkin asiassa pysyttelevä keskustelu. Haastattelijan tai keskustelun vetäjän roolia on mietittävä etukäteen. Ryhmähaastatteluja koskevassa kirjallisuudessa ryhmähaastattelujen ideaalitalanne on, että haastattelija itse laittaa keskustelun alkuun ja on sen jälkeen mahdollisimman hiljaa (Eskola ym. 1996). Esimerkiksi Willis (1978) on luonnehtinut ryhmähaastattelua menetelmäksi, jossa tutkijan kysymykset eivät niinkään ohjaa haastattelun etenemistä, vaan ryhmän jäsenet alkavat kysellä asioita toisiltaan tai pohtia ryhmälle tyypillistä tapaa suhtautua keskusteltavaan asiaan tai ehkä kiistellä tulkinnoista. Tässä tutkimuksessa katsottiin tarkoituksenmukaiseksi, että ryhmähaastattelussa oli haastattelijan asettamia kysymyksiä ja teemoja, jotka rajasivat keskustelua ja veivät sitä eteenpäin (ks. Patton 1990). Tällä haluttiin varmistua siitä, että tutkimuksessa saataisiin tutkimusongelman kannalta relevanttia aineistoa.

Ryhmähaastatteluja käsittelevässä kirjallisuudessa esitetään, että sopivia aiheita ryhmähaastattelujen pohjaksi ovat sellaiset aiheet, joista ryhmäläisillä mahdollisesti on erilaisia mielipiteitä. Tällöin ryhmä saattaa toimia uusien mielipiteiden stimuloivana, ja asiat voivat tulla esiin toisella tavalla kuin yksilöhaastatteluissa. (Eskola ym. 1996; Lederman 1990.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voitu etukäteen tietää, millaisia kokemuksia ja mielipiteitä opiskelijoilla on omasta viestinnän opiskelustaan. Ryhmähaastattelujen toteuttamiseen lähdettiinkin avoimesti siitä asetelmasta, että opiskelijat pystyvät vapaasti tuomaan omia mielipiteitään esille ja peilaamaan mielipiteitään keskenään.

Tutkimuskäytössä voidaan erottaa ainakin kaksi ryhmähaastattelun käyttötarkoitusta ja -tapaa. Ensinnäkin ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta. Tällöin ryhmähaastattelussa saatetaan saada tietoa tavallista enemmän, sillä osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea tai rohkaista toisiaan. Toiseksi ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun ohella. Tällöin voidaan esimerkiksi haastatella vastaajat ensin yksin ja sen jälkeen ryhmänä. (Eskola ym. 1996.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoita haastateltaessa ryhmähaastattelua käytettiin yksilöhaastattelun sijasta. Opiskelijoita haluttiin haastatella ryhmässä, koska heillä on yhteistä kokijan tietoa viestinnän opiskelusta ja keskustelunomaisessa tilanteessa ajateltiin saatavan yksilöhaastattelua monipuolisemmin esille erilaisia käsityksiä. Ryhmähaastattelussa ajateltiin olevan mahdollista saada opiskelijoiden kokemuksista esille jotain sellaista, mikä ei välttämättä nousisi esiin yksilöhaastatteluissa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi ne käsitteet, hahmottamis- ja argumentointitavat, joiden varassa ryhmä toimii kulttuurisena ryhmänä (Willis 1978).

Ryhmähaastatteluissa haastateltavien lukumäärä riippuu pitkälti tutkijan omasta harkinnasta. Haastateltavien määrästä esitellään kirjallisuudessa kuitenkin erilaisia suosituksia. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1996) pitävät sopivana haastateltavien määränä yhdellä kertaa noin neljästä kahdeksaan henkeä. Krueger (1988, 27) puolestaan esittää, että ryhmähaastattelussa on yleensä seitsemästä kymmeneen ihmistä tai jopa neljästä kahteentoista ihmistä. Sopivaa ryhmän kokoa on määritelty niin, että sen tulisi olla tarpeeksi pieni, että kaikki voivat osallistua, mutta tarpeeksi suuri, että tulee esille erilaisia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden määrä ryhmässä vaihteli neljästä seitsemään.

Ryhmähaastatteluja tehtäessä on yleensä suositeltu sitä, että ryhmän jäsenet eivät tuntisi toisiaan. Tätä on perusteltu sillä, että ihmisten, jotka ovat

säännöllisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, vastauksiin saattavat vaikuttaa tiedossa olevat aikaisemmat kokemukset, tapahtumat tai keskustelut. (Krueger 1988, 28.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelman kannalta ei pidetty välttämättömänä sitä, että opiskelijat olisivat toisilleen vieraita. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivat homogeeninen ryhmä ensinnäkin siinä mielessä, että he olivat kaikki ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja toiseksi he opiskelivat samaa alaa (joko kaupallinen tai tekninen ala). Missään ryhmässä opiskelijat eivät olleet täysin vieraita toisilleen. Opiskelijaryhmät koostuivat joko niin, että vain osa haastateltavista oli toisilleen tuttuja, tai kaikki tunsivat toisensa hyvin tai jossain määrin.

Ryhmähaastattelun etuina on pidetty sitä, että se on suhteellisen nopea tapa kerätä tietoa ja se on sosiaalisesti orientoitunut metodi, jolla saadaan todellista elämää koskevaa tietoa sosiaalisessa ympäristössä. Lisäksi ryhmähaastattelua pidetään joustavana menetelmänä, jota voi mukauttaa kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Ryhmähaastattelujen toteuttamisen kustannukset ovat myös yleensä pieniä. (Krueger 1988, 44-47.) Ryhmähaastattelun on koettu olevan erityisen käyttökelpoinen silloin, kun voidaan ennakoida, että haastateltavat esimerkiksi arastelevat haastattelua. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelun käyttämistä ei kuitenkaan perustella haastateltavien arkuudella, sillä opiskelijat saivat osallistua haastatteluun vapaaehtoisesti. Ryhmähaastattelujen rajoituksina on pidetty esimerkiksi sitä, että haastattelija pystyy kontrolloimaan haastattelua vähemmän kuin yksilöhaastattelussa, aineistoa on vaikea analysoida, ryhmät voivat olla hyvin erilaisia ja ryhmiä saattaa olla vaikea saada kokoon. Lisäksi haastattelijan tulee olla hyvin harjaantunut haastattelemaan. (Krueger 1988, 44-47.) Kerätessä aineistoa ryhmähaastatteluilla tutkijan on oltava tietoinen menetelmän rajoituksista, sillä ne voivat olla kriittisiä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

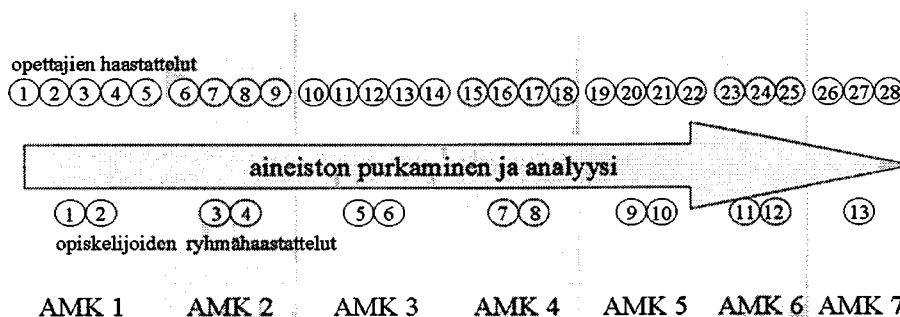
Ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on sekä myönteinen että kielteinen puoli. Toisaalta ryhmä voi auttaa, jos on kysymys muistinvaraisista asioista, tai ryhmä voi auttaa väärinymmärrysten korjaamisessa. Toisaalta ryhmä voi myös estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintulon. (Hedges 1985, 71-91.) Tässä tutkimuksessa ryhmän kannalta kielteisiä asioita olisivat voineet olla esimerkiksi omat opiskelutottumukset, oma puutteellinen motivaatio tai oma kielteinen asenne. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opiskelijat vaikuttivat vastauksissaan rehellisiltä, sillä he kertoivat sekä myönteisistä että kielteisistä asenteistaan ja kokemuksistaan viestinnän opiskelusta. Vaikka ryhmähaastatteluissa pyritään hyödyntämään ryhmää niin, että saatu tieto olisi mahdollisimman alkuperäistä, voi ryhmähaastattelun rajoituksena olla se, että joku tai jotkut haastateltavat alkavat dominoida ryhmähaastattelua ja näin osa mielipiteistä ei välttämättä tule ryhmässä esille. Esimerkiksi parissa tämän tutkimuksen haastattelussa yksi tai muutama opiskelija selvästi hallitsi keskustelua, esimerkiksi teki useimmin vastausaloitteita tai kommentoi useimmin muiden vastauksia. Tutkija pyrki kuitenkin saamaan kaikki mukaan esimerkiksi kysymällä, mitä muille tulee tästä asiasta mieleen. Nämä seikat on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa ja johtopäätöksiä tehtäessä. Haastattelujen alussa korostettiin, että vaikka ollaan ryhmässä, niin jokainen puhuu omasta puolestaan ja voi olla samaa tai eri mieltä ihan vapaasti. Haastatteluissa opiskelijat osoittivatkin myös erimielisyytensä.

Ryhmähaastattelussa tuotettua tutkimusaineistoa pidetään arvokkaana, koska tutkijalla on mahdollisuus havainnoida keskustelevaa ryhmää. Tutkijalla on mahdollisuus nähdä, kuulla ja eritellä sellaisia asioita, jotka eivät yksilöhaastatteluissa ole mahdollisia tai eivät tule esille (Maykut ym. 1994). Tällaisia ryhmähaastattelussa esille tulevia asioita voisivat olla esimerkiksi ne termit, käsitteet, hahmottamistavat ja argumentaatiostruktuurit, joiden puitteissa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä

(esimerkiksi millaisin käsittein ja termein ammattikorkeakoulun opiskelijat puhuvat toisilleen viestinnän opiskelusta). Lisäksi keskustelunomaisuus saattaa aktivoida haastateltavat puhumaan myös sellaisista asioista, jotka saattaisivat esimerkiksi itsestäänselvyyksinä jäädä keskustelun ulkopuolelle. (Willis 1978; ks. myös Alasuutari 1993, 120.)

5.2.2 Haastattelujen toteuttaminen

Tutkimusaineisto koottiin marras-joulukuussa 1996 ja tammi-helmikuussa 1997 teema- ja ryhmähaastatteluilla. Tutkimusaineistossa on mukana 28 äidinkielen ja viestinnän opettajaa ja 13 opiskelijaryhmää, joissa on yhteensä 64 opiskelijaa. Haastatellut opettajat ja opiskelijat ovat seitsemästä eri ammattikorkeakoulusta ja kolmestatoista eri teknisestä tai kaupallisesta oppilaitoksesta eri puolilta Suomea. Aineistossa oli mukana opettajia ja opiskelijoita Etelä-Karjalan, Jyväskylän, Lahden, Mikkelin, Pohjois-Savon, Tampereen ja Turun ammattikorkeakouluista. Tutkimusasetelma on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimusasetelman kuvaus

Tutkimukseen mukaan valittiin ammattikorkeakoulujen koulutusaloista kaksi suurinta, jotka ovat tekninen ja kaupallinen ala. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 560 sivua. Tutkimuksessa mukana olleet ammattikorkeakoulut valittiin tutkimukseen mukaan pääosin seuraavin perustein: a) tutkimukseen haluttiin mukaan ammatti-korkeakoulu-uudistuksessa eri vaiheessa olevia oppilaitoksia eli haluttiin sekä vakinaisia (kaksi ammattikorkeakoulua) että kokeiluvaiheessa olevia ammattikorkeakouluja (viisi ammattikorkeakoulua), b) ammattikorkeakoulut valittiin maantieteellisen sijainnin mukaan, eli mukana oli eri puolilla Suomea olevia suomenkielisiä ammattikorkeakouluja.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää tuloksia kaikkien Suomen ammattikorkeakoulujen viestinnän opetukseen, vaan kuvata viestinnän opetuksen ja opiskelun tilannetta ja opiskelun luonnetta seitsemän ammattikorkeakoulun teknisillä ja kaupallisilla aloilla. Vaikka tutkimuksessa eivät ole mukana kaikki Suomen ammattikorkeakoulut ja kaikki opintosuunnat, aineisto muodostanee kuitenkin suuntaa antavan kuvan viestinnän opetuksen toteutuksesta sekä viestinnän opettajien ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden käsityksistä viestinnän opetuksesta ja opiskelusta.

Haastatelluista opettajista (N = 28) naisia oli 21 ja miehiä 7. Puolet haastatelluista opettajista oli ammattikorkeakoulujen teknillisistä oppilaitoksista (10 naista ja 4 miestä) ja puolet kaupallisista oppilaitoksista (11 naista ja 3 miestä). Haastatelluista opettajista 25 oli valmistunut yliopistosta pääaineenaan suomen kieli ja kolme pääaineenaan vieras kieli (saksa, venäjä tai ruotsi) ja sivuaineena suomen kieli. Aineistossa mukana olevat opettajat olivat haastatteluaikana iältään 25:stä 61:een vuotiaita. Heidän keski-ikänsä oli 47 vuotta. Opettajien ikäjakauma on seuraava:

25-35 v: 7 opettajaa
 36-45 v: 4 "
 46-55 v: 10 "
 56- v: 7 "

Opetuskokemus haastatelluilla opettajilla vaihteli vuodesta 32 vuoteen.

Opetuskokemus vaihteli opettajilla seuraavasti:

1- 5 v: 5 opettajaa
 6-10 v: 5 "
 11-15 v: 4 "
 16-20 v: 4 "
 21- v: 10 "

Haastatelluista opiskelijoista (N = 64) naisia oli 35 ja miehiä 29. Haastatelluista opiskelijoista 29 (9 naista ja 20 miestä) oli ammattikorkeakoulun teknilliseltä alalta ja 35 (26 naista ja 9 miestä) kaupalliselta alalta. Opiskelijoista nuorimmat olivat haastatteluajankohtana 20-vuotiaita ja vanhin 48-vuotias. Yksi opiskelijoista ei maininnut taustatietolomakkeessa ikäänsä. Haastatelluista opiskelijoista 17 opiskeli oppilaitoksessa ensimmäistä vuotta, 25 toista vuotta, 15 kolmatta vuotta ja 7 neljättä vuotta. Haastatelluista opiskelijoista 40 ilmoitti aikaisemmaksi koulutukseksi lukion, 12 ammatillisen koulutuksen ja 12 sekä lukion että ammatillisen koulutuksen.

Ammattikorkeakoulujen ja oppilaitosten rehtoreilta kysyttiin muodollista suostumusta tutkimukseen ja kaikki rehtorit suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti. Ennen haastattelujen tekemistä tutustuin oppilaitosten opintooppaisiin sekä niissä esitettyihin viestinnän kurssien tavoitteisiin ja kuvauksiin. Viestinnän opettajiin otin yhteyttä soittamalla heille joko henkilökohtaisesti tai niin, että joissakin oppilaitoksissa yksi opettajista toimi viestinnän opettajien yhteyshenkilönä. Hän otti yhteyttä muihin viestinnän opettajiin ja sopi heidän kanssaan haastatteluajat. Opettajat olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja kukaan heistä ei kieltäytynyt haastattelusta. Sekä opettajien

että opiskelijoiden haastattelut nauhoitettiin, eikä kenelläkään haastateltavalla ei ollut mitään nauhoittamista vastaan.

Opiskelijaryhmät muotoutuivat yleensä niin, että joko yksi tai useampi viestinnän opettaja kertoi opiskelijoilleen mahdollisuudesta osallistua tutkimushaastatteluun ja näin tutkimukseen saatiin mukaan vapaaehtoisia opiskelijoita. Haastateltavaksi pääsemisen edellytyksenä oli se, että oli osallistunut tai parhaillaan osallistui ammattikorkeakoulun viestinnän opetukseen. Lisäksi opiskelijaryhmää kokoaville opettajille korostettiin, että opiskelijat olisivat mielellään eri vuosikurssien edustajia. Kaikille haastatteluun osallistuville opettajille lähetettiin vielä kirje ennen haastattelua, jossa muistutettiin sekä heidän omasta että opiskelijoiden haastatteluajasta ja paikasta.

Opiskelijoiden saaminen mukaan haastatteluihin joko opettajien tai jonkun opiskelijan kautta osoittautui opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöhalun ansiosta toimivaksi järjestelyksi, ja opiskelijat olivat paikalla sovittuna aikana. Yhdessä oppilaitoksessa opiskelijaryhmä oli saanut virheellistä informaatiota haastattelun kestosta. He luulivat haastattelun kestävän arvioitua lyhyemmän aikaa ja näin he eivät voineet jäädä haastateltaviksi opiskelusteiden vuoksi. Haastattelu voitiin kuitenkin tehdä, sillä siihen saatiin osallistumaan muita lähistöllä olleita opiskelijoita.

Opettajien haastattelut

Opettajien haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja niiden kesto vaihteli 40 minuutista 75 minuuttiin; haastattelujen keskimääräinen kesto oli 55 minuuttia. Haastattelin opettajat henkilökohtaisesti joko

heidän työhuoneessaan tai jossain muussa rauhallisessa tilassa (esimerkiksi vapaana olevassa opetustilassa).

Ennen opettajien haastattelujen aloittamista kerroin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta. Lisäksi korostin haastattelujen luottamuksellisuutta. Opettajien haastattelut aloitettiin keskustelemalla yleisesti kunkin opettajakokemuksesta ja siitä, kuinka kauan oppilaitos oli ollut ammattikorkeakouluna. Kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen haastattelupäiväkirjaan kokemuksia haastattelujen ilmapiiristä ja muista haastatteluja luonnehtivista asioista. Kaikissa opettajien haastatteluissa oli vapautunut ja leppoisa ilmapiiri. Ainoastaan kahden haastattelun jälkeen olin luonnehtinut päiväkirjaan, että haastateltava vaikutti välillä hieman varautuneelta. Nämä vaikutelmat olivat tulleet lähinnä haastateltavan lyhyistä vastauksista ja sellaisista vihjeistä, joissa haastateltava ikään kuin halusi haastattelijalta varmistuksen siitä oliko vastannut ”oikein” (esimerkiksi kysyvä ilme, maininta ”en minä nyt tiedä onko tämä oikein, mutta...”). Monet opettajat mainitsivat haastattelun päätteeksi, että tutkimus on mielenkiintoinen, ja he kokivat tärkeäksi saada esittää omia näkemyksiään viestinnän opetuksesta ammattikorkeakoulussa.

Haastattelujen teemat muotoiltiin tutkimuskysymysten pohjalta. Opettajien haastattelurungon pääteemat olivat a) viestinnän opetuksen yleiset periaatteet, b) viestinnän opetuksen ammatillinen orientaatio, c) viestintä ja ammattitaito, d) viestinnän opetus ja opiskelijoiden tarpeet, e) viestinnän opetus ja työelämän tarpeet ja f) viestinnän opettamisen resurssit. Tutkimushaastatteluissa sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia haluttiin lähestyä mahdollisimman avoimesti, ja tämän vuoksi haastattelija kysyi yleisesti esimerkiksi viestinnän opetuksesta, tavoitteista ja viestinnän kursseista ammattikorkeakoulussa eikä suunnannut tarkastelua esimerkiksi tiettyihin kursseihin (peruskurssit, valinnaiset kurssit jne.). Yleisen

viestintä-käsitteen käyttöä perustellaan tässä tutkimuksessa sillä, että puhuttaessa yleisesti viestinnästä päästäneen laajemmin käsiksi niihin kokemuksiin ja käsityksiin, joita haastateltavat liittävät viestinnän opetukseen ja opiskeluun. Lisäksi viestintä-käsitteen käyttäminen on perusteltua siksi, että haastattelija pyrkii mahdollisimman vähän vaikuttamaan omilla käsitteillään tai rajauksillaan esimerkiksi siihen, millaiset kurssit tai asiat liitetään viestinnän opettamiseen ja opiskeluun. Aineiston analyysissä pyritään kuitenkin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, millä tavalla puheviestintään liittyviä asioita koetaan ja kuinka niistä puhutaan.

Haastattelurunkoa käytettiin haastattelujen pohjana ja teemasta toiseen edettiin joustavasti. Teemahaastattelurungon käyttämisen etuna pidetään sitä, että tutkija on huolellisesti päättänyt, mihin käytettävissä oleva aika käytetään haastattelutilanteessa (Patton 1990, 283). Tässä tutkimuksessa haastattelurungon käyttäminen oli tarpeellista, sillä opettajia haastateltiin yleensä työpäivän aikana ja heillä oli myös oma aikataulunsa noudatettavana.

Teemojen käsittelyjärjestys ja teemasta toiseen siirtyminen tehtiin jokaisen haastattelun luontevan etenemisen mukaan. Haastateltujen opettajien kertomistavoissa oli jonkin verran eroja. Usein opettajat kertoivat eri teemoihin liittyvistä asioista oma-aloitteisesti tai kertoivat haastattelijan teemasta toiseen siirtymisen jälkeen teeman näkökulmista niin, että kaikista näkökulmista haastattelijan ei tarvinnut esittää kysymyksiä. Osa opettajista puolestaan antoi haastattelijan kysymykseen vastauksen ja jäi selvästi odottamaan uutta kysymystä tai uuteen teemaan siirtymistä haastattelijan puolelta. Haastattelijana pystyin muotoilemaan kysymysten muotoja ja niiden määrää kunkin haastateltavan mukaan. Lisäksi opettajia pyydettiin haastattelun lopussa kertomaan, oliko heillä vielä jotain viestinnän opetukseen liittyvää, joka ei ollut tullut haastattelun kuluessa esille. Muutamat

opettajat lopussa vielä tiivistivät tärkeimmiksi kokemiaan asioita. Joskus jo nauhurin sulkemisen jälkeen jäin keskustelemaan opettajien kanssa aiheesta, ja jos arvioin opettajan kertomat kokemukset tutkimuksen kannalta olennaisiksi, laitoin nauhurin uudelleen päälle.

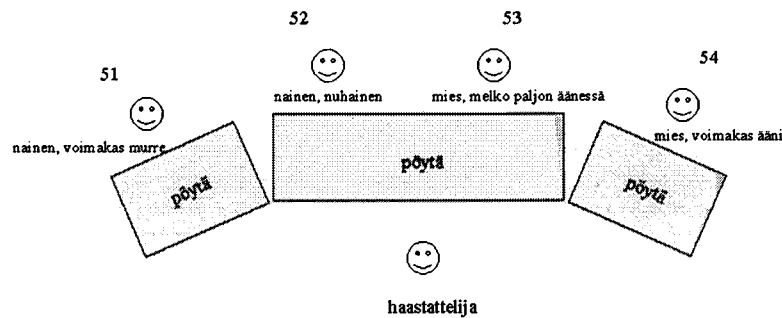
Opiskelijoiden haastattelut

Opiskelijoiden ryhmähaastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja niiden kesto vaihteli 40 minuutista 90 minuuttiin. Ryhmähaastattelujen keskimääräinen kesto oli 54 minuuttia. Opiskelijoiden määrä ryhmässä vaihteli neljästä seitsemään. Haastattelin opiskelijoita haastatteluun varatussa rauhallisessa tilassa (esimerkiksi vapaa opetustila, neuvotteluhuone). Kerroin opiskelijoille ennen haastattelun aloittamista lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta ja lisäksi kerroin muutamia ryhmähaastatteluun liittyviä seikkoja. Kerroin opiskelijoille, että ryhmähaastattelussa pyritään keskustelunomaisuuteen ja heidän ei tarvitse esimerkiksi vastata kysymyksiin tietyssä järjestyksessä vaan vapaasti keskustellen. Lisäksi korostin, että he puhuisivat aina yksi kerrallaan helpottaakseen nauhan kuuntelemista ja purkamista. Kerroin myös, että vaikka eri teemoista keskustellaan ryhmässä, niin jokainen tuo esille omia henkilökohtaisia mielipiteitään ja kokemuksiaan. Painotin opiskelijoille haastattelujen luottamuksellisuutta. Kirjasin myös opiskelijoiden ryhmähaastattelujen jälkeen päiväkirjaan kokemuksiani haastatteluista ja niiden ilmapiiristä. Opiskelijoiden haastattelut sujuivat rennossa ja vapautuneessa ilmapiirissä, ja usein opiskelijoilla oli myös hauskaa. Useiden haastattelujen jälkeen opiskelijat sanoivat, että oli hyödyllistä ajatella asioita keskusteluissa esille tulleista näkökulmista. Muutamien haastattelujen jälkeen opiskelijat sanoivat, että jos haastattelun tekisi nyt uudestaan nousisi mieleen todennäköisesti vielä enemmän asioita, joista olisi halunnut sanoa.

Opiskelijoiden haastattelut aloitettiin niin, että heitä pyydettiin aluksi kertomaan jotain yleistä omasta opiskelustaan, esimerkiksi mikä kenenkin suuntautumisvaihtoehto on ja monettako vuotta opiskelee. Näin opiskelijat saivat myös hieman taustatietoa toisistaan, sillä kaikki eivät olleet toisilleen entuudestaan tuttuja.

Ryhmähaastatteluissa saattaa olla ongelmana tallentamisen tekniset ongelmat ja haastateltavien äänen sekoittuminen toisiinsa nauhaa kuunnellessa (Eskola ym. 1996; Laurinen, Luukka & Sajavaara 1996). Tässä tutkimuksessa haastateltavien äänet haluttiin erottaa nauhalta analyysia varten. Opiskelijoiden äänen tunnistamisella arveltiin olevan merkitystä yleensäkin keskustelun kulun ymmärtämisen kannalta ja esimerkiksi siinä, onko heillä työkokemusta vai ei, millaisia viestinnän kurseja he ovat käyneet tai minkä ikäisiä he ovat. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelujen litteroinnissa äänten tunnistamista pyrittiin helpottamaan niin, että alussa haastateltavia pyydettiin kertomaan oma suuntautumisvaihtoehto ja vuosikurssi järjestyksessä vasemmalta oikealle. Tällä tavoin jokaisen haastateltavan ääni pystyttiin tunnistamaan. Opiskelijat täyttivät heti haastattelun jälkeen lomakkeen taustatiedoistaan ja nämä lomakkeet oli numeroitu juoksevasti. Myös taustatietolomakkeet jaettiin opiskelijoille järjestyksessä vasemmalta oikealle. Näin jokainen haastateltu opiskelija sai oman "numeronsa". Jos esimerkiksi samassa haastattelussa oli neljä opiskelijaa he saattoivat saada numerot 51-54. Haastattelun jälkeen haastattelijä piirsi haastattelutilanteesta istumakartan (ks. kuvio 2), johon merkittiin kunkin haastateltavan "tunto-merkkejä", esim. mies, nainen, voimakas murre, voimakas/hiljainen ääni, pehmeä 's', melko paljon/vähän äänessä sekä muita tunnistamisen kannalta olennaisia vihjeitä, jotka liittyivät joko äänen piirteisiin tai puheen sisältöön (esimerkiksi nuhainen, ääntövirheet, on ollut jo työelämässä mukana, äänen laatu, suuntautumisvaihtoehto jne.). Seuraavan kuvion esimerkki istuma-

kartasta kuvastaa, millä tavalla haastateltavien tunnistamista pyrittiin helpottamaan.



KUVIO 2 Esimerkki haastateltavien tunnistamisesta ryhmähaastatteluis-
sa

Näiden edellä mainittujen seikkojen avulla haastateltavien äänet pystyttiin tunnistamaan nauhalta. Äänten tunnistamista helpotti myös se, että opiskelijoiden haastattelut litteroitiin sitä mukaa kun niitä tehtiin, eli haastattelun tekemisen ja purkamisen väli ei ollut kovin pitkä.

Opiskelijoiden haastattelurungon pääteemat mukailivat opettajien haastattelurunkoa. Teemojen ja kysymysten näkökulmaa oli muutettu opiskelijoille soveltuvaksi. Pääteemat olivat a) yleisiä kokemuksia viestinnän opiskelusta ammattikorkeakoulussa, b) viestinnän opiskelun ammatillinen orientaatio, c) viestintä ja ammattitaito, d) viestinnän opiskelu ja omat tarpeet, e) viestin-

nän opiskelu ja työelämän tarpeet ja f) viestinnän opiskelun resurssit. Haastattelurunkoa käytettiin opettajien haastattelurungon tavoin haastattelujen pohjana ja teemasta toiseen siirryttiin joustavasti.

Teemahaastattelurunkoa pidetään hyödyllisenä ryhmähaastattelujen toteutuksessa, sillä se pitää vuorovaikutuksen tavoitteellisena mutta sallii yksilöllisten näkökulmien ja kokemusten esilletulon (Patton 1990, 283). Suurimassa osassa ryhmähaastatteluja päästiin keskustelunomaisuuteen, jossa päärooli oli opiskelijoiden keskustelulla ja haastattelijan osuus oli lähinnä kysymysten avulla suunnata keskustelua tiettyyn teemaan tai tarkentaa joitakin teemoja. Vain parissa ryhmähaastattelussa haastattelijan selkeästi odotettiin vievän kysymyksillään keskustelua eteenpäin. Myös opiskelijoita pyydettiin haastattelun lopussa vielä kertomaan, oliko heillä mielessä jotain sellaisia asioita joita ei noussut keskustelussa esille.

5.2.3 Aineiston analyysi

Opettajien yksilöhaastattelut ja opiskelijoiden ryhmähaastattelut litteroitiin ja litteroitua aineistoa kertyi kaikkiaan 560 sivua. Kaikki haastattelijan kysymykset kirjoitettiin näkyviin. Haastateltavien vastaukset litteroitiin sanatarkasti. Ainoastaan selkeästi toistuvia sisällöttömiä sanoja ei aina kirjoitettu ylös (esim. niinku, tota). Poisjätetyillä sanoilla ei ollut merkitystä puheen varsinaisen sisällön kannalta. Tauot merkittiin tekstiin kolmella pisteellä ja erityisen pitkät tauot merkittiin tekstiin kirjoittamalla siitä huomio sulkuihin. Myös nauraminen sekä ironiseen tai huvittuneeseen sävyyn sanotut lauseet merkittiin litteraatioon. Ryhmähaastatteluissa päällekkäin puhumiset (kommentit, tarkennukset yms.) merkittiin sulkuihin.

Laadullisen tutkimusaineiston analyysissä on tyypillistä edetä vaiheittain. Vaikka laadullisen tutkimusaineiston analyysimenetelmistä on olemassa runsaasti kirjallisuutta, on useista löydettävissä samankaltainen perusidea aineiston analyysin vaiheista. Teschin (1990, 77) mukaan tutkijat usein käyttävät omia termejään analyysitavoissa, vaikka analyysin vaiheet ja tavat olisivatkin suhteellisen samanlaisia. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullinen tutkija joutuu aineiston keruusta lähtien pitämään mielessään sekä suhdettaan tutkittaviin että suhdettaan aineistoonsa erityisesti silloin, kun tutkija itse kerää aineiston. (Mäkelä 1990; Wahlström 1993, 251.) Useimmat laadullisen aineiston analyysin lähestymistavat sisältävät eräitä yhteisiä piirteitä. Yhteinen piirre on esimerkiksi se, että yleensä analyysiä ei pidetä tutkimusprosessin viimeisenä vaiheena, vaan se punoutuu kehämäisesti yhteen aineiston keruun kanssa ja analyysi on systemaattinen ja kattava, mutta samalla joustava. Edelleen eri lähestymistapojen yhteinen piirre on, että työskentelyprosessissa aineisto jaetaan tavalla tai toisella (koodit, kategoriat, teemat) pienempiin jaokkeisiin tai yksikköihin, kuitenkin niin että yhteys kokonaisuuteen säilyy koko ajan. Kvalitatiiviselle analyysille on tyypillistä, että nämä aineistosta eroteltavat yksiköt luokitellaan lähinnä aineistosta itsestään syntyvän jäsenyyksen avulla sillä tavalla, että luokitteluperusteet ovat joustavat koko prosessin ajan. Edelleen eri kvalitatiivisten analyysitapojen yhteisenä piirteenä pidetään sitä, että vertailua käytetään pääasiallisena analyysivälineenä ja analyysin tuloksena on jokin korkeamman asteen synteesi. (ks esim. Alasuutari 1994; Marshall & Rossman 1995; Miles ym. 1994; Strauss & Corbin 1990; Tesch 1990.)

Alasuutarin (1994, 30) ja Teschin (1990, 114) mukaan kvalitatiivinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta tai toiminnasta. Alasuutari puhuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tesch puolestaan puhuu

yksityiskohtaisen tarkastelun vaiheesta (detailed examination) ja keskeisten piirteiden määrittelyn vaiheesta (determination of its essential features). Havaintojen pelkistämässä on Alasuutarin mukaan kaksi osaa. Ensinnäkin aineistoa voidaan tarkastella vain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Tällöin kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tässä vaiheessa tekstimassa pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä "raakahavaintoja". Toisena osana havaintojen pelkistämässä on havaintojen yhdistäminen, jolloin erilliset raakahavainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai harvemmaksi havaintojen joukoksi. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteisiä piirteitä tai nimittäjiä. Havaintojen yhdistäminen yhteisiä piirteitä etsimällä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että laadulliseen analyysiin kuuluvan pelkistämisen tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa Alasuutarin mukaan tulosten tulkintaa. Arvoituksen ratkaisemisessa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

Myös grounded-teorian (Strauss 1987; Strauss ym. 1990) mukaisessa aineiston sisällön analyysissä edetään erilaisten aineistoa pilkkovien, teemoittlevien ja synteesiä tekevien vaiheiden kautta. Tämän lähestymistavan mukainen aineiston analyysi pyrkii luomaan ja täsmentämään teoriaa eli siinä yritetään löytää merkityksiä ihmisen arjen toiminnalle. Grounded-toerian mukainen lähestymistapa kvalitatiivisen aineiston analyysiin etenee kolmen vaiheen kautta. Kvalitatiiviselle analyysille tyypilliseen tapaan vaiheita ei voida erotella tarkasti toisistaan ja analyysi on ilmiölähtöistä eli induktiivista. Grounded-teoriassa analyysin periaatteena on jatkuva vertailu (constant comparative analysis). Analyysin kolmea vaihetta kutsutaan avoimeksi koodaukseksi, akselikoodaukseksi ja selektiiviseksi koodaukseksi. Avoimessa koodauksessa aineistoa pilkotaan, vertaillaan ja teemoitellaan. Ensimmä-

mäisessä vaiheessa tekstistä haetaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia abstraktioita eli muodostetaan kategorioita. Akselikoodaus on prosessointivaihe, jossa luotuja kategorioita vertaillaan ja selvitetään kategorioiden välisiä käsitteellisiä suhteita. Selektiivisen koodauksen vaiheessa pyritään nimeämään ydinkategorioita. Tässä vaiheessa kategorioiden keskinäisiä suhteita täsmennetään ja etsitään aineistoa keskeisimmin selittävät kategoriat. Grounded-teorian mukaisessa aineiston analyysissä suhde teoriaan on abduktiivista, eli teoria, aiemmat tutkimukset ja käsitykset tutkittavasta aiheesta sekä aineiston analyysi vuorottelevat tutkimusprosessissa. (Strauss 1987; Strauss ym. 1990.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä on löydettävissä useiden kvalitatiivisen aineiston analyysissä käytettyjen menetelmien yhteisiä piirteitä (vrt. Alasuutari 1994; Strauss ym. 1990; Tesch 1990). Tutkimuksessa on kuitenkin käytetty pääosin Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimenetelmää. Milesin ja Hubermanin analyysimenetelmä soveltuu hyvin fenomenografisen tutkimusotteen mukaiseen aineistolähtöiseen analyysiin. Se sisältää kolme toisiinsa nivoutunutta prosessia: aineiston tiivistämisen (data reduction), aineiston esittämisen (data display) sekä tulkinnan ja johtopäätösten tekemisen (conclusions drawing/verification). Aineiston tiivistäminen tarkoittaa aineiston koodausta, yhteenvetoja, teemojen etsimistä ja ryhmittelyä (Straussin ja Corbinin avoin koodaus); aineiston esittäminen tarkoittaa informaation organisointia ja koontia (Straussin ja Corbinin akselikoodaus). Johtopäätösten tekeminen on tulosten tulkintaa ja merkitysten löytämistä aineistosta (Straussin ja Corbinin ydinkategorioiden etsiminen).

Laajan haastatteluaineiston laadullinen käsittely, johon kuuluu toistuva palaaminen aineistoon, olisi hankalaa ilman jonkinlaista aineiston organisointia tai koodausjärjestelmää (Ahonen 1994, 141; Tesch 1990, 114). Tässä

tutkimuksessa koodausta käytetään joustavana työvälineenä sekä laajan haastatteluaineiston organisointia ja tiivistämistä helpottavana työvaiheena. Koodaus-termin käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kritisoitu. Deyn (1993, 58) mukaan koodaus-termillä on harhaanjohtavia konnotaatioita ja yleisessä käytössä koodaus viittaa hänen mukaansa epäsäännönmukaisuuksien ja päällekkäisyyksien välttämiseen. Koodaus-termillä on Deyn mukaan mekaaninen sävy, mikä ei sovi laadulliseen analyysiin. Tesch (1990, 121) käyttääkin koodaamisesta termiä aineiston lajittelu (sorting data). Tässä tutkimuksessa koodaus määritellään Coffeyn ja Atkinsonin (1996), Milesin ja Hubermanin (1994), Straussin (1987) sekä Straussin ja Corbinin (1990) mukaan joustavaksi aineiston tiivistämisen menetelmäksi, joka on jo sinällään merkityksenantoprosessi ja osa tulkintaa. Koodauksesta voisi tässä tutkimuksessa käyttää myös nimityksiä luokittelu tai teemoittelu, mutta selkeyden vuoksi käytän tästä analyysin vaiheesta koodaus-nimitystä. Tässä tutkimuksessa koodit eivät ole numeroita (ks. Karila 1997), vaan ne muodostettiin muutamista kategorian sisältöä symboloivista kirjaimista. Käytännössä koodauksella tarkoitetaan sitä, että analysoitavan tekstin osia jaotellaan niihin kategorioihin (yhteen tai useampaan), joihin ne liittyvät. (Miles ym. 1994, 56; Tesch 1990, 121.)

Aineiston analyysissä koodauksen yksityiskohtaisuuden aste riippuu tutkimuksen tavoitteista. Koodauksen tarkkuus voi vaihdella esimerkiksi Straussin (1987) edustamasta tekstiaineiston riviriviltä -koodauksesta Jonesin (1985) yleisiä perusteemoja aineistosta nostavaan luokitteluun. Deyn (1993, 104) mukaan aineiston analyysin yksityiskohtaisuuden aste sijoittuu yleisimmin näiden kahden ääripään välille, niin kuin esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettävä Milesin ja Hubermanin analyysimenetelmä. Tyypillisimmin koodit muodostuvat esimerkiksi lauseista, lausekokonaisuuksista tai kappaleista. (Miles ym. 1994, 64.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ilmaisen merkitys paljastuu usein vasta sen asia- ja tilanneyh-

teydestä. Siksi ilmaisua tulee tarkastella näitä yhteyksiä vasten sen sijaan, että se otettaisiin sellaisenaan erillisenä aineiston palana. Siksi haastateltavien lausumia kannattaa käsitellä usein niin laajoina yksikköinä kuin on tarkoituksenmukaista. (Ahonen 1994, 124; Panzar 1991.) Koska tässä tutkimuksessa oltiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti kiinnostuneita haastateltavien käsityksistä, katsottiin tarkoituksenmukaisimmaksi koodauksen tarkkuudeksi ajatuskokonaisuuksien koodaaminen. Aineiston koodauksessa haastateltavien lausumia käsiteltiin merkityksellisinä kokonaisuuksina eli analyysissä pyrittiin löytämään merkitysyksikköjä. Tutkija määrittelee merkitysyksikön lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat (Ahonen 1994, 143; Maykut ym. 1994). Merkitysyksikköinä toimivat usein kokonaiset lauseet tai kappaleet. Fenomenografisen tutkimuksen analyysille tyypillistä on, että haastatteluissa esiin tulevat erilaiset tavat kokea ilmiö ovat analyysin yksiköitä, eivät yksittäiset henkilöt (Marton 1994).

Laadullisen aineiston analyysissä käytettävät koodit voivat syntyä monella tavalla (ks. Coffey ym. 1996; Miles ym. 1994). Voidaan esimerkiksi aloittaa teoreettisesta tai käsitteellisestä viitekehystä, eli aineistoa koodataan avainkäsitteiden ja teoreettisten ideoiden mukaan. Yksi tapa koodata on aloittaa etukäteen muotoillusta, koko tutkimusprojektia inspiroineesta tutkimuskysymyksestä. Koodeja sanotaankin osuvasti ajattelun työkaluiksi. Niitä voi laajentaa, muuttaa tai yhdistää sitä mukaa kun ideat kehittyvät oltaessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Koodien luominen on systemaattinen ja organisoitu tapa lukea ja pohtia aineistoa. Koodaus voi suoraan heijastaa myös haastattelijan tekemiä kysymyksiä. Kysymyksistä nousevien teemojen mukainen koodaus ei aluksi lisää aineiston ymmärtämistä ja se onkin pohjimmaltaan aineiston tiivistämistä. On luonnollista, että laadullisessa aineistossa tiettyyn teemaan tai koodiin liittyvät asiat eivät löydy yhdestä kauniista nipusta tai jokaisen haastattelun samasta kohdasta. Koska

haastateltavat luonnollisesti puhuvat tutkijan luomaan koodiin liittyvistä asioista muuallakin kuin juuri tiettyä asiaa kysyttäessä, on aineistoa jatkuvasti luettava yhä uudestaan ja uudestaan. Tässä tutkimuksessa koodit ovat syntyneet aikaisemmasta tutkimuksesta ja aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta, tutkimuksen keskeisistä käsitteistä, haastattelun teemoista ja kysymyksistä sekä aineistosta itsestään.

Käsitykseni mukaan tutkimuksen käytännössä laadullisuus tarkoittaa sitä, että tutkimusaineiston koodaus ja tulkinta eivät ole mikään kertasuoritus, vaan tutkijan on hyvä seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti, ensin merkityksiä tulkitessaan, niitä koodatessaan ja vielä raporttia kirjoittaessaan. Omassa tutkimuksessani aineistoon sisälle pääsyä edesauttoi se, että tein itse haastattelut ja myös litteroin ne. Litteroin haastatteluja samanaikaisesti koko haastatteluaineiston keräämisen ajan ja keräysvaiheessa pystyin tekemään havaintoja siitä, millaisiin asioihin tulevissa haastatteluissa kannattaa kiinnittää huomiota. Haastatteluista pidettiin myös haastattelu-päiväkirjaa. Päiväkirjaan kirjattiin ylös esimerkiksi haastattelujen aika, paikka, kesto, luonnehdintoja haastattelujen ilmapiiristä sekä muita haastattelusta mieleen jääneitä asioita ja huomioita.

Hubermanin ja Milesin (1994) analyysimenetelmän mukaan koodeista luotiin niin sanottu koodilista ja koodit määriteltiin. Koodien nimet muodostettiin niin, että ne ovat semanttisesti lähellä niitä termejä joita ne edustavat. Samalla kun koodeista tehtiin listaa, ne myös määriteltiin esimerkiksi seuraavaan tapaan:

ONG-RES: ongelmia, joita opettajat kokevat opetuksen resursseissa, esim. ajankäyttö, tilat

ONG-ARV: ongelmia, joita opettajat kokevat arviointiin liittyvissä asioissa

MOT-MER: mainintoja, joissa luonnehditaan motivaation aikaansaamisen merkitystä jne.

Koodien määrittämisen tarkoituksena on pyrkiä varmistamaan se, että merkitysyksiköt tulevat koodatuksi sisällöllisesti systemaattisesti. Tutkimuksessa koodit saattoivat mennä myös toistensa päälle (ks. Tesch 1990, 121). Tämä tarkoittaa sitä, että samassa merkitysyksikössä saattoi olla useita koodeja, sillä haastateltavien ilmaukset ovat usein merkitykseltään eritasoisia ja käsittelevät useaa eri teemaa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa sama analyysiyksikkö (esim. puhejakso) saattoi saada motivaatiota, ongelmien kuvausta tai viestinnän opetuksen asemaa kuvaavan koodin. Tällainen koodaustapa auttoi myös tulkintaa, koska aineistosta pystyi näkemään suoraan esimerkiksi sen, millaisista asioista puhuttiin toistensa yhteydessä.

Aineistoa lukemalla ja koodaamalla hahmotettiin, millaisia teemakokonaisuuksia haastattelun kukin osa sisältää. Tutkimuksessa koodauksen avulla systemaattisesti työstetystä aineistosta muodostui uusi ja tiiviimpi aineiston taso, niin sanottu analyysiaineisto. Tiivistyneen analyysiaineiston avulla päästiin analyysin seuraavaan vaiheeseen, aineiston esittämiseen (data display). Milesin ja Hubermanin (1994, 46, 91) mukaan aineiston esittäminen on analyysiprosessin avainvaihe, jonka tarkoituksena on saattaa aineisto luettavaan ja tutkittavaan muotoon. Se tarkoittaa sitä, että saman koodin alla oleva aineisto kootaan fyysisesti samaan paikkaan, eli se on tiedon esittämistä systemaattisesti visuaalisessa muodossa (ks. myös Tesch 1990, 122). Tässä tutkimuksessa aineiston esittämisen vaiheessa koodien sisältöä purettiin samanaikaisesti erilaisiin sisältömatriiseihin, kognitiivisiin karttoihin ja tietokonetiedostoihin. Niihin merkittiin samalla paikka, josta koodatun merkitysyksikön sisältö löytyy varsinaisesta aineistosta. Analyysissä voitiin näin aina palata tutkimuksen perusaineistoon, koska koodattujen merkitysyksikköjen tarkka paikka alkuperäisessä tutkimusaineistossa oli määritetty. Tässä tutkimuksessa koodattujen merkitysyksikköjen tarkka paikka pystyttiin määrittämään haastattelutunnisteen ja rivitunnisteen avulla. Sisältömatriisissa esimerkiksi numerosarja 15.6.7 tarkoittaa, että kyseinen

merkitysyksikkö löytyy haastateltavalta numero 15, sivulta 6 ja sivulla kohdasta 7.

Tässä tutkimuksessa aineiston esittämisen vaiheessa analysointistrategiana käytettiin niin sanottua cross-case -analyysiä. Siinä sisältömatriiseihin ja kognitiivisiin karttoihin ryhmiteltiin eri ihmisten vastauksia yhteisiin kysymyksiin tai analysoitiin erilaisia näkökulmia keskeisestä aiheesta. (Miles ym. 1994, 172; Patton 1990, 376.) Opettajien aineistosta sisältömatriisit tehtiin haastateltujen henkilöiden (esim. ope1, ope2 jne.) mukaan (Miles ym. 1994). Opiskelijoiden haastatteluaineistosta tehtyjä koodeja ei purettu matriiseihin henkilöiden mukaan, vaan niistä tehtiin omia matriiseja ja tiedostoja ryhmittäin (esim. R1, R2 jne.). Aineiston esittämisen vaiheessa aineistosta pyrittiin löytämään haastateltavien lausumien laadullinen erilaisuus, niiden kvalitatiivinen variaatio, ei niinkään määrää tai edustavuutta (vrt. Ahonen 1994, 127; Gröhn ym. 1989, 12; Larsson 1986, 22).

Analyysin seuraavaa vaihetta, tulkintaa ja johtopäätösten tekemistä on vaikea ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa jopa epätarkoituksenmukaista erottaa analyysin muista vaiheista tai tulosten esittämisestä. Tässä tutkimuksessa tulkintaa on tehty jo koodien luomisen vaiheessa, tulosten esittämisessä ja päätelmissä. Tulkinnessa ja johtopäätösten tekemisessä on kyse siitä, että tiivistetystä aineistosta etsitään esimerkiksi malleja, teemoja ja säännönmukaisuuksia tai yhtä lailla kontrasteja, paradokseja ja epäsäännöllisyyksiä (Delamont 1992; Huberman ym. 1994, 429; Miles ym. 1994). Tässä tutkimuksessa on päädytty kuvaamaan tulokset fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan laadullisesti erilaisina käsitystapoina, erilaisina mahdollisina tapoina käsittää tutkittava ilmiö. Näitä erilaisia käsitystapoja löytyy haastateltavien vastauksista, joita havainnollistetaan suorilla lainauksilla. (Ks. esim. Gröhn ym. 1989, 18; Marton 1994; Peräkylä 1995.)

6 Viestinnän opetuksen profiili ammattikorkeakouluissa

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen profiilista. Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen profiilia pyritään hahmottamaan ja tarkastelemaan opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutumisen näkökulmasta. Edelleen tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaista merkitystä ammattikorkeakoulu-uudistuksella koetaan olevan viestinnän opetukseen. Lisäksi profiilin tarkastelua lähestytään analysoimalla ongelmallisiksi koettuja asioita sekä tarkastelemalla kokemuksia viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta ammattikorkeakouluissa. Näitä näkökulmia esitellään luvuissa 6.1, 6.2, 6.3 ja 6.4.

6.1 Viestinnän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutuminen

Ammattikorkeakouluissa opetusohjelmien ja tutkintojen yksityiskohtainen rakentaminen on oppilaitoksen ja opettajien vastuulla (Mäkinen 1997). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat muotoilevat viime kädessä oppiaineensa tavoitteet ja sisällöt joko itsenäisesti tai useiden samaa tai eri oppiaineita edustavien opettajien kesken. Sen lisäksi, että opetuksen suunnittelu on oppilaitoksen opettajien vastuulla, ovat myös käsitykset ammattikorkeakouluille ominaisesta pedagogiikasta ja uusi tieto inhimillisestä oppimisesta ja kehitymisestä sekä työelämän ammattitaitovaatimuksista tuoneet opettajille lisää haasteita opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoilemiseen.

Viestinnän opinnot ovat ammattikorkeakoulussa yleensä perusopintoja ja sijoittuvat opintojen alkuun. Kaikissa ammattikorkeakouluissa esimerkiksi ylioppilaiden ei tarvitse suorittaa kaikkia viestinnän kursseja. Joissakin

oppilaitoksissa esimerkiksi ensimmäisen vuoden viestinnän peruskurssi jää ylioppilailta kokonaan pois. Lisäksi jos viestinnän peruskurssin tasoisen kurssin on suorittanut aiemmissa opistotason opinnoissa, pystyy kurssin joissakin oppilaitoksissa suorittamaan näyttökokeena.

Opettajien pitämät viestinnän kurssit vaihtelevat nimikkeistöltään eri oppilaitoksissa. Viestinnän kursseja kuvataan sekä hyvin yleisillä (suomen kieli 1 ja 2, suomen kieli ja viestintä 1 ja 2, viestinnän perusteet, viestintä 1 ja 2, tyyli ja kieli) että spesifeillä nimikkeillä (tapatietous, mainosviestintä, opastus- ja neuvontataidot, kokous- ja neuvottelutaito, tiimi- ja projektiviestintä, tutkimusviestintä). Edelleen kurssien nimikkeet vaihtelevat sen mukaan, ovatko ne suuntautuneet puheviestintään (esiintymistaito, suullinen viestintä), kirjalliseen viestintään (kirjallinen viestintä, kirjallinen yhteisöviestintä, kirjeviestintä, talouselämän tekstit) tai ilmaisutaitoon (ilmaisutaito, luova hulluus). Osa kurssien nimikkeistä puolestaan kuvaa suoraan ammattiin suuntautumista, esimerkiksi tiettyä ammattialaa tai työyhteisöjen viestintää yleensä (ammattikieli, markkinointiviestintä, tekniikan ja talouden viestintä, yhteisöviestintä, yritysviestintä, työsuhdeviestintä, tiedotus- ja suhdetoiminta).

Viestinnän kurssien sisällöt vaihtelevat oppilaitoksittain, ja opettajat painottavat opetuksessaan erilaisia asioita opiskelijoiden kiinnostuksen tai opettajan oman kiinnostuksen mukaan. Esimerkiksi kokous- ja neuvottelutaito sisältyy jossakin oppilaitoksissa viestintä-nimiseen kurssiin, toisaalla se on kokonaan omana erillisenä kurssinaan, tai kokous- ja neuvotteluasioita käsittelevän kurssin nimi on joissakin oppilaitoksissa tiimi- ja projektiviestintä. Edelleen joissakin oppilaitoksissa esimerkiksi viestintä 1 ja 2 ovat jakautuneet niin, että toinen kurseista painottuu pääosin puhumisen ja puheviestinnän ja toinen pääosin kirjoittamisen opetukseen, tai molemmilla kursseilla käsitellään sekä puhumista että kirjoittamista.

Enemmistö opettajista luonnehtii viestinnän opetuksen tavoitteita hyvin yleisellä tasolla. Viestinnän opetuksen tavoitteena pidetään esimerkiksi sitä, että opiskelija pystyy "ilmaisemaan itseään suullisesti ja kirjallisesti" tai että opiskelija tietää "millä tavalla viesti vaikuttaa". Viestinnän opetuksen tavoitteissa korostetaan sitä, että opetuksen tarkoituksena on kehittää opiskelijoissa niitä valmiuksia, joita tulevat työtehtävät edellyttävät. Tämänkaltaista ammatillista orientaatiota korostetaan esimerkiksi seuraavassa opettajan haastattelussa.

H Mihin viestinnän opetuksen tavoitteet pohjautuvat?

OPE23 Niin kyl se on semmonen niinkun harjaantuminen tämmöseen ammatilliseen viestintään. Kyl se nyt on se tavoite. Et kyllähän nyt kaikki ne osaa oikein hyvin jo sitä suomen kieltä kun ne tänne tulee, ylioppilaitahan ne on. Että niillä on niinkun se kielen tieto. Mut että se tavoite olis täällä se harjaantuminen siihen mitä kaikkea sillä kielellä, kielen tiedolla voidaan tehdä. Et se on se tavoite se amma..harjaantuminen erilaisiin suullisiin ja kirjallisiin tehtäviin.

Viestinnän opetuksen tavoitteet nousevat pääosin neljästä eri lähtökohdasta (ks. kuvio 3). Viestinnän opetuksen tavoitteet muotoutuvat opettajien mielestä ensinnäkin viestinnän opettajien ja heidän kollegojensa taholta, opetussuunnitelmien pohjalta sekä työelämän ja opiskelijoiden tarpeiden taholta. Nämä neljä tahoja yhdistyvät ja painottuvat viestinnän opetuksen tavoitteiden asettelussa kullakin opettajalla eri tavalla. Seuraavaan kuvioon on koottu esimerkkejä viestinnän opetuksen tavoitteiden muotoutumisesta opettajien kokemana.

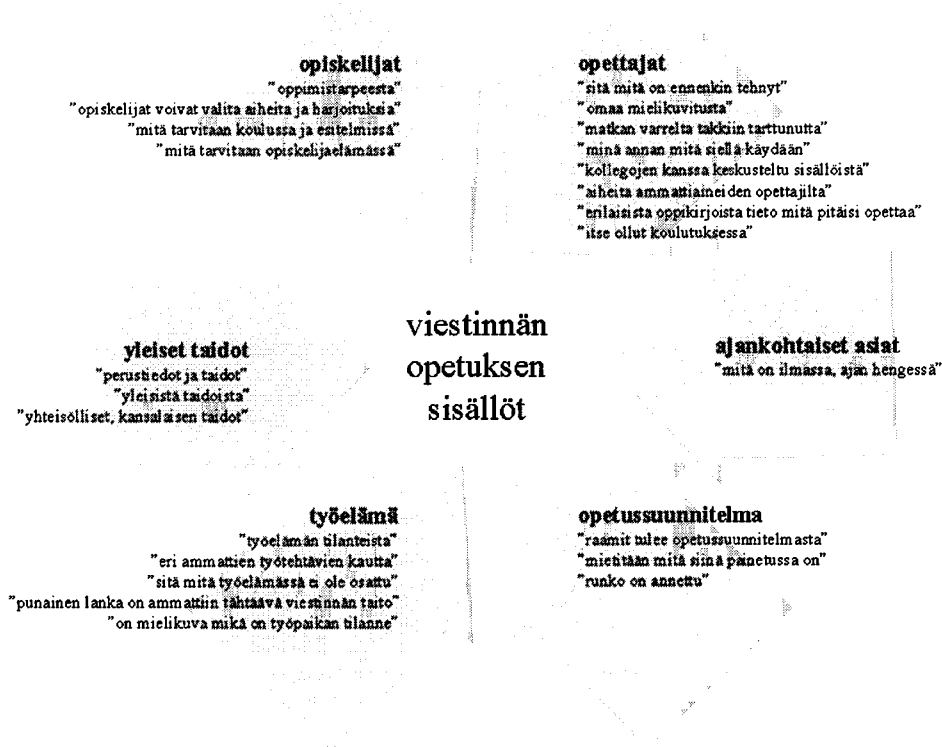


KUVIO 3 Viestinnän opetuksen tavoitteiden muotoutuminen opettajien kokemana

Osa opettajista nojaa tavoitteenasettelussaan pääosin johonkin edellä mainituista neljästä tavoitteen lähtökohdasta, osa opettajista painottaa tavoitteenasettelussaan kahta, kolmea tai kaikkia neljää lähtökohtaa tavoitteiden asettelussa. Muutama opettaja ei puolestaan osannut tarkalleen määrittellä, mihin hän pohjaa opetuksensa tavoitteet. Seuraavassa opettajan haastattelussa viestinnän opetuksen tavoitteiden asettelussa tulkittiin yhdistyvän kaikki neljä lähtökohtaa:

H Mistä sinun mielestä viestinnän opetuksen tavoitteet nousee?
 OPE19 Opsista [naurahtaa] no se on yks tietysti runko jota katotaan että mitä ne opetussuunnitelmat sanoo ja sitten minusta siinä vaikuttaa hyvin paljon myös se että mitä niin kun itse opettajana ajattelen kun opsi on tossa ja sitten opiskelijat on tässä ja ne on ton olosia, niil on tuollanen tausta niin sitten siitä yhdistelmästä. Ja tietysti se että mitkä on, mitä työelämässä pitäis sitten ensisijaisesti osata ja mitä siellä korostetaan noin keskimäärin niin tää kolmiyhteys se ois.

Viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutuminen noudattaa hyvin samankaltaista linjaa kuin tavoitteidenkin muotoutuminen. Opettajien mielestä viestinnän opetuksen sisällöt muotoutuvat kuudesta eri lähtökohdasta (ks. kuvio 4). Sisällöt, kuten tavoitteetkin, muotoutuvat ensinnäkin viestinnän opettajien ja heidän kollegojensa taholta, opetussuunnitelmien pohjalta sekä opiskelijoiden ja työelämän tarpeiden taholta. Näiden lisäksi sisältöjen koettiin muotoutuvan ajankohtaisista asioista ja siitä, että opiskelijat hallitsivat jokaisen tarvitsemia yleisiä viestintätaitoja. Nämä kuusi tahoja yhdistyvät ja painottuvat viestinnän opetuksen sisältöjen muodostamisessa kullakin opettajalla eri tavalla. Kuvioon 4 on koottu esimerkkejä viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutumisesta opettajien kokemana.



KUVIO 4 Viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutuminen opettajien kokemana

Sekä opettajat että opiskelijat kertoivat omasta näkökulmastaan, millaisia viestinnän kursseja oppilaitoksessa on ja millaisia asioita ja miten noilla kursseilla on opetettu ja opiskeltu. Analyysissa tarkasteltiin sitä, millaisin käsittein opetuksesta ja opiskelusta puhutaan ja millä tavalla viestinnän opetusta ja opiskelua jäsennetään. Sekä opettajien että opiskelijoiden kuvauksissa nousevat esille:

- kirjoittamisen opettamiseen ja opiskeluun liittyvät luonnehdinnat,
- puhumisen ja esiintymisen opettamiseen ja opiskeluun liittyvät luonnehdinnat,
- kokousten ja neuvottelujen opettamiseen ja opiskeluun liittyvät luonnehdinnat,
- muut yksittäiset viestintään liittyviksi koetut sisällöt ja erityiskurssit.

Lisäksi opiskelijat nostivat esille muiden aineiden yhteydessä olevat viestinnän sisällöt, ja opettajat viestinnän sisältöjen integroitumisen. Opettajien kuvauksissa viestinnän integroitumista voidaan tulkita tapahtuvan kahdella tasolla, sekä oppiaineen sisällä (esimerkiksi puheviestinnän ja kirjoittamisen sisältöjä integroidaan) että viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä.

Sekä opettajat että opiskelijat puhuvat viestinnän opetuksen ja opiskelun sisällöistä puheviestinnän ("suullinen viestintä") ja kirjoittamisen ("kirjallinen viestintä") opetuksen ja opiskelun kautta. Koska opettajien ja opiskelijoiden kuvauksia viestinnän opetuksesta voitiin jo haastattelutilanteessa tulkita niin, että opetusta jäsennetään puheviestintään ja kirjoittamiseen liittyvillä käsitteillä, oli haastatteluissa luontevaa ja perusteltua myös kysyä suoraan mielipidettä puhumisen ja kirjoittamisen painotuksista. Haastattelutavat luonnehtivat opetusta tai opiskelua puheviestinnän ja kirjoittamisen näkökulmasta yleensä jo ennemmin kuin haastattelija nosti aiheen esille. Tämä käy hyvin esille esimerkiksi seuraavista opettajan ja opiskelijaryhmän

haastattelujen sitaateista, joissa haastateltavat kertovat haastattelujen alussa viestinnän kursseista ja niiden sisällöistä. Opettajan ja opiskelijoiden puheesta huomataan, että viestinnän opetus ja opiskelu käsitetään usein kahtiajakoisesti "suulliseksi" ja "kirjalliseksi" viestinnäksi.

H Mitä kursseja sinä oot pitäny?

OPE 27 No, eli kaikille pakollinen on se yhteisten opintojen suomen kieli ja viestintä, kaks opintoviikkoo ja sen lisäksi näille kaupan alan opiskelijoille on kahden opintoviikon yritysviestintä (...)

H No mitä noilla kursseilla on tehty?

OPE27 Yhteisissä opinnoissa esimerkiks, no yhteisissä opinnoissa meillähän on niin kun aika tarkkaan määrätty se kurssin sisältö et kaikkien opettajien sitten pitäs se sama käydä läpi (...) Se on suurin piirtein puolet kirjallista viestintää puolet suullista viestintää ja kirjalliseen viestintään kuuluu kaikki nää tämmöset tekstit kun raportti muistio tiedote (...) Ja sit siihen suulliseen puoleen kuuluu tämmöstä yleistä esiintymistaidosta puheviestinnästä kaikilla yks henkilökohtanen puhe-esitys tämmönen valmisteltu. Sitten voi olla tämmösiä ex tempore riippuu ehitäänkö ja sitten kokoustekniikka sitten voi olla neuvottelutaitoo jos ehtii.

H Millasia viestinnän kursseja teillä on ollu?

OPI49 No eka vuosi oli sitä raporttien kirjottamista aika pitkälti, se oli sitä kirjallisen viestinnän opettelua, sit toisena vuonna ei ollu mitään mutta kolmantena vuonna painotettiin siihen suulliseen viestintään ehkä vähän enemmän.

OPI50 Kyllä mun mielestä tuota kirjallista viestintää sitä on ollu alusta lähtien kyllä aika paljon ja se mitä meillä viime vuonna oli suullista viestintää että oli näitä ihan puheen pitämisiä tai pidettiin kokouksii mitkä videoitiin niin mun mielestä se oli kyllä tai jäi aika pintapuoliseksi, että jos sillä pitäs lähtee tuonne suullisesti esittää niin kyll se mun mielestä se on aika heikosti. Kirjallista on kyllä ollu ihan mutta siit ei varmaan ei ainakaan tarviis lisätä.

OPI49 Niin sitä on kaikissa aineissa tulee sitä kirjallista viestintää kaikki raportit ja tämmöset työselostukset sitä puolta aika paljon täällä.

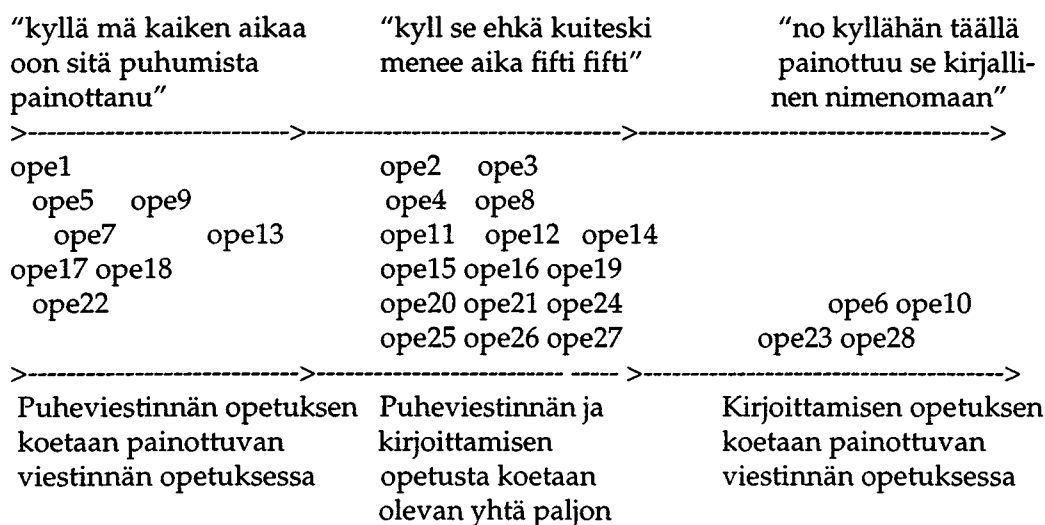
OPI52 No niitä kokouksia olis kyllä voitu pitää enemmän. Tulis semmosta varmuutta siihen hommaan että pystys sit vetämään, periaatteessa pitäs olla valmiudet vetää kokousta.

OPI50 Mut yleensäkin sellasta suullista toimintaa ja noit tommosia esityksiä en mä tiä, ei meillä paljoo oo ollu kuitenkaan loppujen lopuks.

OPI51 No ei, hyvähän se huomaa kyllä itessään että kyllä sitä aika on heikko keskustelemaan siellä luokan edessä että.

OPI52 Ja nytkin kun keväällä pitäs olla mennä esittämään koko koululle melkeen sitä omaa päättötyötään niin kyl se on aikamoinen kynnys.

Edellä olevat sitaattit havainnollistavat myös sitä, että erityisesti puheviestinnän opettamisen ja opiskelun puolella puhutaan "ehtimisestä", "pintapuolisuudesta" ja siitä, että puheviestintää "olisi voinut olla enemmän". Opettajien aineiston analyysin perusteella puheviestinnän ja kirjoittamisen painotusta viestinnän opetuksessa voidaan kuvata seuraavalla jatkumolla (ks. kuvio 5):



KUVIO 5 Viestinnän opettajien kokemukset puheviestinnän ja kirjoittamisen painotuksesta ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa

Kuviosta huomataan, että opettajat painottavat viestinnän opetuksessa puheviestintään ja kirjoittamiseen liittyviä asioita eri tavalla. Yhtenä ulottuvuutena opettajien haastatteluaineistosta nousee esille se, että puheviestinnän ja kirjoittamisen opetusta ei välttämättä pidetä erillään, vaan niiden kuvaillaan esimerkiksi "kulkevan käsi kädessä", "menevän päällekkäin" tai "niveytyvän toisiinsa". Opettajat kokevat puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen olevan tasapainossa erityisesti silloin, kun niitä harjoitellaan

yhtäaikaan esimerkiksi kokous- ja neuvottelutaidon opetuksessa. Edelleen osa opettajista toteuttaa viestinnän opetuksen seminaariopetuksena, jossa puheviestinnän ja kirjoittamisen oppiminen kulkevat koko ajan rinnakkain. Lisäksi puheviestinnän ja kirjoittamisen koetaan olevan tasapainossa ja menevän lomittain silloin, kun opiskelijat esittävät kirjallisia töitään suullisesti. Opettajat, jotka eivät mielestään erottele puheviestinnän ja kirjoittamisen opetusta toisistaan, korostavat niiden tukevan toinen toisiaan.

H Millaseks sinä luonnehtisit puhumisen ja kirjoittamisen opetuksen suhdetta?

OPE16 Minusta ne on niinkun silleen et ne ilman muuta niveltyy et ei voi ajatella että, et on vaikka vaan puhumisen kurssi tai vaan kirjoittamoksen kurssi. Musta ne on hirmu hyvä panna yhteen koska huomaa että ku eihän siellä työpaikallakaan vaan pelkästään puhuta eikä vaan pelkästään kirjoiteta.

Ne opettajat, jotka painottavat viestinnän opetuksessaan puheviestintää, perustelevat sitä seuraavasti: opiskelijat pitävät puheviestintää mielenkiintoisena; opettaja itse pitää puheviestintää kiinnostavana; opiskelijat tarvitsevat ammatissa toimiessaan enemmän puheviestintää kuin kirjoittamista; oppilaitoksessa on perinteisesti painotettu puheviestintää; puheviestinnässä on enemmän opiskelijoiden omaa tekemistä. Näiden opettajien mielestä kirjoittamista ei ole syytä painottaa viestinnän opetuksessa muun muassa siitä syystä, että lukiosta tulevilla kirjoittamisen taidot ovat hyviä, kirjoittamisen opetusta voi toteuttaa opiskelijoiden omatoimisilla tehtävillä tai tarvittavien kirjoittamisen taitojen koetaan olevan hoidettavissa mallien avulla. Esimerkiksi seuraavassa opettajan haastattelusitaatissa viestinnän opettamisen painotusta perustellaan ensisijaisesti sillä, että puheviestintä kiinnostaa sekä opettajaa että opiskelijoita, kun taas kirjoittamisen opettamista ja opiskelua pidetään "kuivana".

H Miten miellät puhumisen ja kirjoittamisen suhteen omassa opetuksessasi?

OPE1 No jos miettii miten oppilaat, opiskelijat kokee, niin ne pitää tätä puhepuolta paljon mielenkiintoisempina et on niinkun tärkeempää et osais esiintyä. En mä tiedä onks siinä se että ne on kyllästyny siihen että koulussa on pitäny kirjottaa niin paljon että se puhuminen on jotakin uutta. Kyllä meillä painottuu tää puhepuoli ihan selvästi että se on sitten se kirjottaminen se on hyvin paljon tähtää siihen lopputyöhön, teknikko- tai insinööriyöhön mikä sitten joskus tehdään. Et kyl se puhuminen on silleen, musta tuntuu iteki et mä oon siitä paljon innostuneempi ja niitä on paljon kivempi pitää niitä tunteja ja siellä pääsee enemmän tekemään koko ajan. Että kun se on sitä teorian opettamista se ykköskurssi. Siel paljon joutuu puhuu yksin ja mä en välttämättä siitä tykkää et minä puhun ja muut kuuntelee. On kivempi niin että saa sen väen tekemään ja ne tunnit on yleensä sitten, palautteen mukaankin niin ykköskurssi on paljon kuivempi ja se on ihan selvä, mä oon miettiny monta kertaa. X:n [mainitsee kollegan nimen] kans on puhuttu siitä, että miten näitä välimerkkejäki kauheen lennokkaasti opettaa. Ei siinä kovin monta vaihtoehtoo ole, että se on se tietty asia mikä pitää käydä läpi ja ne keinot on niissä aika vähissä. Täällä pystyy irrottelemaan enemmän täällä puhepuolella ja mitä mä kuuntelen X:n ja Y:nkin [mainitsee kollegoiden nimet] näitä juttuja niin kyl musta tuntuu, että se on jotenkin sellanen ykkösasia kuitenkin. Musta jotenki kuvaavaa oli se kun me tehtiin tällanen tehtiin näitten insinööriopiskelijoitien kanssa tämmönen harjotus, että minkälaisia viestintätaitoja insinööri tarvitsee, niin siellä oli yks semmonen kohta, esimerkiks piti laittaa tärkeysjärjestykseen, yks kohta oli sellanen että insinöörin pitää osata kirjottaa oikein tai selkeästi ja kiinnostavasti, niin joku sano että eihän tarvi, että kyllähän sihteeri hoitaa sellaset asiat. Mutta sielläkin korostu hirveesti nää puhumiseen liittyvät asiat niinku ryhmätyötaitot yleensä ja tällanen vakuuttavuus ja itsensäilmasun taito niinku suullisesti. Must tuntuu et se on jotenki niinku sellanen asia mikä on niinku painavampi, ainaki mä ite koen sen sillä tavalla.

Opettajat, jotka painottavat viestinnän opetuksessa kirjoittamista, perustelevat sitä esimerkiksi sillä, että kirjoittamisen taito on ammattikorkeakouluun tulevilla heikentynyt ja siksi tarvitaan painotusta kirjoittamisen opettamisen puolelle. Osa opettajista oli sitä mieltä, että opiskelijat saavat entistä enemmän valmiuksia puheviestintään jo peruskoulussa ja lukiossa. Edelleen kirjoittamisen opettamisen painottumista perustellaan sillä, että viestinnän opiskelu tähtää lopputyön tekemiseen tai kirjoittamisen opetus on perinteisesti painottunut oppilaitoksessa. Kirjoittamista viestinnän opetuksessa

korostavien opettajien mielestä puheviestinnän opetus ei painotu esimerkiksi siitä syystä, että siihen ei ole aikaa tai ei ole tarkoituksenmukaisia resursseja (välineet, tilat) opettaa puheviestintää. Lisäksi kirjoittamisen opettamisen painottumista perustellaan sillä, että oman tietämyksen puheviestinnästä koetaan olevan vanhentunutta. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa opettaja perustelee puheviestinnän vähäisyyttä resurssiongelmilla ja oman osaamisen puutteella.

H Miten luonnehtisit puhumisen ja kirjoittamisen suhdetta opetuksessa?

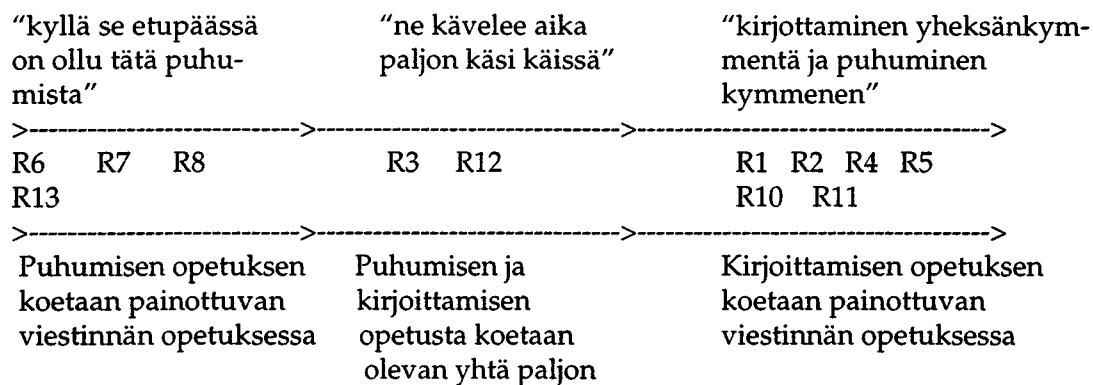
OPE10 No, tarvetta ois varmaan treenata sitä esiintymistä enemmän kuin on tehty ja siinä on ehkä pikkusen huonot mahdollisuudetkin sikäli kun meillä ei oo esimerkiksi tällasta tv ja videoluokkaa, erityistä luokkaa jossa, johonka voitais mennä treenaamaan näitä juttuja ja on sen verran hankalaa. Sit täytyy kyörätä se telkkari ja vehkeet luokkiin, sen verran hankala et se on jäänyt ainakin mulla varsin vähälle, eli voi sanoa liiankin vähälle. Että voi olla että X [mainitsee kollegan nimen] on nuorempi ja on luultavasti enemmän sitä harrastanu et meikäläisellä on nyt ehkä vähän tuota todennäköisesti pikkasen vanhanaikaisella kannalla tää homma, ainakin tuon suullisen osalta. Eli se on nyt sitten joku perinteinen esitelmä ja muutamia keskusteluja ja et se on jäänyt siihen mikä on niukanlaisesti, jopa toivomuksia tulee et sitä olis enemmän, että tuskin vastustettais jos sitä lisättäis ja tultane lisäämään tässä eteenpäin mentäessä.

Kirjoittamisen painottumista perustellaan myös sillä, että joidenkin puheviestinnän opettamiseen liittyvien asioiden koetaan olevan myös opettajalle itselleen vaativia. Opettajien mielestä erityisesti puheviestinnän arviointi on vaikeaa.

H Mikä on sun opetuksessasi puhumisen ja kirjoittamisen suhde?

OPE6 Kyllä se kirjallisella puolella on se painopiste valitettavasti vieläkin, ja siinä nyt on heti löytyy syitäkin kyllä, siinä on ensinnäkin tällanen sanosko että tietty opettajan mukavuuden halu, puheviestinnän näyttöjä on hirveen vaikeaa arvioida (...) Kun minun mielestä tällanen suullinen viestintä on osaks pikkusen lahjakkuustekijäkin, kaikilta ei tuu niin sujuvasti juttuu kun toisilta.

Opiskelijoiden käsityksiä puheviestinnän ja kirjoittamisen painotuksesta viestinnän opetuksessa voidaan kuvata seuraavalla jatkumolla (ks. kuvio 6).



KUVIO 6 Opiskelijoiden kokemukset (R=ryhmä) puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen painotuksesta ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa

Kuviosta huomataan, että opiskelijat kokevat puheviestintään ja kirjoittamiseen liittyvien asioiden painottuvan viestinnän opetuksessa eri tavoin. Ne opiskelijat, jotka kokevat puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen olevan viestinnän opiskelussa tasapuolisesti painottunutta, kuvailevat opetusta esimerkiksi niin, että viestinnän kurssilla tehdään sekä suullisia että kirjallisia tehtäviä. Lisäksi painottumisen koetaan olevan opiskelijoista itsestään kiinni: jokainen voi valita painotuksiaan oman kiinnostuksensa mukaan.

Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan sitä, missä suhteessa ja miksi puheviestinnän tai kirjoittamisen tulisi painottua ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa. Opiskelijoiden mielipiteiden yleinen suuntaus on se, että puheviestinnän painottumista viestinnän opetuksessa pidetään myönteisenä ja että puheviestintää pitäisi olla opetusohjelmassa nykyistä enemmän. Tätä opiskelijat perustelevat sillä, että työelämässä puheviestintään liittyvät

tiedot ja taidot ovat tärkeitä. Lisäksi osa opiskelijoista on arkoja ja pelkäänsä siksi tarvitsevat puheviestinnän harjoittelua. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että puheviestintää tulisi olla enemmän, vaikkakin se koetaan usein epämiellyttävänä. Edelleen opiskelijat korostavat puheviestinnän tärkeyttä sillä, että lukioaikana puheviestinnän opiskelua ei ole osattu ottaa vakavasti ja sen vuoksi puheviestinnän opiskelu on ammattikorkeakoulussa tärkeää. Edelleen opiskelijoiden mielestä ammattikorkeakoulussa ei muissakaan aineissa ole paljon suullisia harjoituksia, joten puheviestinnän harjoittelua kaivataan lisää.

Kirjoittamisen opetusta opiskelijat puolestaan pitävät tärkeänä esimerkiksi sen vuoksi, että kirjoittamistehtävien koetaan edistävän omassa ammatissa käytettävän kielen tuntemista tai sen vuoksi, että lukioaikaiset opit kirjoittamisesta ovat unohtuneet. Kirjoittamisen painottumiseen suhtaudutaan myös kriittisesti. Opiskelijoiden mielestä opintojen aikana kirjoitetaan muutenkin paljon erilaisia raportteja ja seminaareja ja siksi varsinaiseen viestinnän opetukseen ei toivota sisältyvän paljon kirjoittamista. Muutaman opiskelijan mielipiteissä nousi esille myös se, että viestintä on ammattikorkeakoulussa yleisaine ja siksi sen opetusta ei yleensä tulisi painottaa ja harjoitusten tekemisen tulisi olla vapaavalintaista.

Yhtenä tyypillisenä sisältöalueena ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksessa sekä opettajat että opiskelijat pitävät kokous- ja neuvottelutaitoa. Näiden taitojen osaamisesta koetaan olevan hyötyä työelämässä. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opiskelijoiden keskustelusta.

H Millasia viestinnän kursseja teillä on ollu?

(aluksi opiskelijat puhuvat yleisesti mitä on ollut, esimerkiksi suullista viestintää, puhetilanteita, kokouksia, neuvotteluja, tapatietoprojekti)

OPI38 (...) Me saatiin luokka aina ihan itte päättää, jokainen laitto tärkeysjärjestykseen että mitä halutaan ensin. Meille tuli kans nää

esitykset ja kokoustekniikat, nää sinne, meillä ei tainnu tulla yhtään mitään kirjallista suoritusta sinne, saadaan mitä halutaan sitten ainakin.

OPI40 Todella ainakin just mun mielestä tärkeitä kaikki tällaset kokoukset ja neuvottelut ja tämmöset, et kun määkään en oo koskaan ollu semmosissa itte, niin yhtään tiedä miten niissä kuuluu käyttäytyä, missä järjestyksessä ne asiat menee. Niin must se oli ainakin tosi hyvä et meillä oli tämmösii niinku harjotustilanteita tavallaan tehtiin niistä. Se varmaan myöhemmän elämän kannalta ku aattelee niin on hirveest hyötyy tuommosesta.

Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että myös kieliopinnot ovat viestinnän opiskelua. Tämä näkyy myös kieliopinnot kurssien nimissä, jotka ovat usein nimeltään esimerkiksi Englannin kieli ja viestintä tai Ruotsin kieli ja viestintä. Osa opiskelijoista mieltää viestinnän opiskeluksi myös muissa kuin varsinaisiksi viestinnän opinnoiksi kuvaamissaan opinnoissa (esimerkiksi tietotekniikka, rakennustekniikka, sähköinen viestintä yms.) olevat viestinnälliset sisällöt ja tehtävät (esitelmät, raportit, harjoitustyöt jne.). Sen sijaan opettajat eivät yleensä liittäneet viestinnän opetusta kieliopintoihin, vaan kuvasivat opetusta pääosin omasta aineestaan käsin.

6.2 Ammattikorkeakoulu-uudistuksen merkitys viestinnän opetuksessa

Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä viestinnän opetuksessa ja opiskelussa on tapahtunut sekä myönteisiä että kielteisiä muutoksia. Lisäksi opettajat kokevat opetuksen rakenteessa tapahtuneen muutosta ja opetuksen nähdään muuttuneen vaativammaksi. Osa opettajista ja opiskelijoista puolestaan on sitä mieltä, että ammattikorkeakoulu-uudistus ei ole tuonut opetukseen ja käytäntöihin mitään erityisiä muutoksia.

Uudistuksessa sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia

Osa viestinnän opettajista näkee ammattikorkeakoulu-uudistuksessa myönteisiä muutoksia siinä, että sekä opiskelijat että koko oppilaitos arvostavat viestinnän opetusta aiempaa enemmän. Näiden opettajien mielestä on myönteistä, että erityisesti puheviestinnän opettamisen ja opiskelun tärkeys on huomattu. Opettajien mielestä ammattikorkeakouluksi muuttuminen on tuonut mukanaan myös ammatillisuuden korostumisen. Ammatillisuuden korostuminen näkyy joidenkin opettajien mielestä esimerkiksi siinä, että yhteistyö muiden oppilaitosten ja ammattiaineiden kesken on parantunut.

Lisäksi ammattikorkeakoulu-uudistus on innostanut osaa opettajista kokeilemaan uusia tapoja opettaa, ja näin viestinnän opetuksen koetaan muuttuneen nykypäiväisempään suuntaan. Myös viestinnän opetuksen luonteessa nähdään tapahtuneen myönteisiä muutoksia: viestinnän opetuksen koetaan esimerkiksi olevan aiempaa monipuolisempaa, vapaampaa ja haastavampaa. Oppilaitoksen ja opettajien omaa vapautta päättää opetuksesta pidetään yleensä myönteisenä kehityksenä ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä. Toisaalta itsenäisen päätösvallan lisääntymistä pidetään samalla

erittäin vaativana tehtävänä opettajille ja oppilaitokselle. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

H Millanen merkitys sinun mielestä on ollut sillä, että oppilaitos muuttui ammattikorkeakouluksi?

OPE25 No nythän se näkyy ensinnäkin sillä tavalla että ammattikorkeakoulu ite vastaa niistä opetusohjelmista, elikkä täähän on merkittävä muutos että ennen ne tuli akh:sta valmiina ja akh:ssa oli kolme sataa työntekijää muistaakseni jotka suunnitteli. Eli se kolmensadan hengen työpanos on tullu nyt tänne oppilaitokseen eli nyt se suunnittelu tapahtuu täällä. Tässä on loistava tilaisuus mut se on myös ehkä tota niin myös aikamoinen sudenkuoppa että koska oppilaitokset on itsenäisiä ne saa täysin suunnitella ite sen opetusohjelmansa. Ja nyt se tietysti jos me osataan tehdä hyvä opetusohjelma niin ja me keksitään siihen mikä on ammattikorkeakoulun suomen, viestinnän opetus, mitä se on ja opiskelijat tajuu sen niin sehän on hirvee valtti meille. Mutta mehän, jos me ei tajuta sitä niin kyllä se aikamoinen taakkakin on niille opiskelijoille. Eli tää on suurin muutos minusta tää tällasen keskushallinnon holhouksen häviäminen ja sitten täydellinen itsenäisyys että saa tehdä ihan mitä haluaa. Ja tää on nyt sitten myös haaste. (...) Tässä on se mahdollisuus, tää on se loistava mahdollisuus mut se on hirveen vaativa. Ja nyt sitten se tietää sotaa kaikkien resursseista.

Opiskelijat suhtautuvat opettajia varauksellisemmin ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomiin myönteisiin muutoksiin. Myönteiset muutokset liittyvät opiskelijoiden mielestä lähinnä opiskelun käytännönläheisyyteen. Ne opiskelijat, jotka näkevät ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuoneen mukanaan myönteisiä muutoksia, vertaavat yleensä ammattikorkeakoulun viestinnän opintoja aikaisempiin opintoihinsa opistoasteella tai tuttujensa kokemuksiin yliopisto-opiskelusta. Nämä opiskelijat pitävät viestinnän opiskelua ammattikorkeakoulussa käytännönläheisenä verrattuna opistoasteeseen tai yliopistoon. Heidän mielestään käytännönläheisyys ja oikea tekeminen lisäävät opiskelijoiden motivaatiota. Seuraava opiskelijoiden käymä keskustelu kuvaa myönteiseksi koettuja muutoksia.

H Millasia vaikutuksia ammattikorkeakoulumuutoksella on teidän mielestä ollu viestinnän opetukseen?

OPI25 En mä ainakaan usko tai ainakaan et aika paljon tää on niinku kauppismaista opiskelua että ei tää hirveesti poikkee. Tietenkin

aiheitten vaativuus ja muute on erilaista mutta kielet ja muut mutta niiku suurin piirtein pohja on aika paljon samanlainen kun kauppaoppilaitoksessa.

OPI26 Kai kirjallisuudessa mennään syvemmälle, mutta sitten taas tällanen käytännöllinen. Mie ainaki toivosin että ois enemmän keskustelua ja kieltenkin osalta että tällaset erilliset puhetunnit, studioharjotuskaan ei mun mielestä oo kovinkaan hyvä.

OPI28 Jos yliopisto-opiskeluun vertaa niin onhan tää siinä mielessä minusta tehokkaampaa ajatellen sitä käytännön työtä sitten. Niin se että täällä joudutaan, harjotusten määrä on täällä todella laaja, se lasketaan sadoissa mitä joutuu tekemään opiskeluaikana erilaisia tuotoksia, jotka tietysti liittyy viestintään. Ja se että niissä joutuu myöskin itse selvittämään asioita. Aika paljon ite joudut tuottamaan sen esityksen jostakin, millon mistäkin aiheesta. Niin verrattuna siihen tilanteeseen mikä yliopistossa yleensä on että nää henkilöt eivät kohtaa vaan se viestintä tapahtuu kirjallisessa muodossa, ilman semmosta suoraa muuta kontaktia. Tämä on ainakin minun käsitys, siellä se tapahtuu sillä tavalla että omia töitä ei ruodita julkisesti eikä esitellä vaan se tapahtuu sen opettajan ja opiskelijan välillä kirjallisenä viestintänä, välttämättä ei tavatakaan koskaan.

OPI25 Tää on varmaan positiivinen asia et kun täällä on hirveesti näit tällasii harjotustöitä esimerkiks meill on markkinointitutkimus ja muuta mihin pitää sit hankkii ittelleen toimeksantaja et kenelle tekee sellasii. Ja muutenkii et näyteikkunoita kenelle käy somistaa ja muuta et pitää koko ajan käydä firmoissa esitteleen asiansa ja yrittää hommata ittelleen toimeksanto. Ja muutenki meill on semmonen aine kun henkilökohtainen myyntityö, ni siinä just videokameralla sitte sitä kuvaillaan että miten se tapahtu ja muuta että se kehittää sitte sitä aika paljon.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä ammattikorkeakoulujen opetus- ja oppimiskulttuurissa on tapahtunut muutoksia. Tällaisia muutoksia ovat kokonaan uudenlaisten kurssien tuleminen opetusohjelmaan, periodijako sekä kontaktituntien väheneminen etäopetuksen lisääntymisen myötä. Ammattikorkeakoulujen uusista kursseista osa opettajista pitää erityisen haasteellisena tutkimusviestinnän kurssia. Kurssi on useissa ammattikorkeakouluissa liitetty opinnäyte- tai lopputyön tekemisen yhteyteen ja on siksi pääosin viestinnän opettajien vastuualueella. Tutkimuksellisen otteen korostuminen asettaa viestinnän opettajille uusia haasteita töiden ohjaamiseen.

Kurssien muuttumisessa tiiviiksi periodikursseiksi opettajat näkevät sekä hyviä että huonoja puolia. Toisaalta ajatellaan, että periodimainen opetus tuo viestinnän opetukseen intensiivisyyttä. Osa opettajista on puolestaan sitä mieltä, että lyhyiden kurssien vuoksi opetukseen ei pystytä luomaan jatkuvuutta, jota tehokas viestinnän oppiminen opettajien mielestä edellyttäisi.

Opetus- ja oppimiskulttuurissa on tapahtunut suurta muutosta erityisesti siinä, että etäopetuksen lisääntyessä ja kontaktituntien vähentyessä opiskelijoiden itseohjautuvuus ja oma tiedonhaku korostuvat. Tämä edellyttää opettajilta uudenlaista tapaa sekä suunnitella opetusta että ohjata oppimista. Opettajien puheesta ei kuitenkaan ollut löydettävissä erityisiä viitteitä siitä, kuinka opiskelijoita käytännössä ohjataan itseohjautuvuuteen ja sitä kautta parempaan oppimiseen.

Sekä opettajat että opiskelijat pitävät viestinnän opetukseen varattujen kontaktituntien vähentymistä poikkeuksetta kielteisenä ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä tulleenä muutoksena. Opettajien mielestä kontaktituntien vähyys on pakottanut tiivistämään opetusta entisestään ja viestinnän tunneilla on pakko edetä nopeaan tahtiin. Kiireen vuoksi opettajat näkevät opiskelijoitaan entistä vähemmän.

Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä muutosprosessi opistosta ammattikorkeakouluksi on vaatinut oppilaitokselta paljon voimavaroja. Tämä on näkynyt siinä, että koulutusuudistuksen vuoksi oppilaitoksen on täytynt keskittyä ensisijaisesti sellaiseen toimintaan, jolla on ollut vaikutusta vakinaistamispäätöksiin. Tämän vuoksi moniin esimerkiksi viestinnän opetuksen laatua parantaviin seikkoihin ei ole ehditty riittävästi kiinnittää huomiota. Tämä käy esille seuraavasta opettajan puheenvuorosta, jossa hän kuvaa oppiaineiden välisen yhteistyön vähäisyyttä.

H Oletko yhdistänyt viestinnän opetusta jollakin tavalla esimerkiksi muihin aineisiin?

OPE6 [kertoo aluksi, että yhteistyötä on melko vähän] Kyllä sitä yhteistyötä olis mahdollisuus kehittää. Tässä on vaan tällä hetkellä [mainitsee ammattikorkeakoulun nimen] ammattikorkeakoulussa niin valtava kohina päällä kun meidän pitäis päästä vakinaiseksi. Meidän pitäis nyt sitten tehdä ne temput, jossa on eniten tuota painoarvoa vakinaistamisessa, niin saaha ne kuntoon ensin ja ilmeisesti nyt tällaseen [oppiaineiden yhteistyöhön] ei oo kukaan keksiny kiinnittää huomiota tällaseen puheena olleeseen asiaan, vaan tuota, nyt ois paljon muutakin. Tää on ollu siinä mielessä kyllä hyvin vilkasta aikaa, tää neljä viis vuotta. Että tässä on tehty suunnitelmii, suunnitelmii, suunnitelmii.

Opettajien kokemusten mukaan resursseista kilpaileminen on myös luonut paineita ja huolta siitä, että pystyy oman aineen tuntimääristä päätettäessä pitämään puoliaan. Opiskelijat puolestaan kokivat kielteisenä sen, että ammattikorkeakoulu ei tarjoa riittävästi valinnaisuutta viestinnän opinnoissa.

Opettajalle haasteellista

Tyypillinen muutos ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä on opettajien kokemusten mukaan ollut opetuksen vaativuuden lisääntyminen. Opettajat luonnehtivat vaativuuden lisääntymistä esimerkiksi seuraavasti: itsekritiikki on noussut; opiskelijat vaativat enemmän kuin opistotasolla; opiskelijat vaativat uusinta tietoa; pitää kouluttautua lisää; oppilaitosta pitää ajatella korkeakouluna ja vaatimustasoa on siksi pidettävä korkeammalla. Osa opettajista pohti kuitenkin sitä, olivatko omassa opetuksessa havaitut muutokset ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä tulleet vai ylipäättään opettajana kehittymisen tulosta. Opettajien haastatteluaineistosta nousi esille myös se, että korkeakoulu-nimen myötä viestinnän opetukseen on otettu mukaan enemmän teoriaa, jotta opetus olisi opistotasoiseen opetuk-

seen verrattuna "tieteellisempää". Seuraava lainaus kuvastaa opetuksen vaatimustason nousemista.

[keskustellaan ammattikorkeakouluksi muuttumisesta]

H Onko tällä ammattikorkeakoululla ollut jotain merkitystä sit opetukseen?

OPE12 On toki, ihan koko asia on ainakin pitänyt yrittää ajatella uusiks. Siis mahoton kehittämistarve, et kyllä tää piti ajatella korkeakouluna alusta alkaen. Me ihan siitä kylmiltään, että musta aika rajua että siitä vaan ruppeetpa korkeakoulussa opettamaan ja viime vuonna olitkin tämmösen opistopohjasen, minun mielestä se muutti ihan kaiken tai olisi toivonut muuttavan kaiken.

H No millasia ne muutokset sit oli?

OPE12 No ensinnäkin jos ihan konkreettisia ottaa niin tällanen vaatimustason nostaminen ja sitten tää, ihan uutta opetettavaa oli päättötyön tai opinnäytetyön raportointi on semmonen alue joka on tullu ihan uutena. (...) Se on niinkun oikea korkeakouluopinnäytetyö, niin se oli sellanen joka, joka ilman muuta oli ihan uutta ja muuttu. Tietysti muutenkin se, että käsittää että ollaan korkeakoulussa eikä olla tekemässä merkonomeja. Se oli aika vaativan tuntunen kohta, sauma.

Ammattikorkeakoulu vain kaunis sana

Osa ammattikorkeakoulun viestinnän opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että ammattikorkeakoulu-uudistus ei ole tuonut muutoksia viestinnän opetukseen ja opiskeluun. Tämä näkökulma korostuu erityisesti opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijat pyrkivät löytämään selityksiä opetuksen muuttumattomuudelle. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että ammattikorkeakoulu hakee vielä paikkaansa ja muutos vie aikaa tai että koulutukseen varattuja määrärahoja on yleisesti leikattu ja sen koetaan vaikuttavan myös opetukseen. Opiskelijoiden kommentit viestinnän opetuksen muuttumattomuudesta ovat pääosaltaan kielteisen sävyisiä. Opiskelijat, joiden mielestä viestinnän opetus ei ole muuttunut ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä, kuvailevat tilannetta esimerkiksi seuraavasti:

- opetusta on varmaan yritetty muuttaa, mutta opettajat eivät ole muuttaneet sitä,
- opettajat ovat kaavautuneita vanhoihin opistoajan käytänteisiin,
- opettajat ovat iäkkäitä ja heillä ei ole rohkeutta muuttaa opetusta,
- viestinnän opetus on samanlaista kuin omat aikaisemmat opistotason opinnot,
- oppilaitos ei ole koulutusuudistuksen myötä muuttunut, ammattikorkeakoulu on vain kaunis sana.

Opiskelijoiden kuvausten perusteella ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen muuttumattomuus on pitkälti kiinni opettajasta ja opettajan toiminnasta. On luonnollista, että uudistukset ja muutokset koulutuksessa ovat pitkälti yhteydessä opettajien omaan kehitykseen ja opettajien toiminnan kytkeytymiseen oppilaitoksessa vallalla oleviin perinteisiin (ks. esim. Niemi 1992, 10).

Seuraavissa opiskelijoiden ja opettajan haastattelusitaateissa kuvataan viestinnän opetuksen muuttumattomuutta.

H Mitä merkitystä sinun mielestä oli sillä, että oppilaitos muuttu ammattikorkeakouluksi?

OPE17 No ei ainakaan mun kohdallani koska tähän oli jo se [ammattikorkeakoulu] mutta ei kai niin kauheita, ei se viestiminen sinänsä mikskään muutu vaikka jos koulun nimi muuttuu.

H Onks teidän mielestä tällä ammattikorkeakoulumuutoksella ollut merkitystä viestinnän opiskeluun?

OPI19 Ei mitenkään.

OPI22 Ei mitenkään, ei tässä koulussa vaikuta se ammattikorkeakoulu, se on vaan kaunis sana tuossa, enemmänki hirvee kirjottaa kun se on niin pitkä, ei se vaikuta täällä, ei se toimi mitenkään tässä vaiheessa (...)

OPI19 Ongelmana on se että se ammattikorkeakoulu on tullu, nyt tää menee vähän sivuun aiheesta mutta ni, se on voinu vaikuttaa mutta samaan aikaan niin paljon budjettia ja muuta on leikattu niin sen vaikutukset on piilossa (...)

OPI22 Tähän äidinkieleen se [ammattikorkeakoulu-uudistus] ei kyllä oo vaikuttanu millään tavalla, voisin sanoa.
OPI19 Ei.

Osa opiskelijoista on hyvin pettyneitä siihen, että viestintää sisältyy opintoihin paljon vähemmän kuin mitä he ammattikorkeakouluopintoja aloittaessaan olivat odottaneet. Osa opiskelijoista suhtautuu jopa humoristisesti olemattomiksi koettuihin muutoksiin: eräs opiskelija mainitsi että ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä uudistusta on tapahtunut vain siinä, että oppiaineen nimi on muuttunut äidinkielestä viestinnäksi. Myös muutamat opettajat ovat sitä mieltä, että viestinnän opetus ei sinällään ole muuttunut, vaikka oppilaitoksen nimi on muuttunut ammattikorkeakouluksi.

Ammattikorkeakouluissa eletään aikaa, jossa opistoaikaisista käytänteistä hiljalleen luovutaan ja opetusta muotoillaan samaan aikaan uuden koulutusjärjestelmän vaatimusten mukaiseksi. Lisäksi ammattikorkeakouluissa ollaan uudessa tilanteessa oman päätäntävällän lisääntymisen myötä. On selvää, että sekä opettajat että opiskelijat ovat usein epätietoisia toiminnan päämääristä.

6.3 Opettajien ja opiskelijoiden kokemat ongelmat viestinnän opetuksessa ja opiskelussa

Ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ongelmallisiksi tai hankaliksi kokemat asiat ovat yhteydessä ensinnäkin omaan ammattitaitoon liittyviin asioihin, ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomiin työnkuvan muutoksiin sekä arvioinnin ja palautteen kysymyksiin. Sekä opettajat että opiskelijat kokevat ongelmia viestinnän opetuksen resursseihin liittyvissä, viestinnän opetuksen integroinnissa, opiskelijoiden motivaatiossa ja opiskelijoiden esiintymisjännitykseen liittyvissä asioissa. Lisäksi opettajien kokemat ongelmat liittyvät viestinnän opetuksen arvostukseen ja asemaan ammattikorkeakoulussa. Viestinnän opetuksen arvostusta ja asemaa käsitellään tarkemmin luvussa 6.4 ja opiskelijoiden motivaatiota luvussa 7.4.

Osalla viestinnän opettajista koetut ongelmat liittyvät omaan ammattitaitoon liittyviin asioihin ja ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomiin työnkuvan muutoksiin. Osa opettajista pitää omaa kokemustaan ja koulutustaan tietyistä viestinnän osa-alueista puutteellisena. Viestinnässä koetaan olevan sellaisia osa-alueita, joita he opettajina eivät tunne hallitsevansa riittävästi. Tällaisina osa-alueina pidetään esimerkiksi neuvottelutaitoa, ryhmädynamiikkaa ja puheviestintää yleensä. Seuraava lainaus kuvaa opettajan kokemusta puheviestinnän opettamisesta.

H Millasta sun mielestä viestinnän opetuksen tulis olla, et se antais mahdollisimman hyvät valmiudet työhön?

OPE27 (...) Mut et mun mielestä ylipäänsä suullisen viestinnän opettaminen se on niinkun aika vaikeeta. Et kun koko ajan tuntee olevansa vähän neuvoton ja niinkun miettii että miten tätä asiaa opettaa ja minkälaiset harjotukset nyt tätä asiaa veis eteenpäin. Et ehkä jotenkin musta tuntuu et se kumminkin on vielä niin uus asia tämmönen suullinen viestintä ja sen opettaminen että siitä on hirveen vaikee löytää ensinnäkään niinkun kirjallisuutta, oppaita.

Osa opettajista kokee ongelmalliseksi sen, että heidän tuntemuksensa opiskelijoiden tulevista ammateista ei ole riittävä. Viestinnän opetuksen suunnittelu on vaikeaa, jos ei tiedä, mihin opiskelijat valmistuvat ja millaisiin tehtäviin heitä tulisi kouluttaa. Lisäksi opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaamista pidetään vaikeana tehtävänä, koska heillä itsellään ei ole opiskelijoiden tulevan ammattialan tuntemusta. Moni opettaja kokee tarvetta mennä itse koulutukseen. Koulutuksella halutaan täydentää omia tietoja viestinnästä, opiskelijoiden ja työelämän tarpeista sekä saada viestinnän opetukseen uusia ideoita. Osa opettajista huolestuttaa myös se, kuinka pysyy sekä oman oppiaineen että ammattiaineiden ja ammattien kehityksessä ajan tasalla. Tästä esimerkkinä seuraava lainaus opettajan haastattelusta.

H Millanen koulutus sulla on?

OPE25 (...) Tää on musta niinkun suurin ongelma et miten me saadaan tää opettajakunta pysyy ajan tasalla ja tässä ammattiopettajalla [tarkoittaa ammattikorkeakoulussa toimivaa viestinnän opettajaa] on ollu vielä kaks, sun pitää se suomen osalta pysyy ajan tasalla mut sit sun pitää vielä tietää mitä siellä ammatissa tapahtuu.

Monet opettajista ovat sitä mieltä, että vuosien opetuskokemuksen myötä hankittu rutiini tuo varmuutta omaan opetukseen, mutta toisaalta rutiinin koetaan rajoittavan opetusta ja omassa ammattitaidossa kehittymistä. Rutinoitunut opettaja ei tunne itseään aktiiviseksi perehtymään uusiin asioihin. Nuori ja vähemmän opetuskokemusta omaava opettaja puolestaan kokee ongelmallisena oman uskottavuutensa opettaessaan aikuisia ihmisiä.

Opettajien mielestä ammattikorkeakoulu-uudistus on tuonut heille uusia tehtäviä ja uusia omaksuttavia asioita. Osa opettajista on esimerkiksi huolissaan siitä, kuinka he selviytyvät päättötyön ja tutkimustyön ohjauksesta, joka on tullut heidän tehtäväkseen ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä. Ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä myös koko ammatti-

korkeakoulun rakenteen tuntemus on jäänyt osalle opettajista heikoksi: esimerkiksi viestinnän opintojen sijoittuminen opiskelijoiden koko tutkimuksen rakenteeseen on jäänyt opettajista epäselväksi. Joidenkin opettajien mukaan ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä heille on tullut myös varsinaiseen opetustyöhön kuulumattomia töitä, jotka kuormittavat opettajakuntaa: tehtäessä työtä ammattikorkeakouluksi muuttumisen eteen ei voi paneutua opetustyöhön täysipainoisesti. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomasta työstä kertoo esimerkiksi seuraava opettaja:

H Millasia ongelmia tai solmukohtia oot havainnu omassa työssäsi?

OPE25 (...) Suurin ongelma minusta tällä hetkellä, ettei saa tehdä sitä työtä mitä, mitä nuinkun pitäis järkevänä, koska tässä on viimeisen viis vuotta nyt uudistettu tätä ammattikorkeakoulua. Ensimmäinen on haettu, se on tehty ja oppilaitoksessa ei oo, mä esimerkiksi vuoden kirjoitin meidän hakemusta mä olin tekemässä sitä yhtenä, meitä oli viis tekee, niin nää muut työt joita rehtori määrää tekee, niin ne tulee ennen tätä opetusta. Eli ei saa tehdä sitä työtä mitä varten sinne on valittu.(...) Tää on vanha organisaatio joka on tehty opettamista varten ja nyt sitten opettamisorganisaatiota käytetään tällaiseen hallinnossa, suunnitteluun ja muuhun ja sit se aika menee siihen.

Sekä haastateltujen opettajien että opiskelijoiden kokemusten mukaan viestinnän opetuksen resurssiongelmat liittyvät suuriin ryhmäkokoihin, viestinnän opetuksen niukkoihin tuntimääriin sekä viestinnän opetuksen ajoittumiseen ammattikorkeakoulussa. Opettajien mielestä viestinnän opettaminen suurille opiskelijaryhmille (esimerkiksi yli 30 opiskelijaa) ei ole oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista. Suurille ryhmille opettaessa opiskelijoiden henkilökohtaisen kehittymisen seuraaminen ja arviointi sekä yksilöllisten erojen ja tarpeiden huomioonottaminen on vaikeaa. Lisäksi erilaisten opetuskäytäntöjen toteuttaminen, esimerkiksi yhteistyö erilaisten yritysten kanssa on ongelmallista opetusryhmien ollessa suuria. Opiskelijoiden kokemusten mukaan suurissa opetusryhmissä ei synny keskustelua eikä viestinnän opiskelun kannalta mielekkääksi koettua "tiivistä" ilmapii-

riä. Lisäksi opiskelijoiden mielestä suuressa ryhmässä arkoja opiskelijoita on vaikeaa rohkaista puhumaan ja esiintymään.

Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä viestinnän opetukseen käytettävissä oleva rajallinen aika tuottaa ongelmia. Opettajien kokemusten mukaan se, että tunteja on vähän ja opiskelijoita paljon, on viestinnän opetuksen järjestämisen kannalta hankalaa. Opettajien mukaan esimerkiksi se, että kontaktitunteja on suhteellisen vähän, johtaa opettajan vaikean valintatilanteen eteen. Viestinnän opettajan on päätettävä, mitä opetuksessa käsitellään ja näin monia tärkeiksi koettuja asioita täytyy jättää pois. Opiskelijat pitävät ongelmallisena sitä, että viestinnän opiskeluun on käytettävissä liian vähän aikaa. Näin ollen esimerkiksi työelämässä tarvittavan viestinnän osaamisen opiskelun koetaan jäävän puutteelliseksi. Lisäksi opiskelijoiden mielestä ajanpuutteen vuoksi viestintään liittyvien asioiden oppiminen jää pinnalliseksi, koska mihinkään osa-alueeseen ei kiireen vuoksi ehditä syventyä. Monet opettajat kokevat ristiriitaisena sen, että puheviestinnän taitojen oppiminen (esimerkiksi harjoitusten videointi, purkaminen ja palaute) vie paljon aikaa ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisten harjoitusten toteuttaminen ei ole nykyisillä tunti- ja opiskelijamäärillä mahdollista. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

[opettaja puhuu työn kiireellisyydestä]

H No tuleeko sulle mieleen jotain muita ongelmia tai solmukohtia tuon mainitsemasi kiireen lisäksi?

OPE16 (...) Helposti on semmonen kuvitelma että joo että, no tähän voi nyt opiskella et siihen ei tarvita kun viistoista tuntia niin siinähan te opettelette neuvottelutaidot, kokoustaidot ja esiintymistaidot ja raportin teko ja referaatti. Eli niinkun et ei nähä sitä että, että tää on taitolaji et tää vaatii harjotusta ja siihen ei pelkästään oo se että itekseen kirjoitetaan, äherretään jossain vaan että niinkun se tarvii sitä kommunikointia myös sen opettaja-opiskelijan välillä. Et, ja se on aikaa vievää et se ei käy tosta vaan suitsait sukkelaan (...)

Keskeisenä ongelmana ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa voidaan pitää viestinnän opintojen ajoittumista. Osa viestinnän opettajista pitää ongelmallisena sitä, että ammattikorkeakoulussa perusopinnot ja näin yleensä myös viestinnän kurssit sijoittuvat opintojen alkuvaiheeseen. Viestinnän opintojen sijoittumisen opintojen alkuun nähdään entisestään korostavan eroa yleis- ja ammattiaineiden välillä. Tämän vuoksi viestinnän opetuksen koetaan jopa taantuneen, sillä opistoaikaisten kokemusten mukaan viestinnän opinnot ovat monissa oppilaitoksissa sijoittuneet pidemmälle aikajaksolle opinnoissa. Suurin osa opiskelijoista tulee ammattikorkeakouluun suoraan lukiosta ja heillä ei ole vielä kokemusta työelämästä. Opettajien mielestä viestinnän opintojen sijoituessa ensimmäiseen opiskeluvuoteen opiskelijat eivät vielä tiedä mihin viestintää tarvitsevat ja heiltä opettajien mielestä näin ollen ”puuttuu osa työvälineistä” viestinnän opiskelussa. Siksi viestinnän opinnot saattavat tuntua alkuun sijoitettuna irrallisilta ja opiskelijoilla on motivaatio-ongelmia. Lisäksi osa opettajista pitää ongelmallisena sitä, että perusopintojen jälkeen alkavissa ammattiaineissa kukaan ei enää ohjaa opiskelijoita viestintään liittyvissä asioissa.

Osalla ammattikorkeakoulun opiskelijoista viestinnän opinnot sijoittuvat opintojen keski- tai loppuvaiheille. Tällöin viestinnän opintojen koetaan puolestaan tulevan liian myöhään. Näiden opiskelijoiden mielestä viestinnässä opiskeltuja asioita, tietoja ja taitoja olisi tarvinnut jo aikaisempina opiskeluvuosina, esimerkiksi kirjallisten tehtävien laatimisessa tai työnhaussa. Enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, että viestinnän opintojen tulisi sijoittaa koko opiskeluajalle. Tällöin opiskelijat voisivat kehittää taitojaan pitkäkestoisesti ja voisivat soveltaa oppimaansa koko opintojen ajan. On ilmeistä, että opintojen eri vaiheessa myös opiskelijoiden viestinnällisen osaamisen tarpeet ovat erilaisia. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että ammattikorkeakouluopinnoissa on niukasti joustonvaraa. Näiden opiskelijoiden mielestä tiiviiseen lukujärjestykseen on vaikea tai ei enää jaksaa

sijoittaa vapaavalintaisia viestinnän kursseja, vaikka ne heitä kiinnostaisivatkin.

Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä myös viestinnän opetuksen integrointiin liittyvissä asioissa on ongelmia. Opettajat kokevat vaikeuksia viestinnän opetuksen integroinnissa työelämään, käytäntöön sekä muihin oppiaineisiin ja ammattikorkeakoulun muihin oppilaitoksiin. Opettajien kokemusten mukaan yrityksillä on usein kiire ja sen vuoksi opiskelijoita ei viitsi lähettää yrityksiin. Osa opettajista pitää vaikeutena sitä, että ei itse tunne paikallisia yrityksiä ja sen vuoksi viestinnän opetuksen integroiminen työelämän kanssa on vaikeaa. Monet opettajista eivät ole tehneet yhteistyötä yritysten kanssa, koska eivät ole varmoja siitä miten yritykset ylipäättään suhtautuvat mahdolliseen yhteistyöhön.

Osa opettajista on sitä mieltä, että viestinnän opetus ja harjoitukset ovat vaikeasti kytkettävissä käytäntöön ja oikeisiin työelämän konteksteihin. Koska opiskelijoilla ei ole vielä opintojensa alussa kokemusta käytännön työelämästä, työelämän vaatiman viestinnällisen osaamisen kuvittelemisen on opiskelijoille vaikeaa. Opettajien mielestä harjoitukset jäävät usein keinoitekoisiksi, teennäisiksi tai leikinomaisiksi ja viestinnän opiskelu jää käytäntöön sitomisen vaikeuden vuoksi usein liian teoreettiseksi. Opettajien mukaan opiskelijoita ei motivoi se, että viestinnän opetuksessa viitataan niihin tarpeisiin, jotka odottavat opiskelijoita usean vuoden päästä työelämässä. Saattaa olla, että formaalin oppimisen (oppilaitoksessa tapahtuvan) puitteissa tehtävät harjoitukset toimivat paremmin niille opiskelijoille, joilla on kokemusta työelämästä. Tällöin heillä on jo olemassa toimintaympäristö, johon harjoituksissa opittua voi kognitiivisesti soveltaa. Jos oppijalla ei ole työympäristön toiminnan tuntemusta, saattavat harjoitukset tuntua "leikkimiseltä".

Myös viestinnän opetuksen integroinnissa muihin ammattikorkeakoulun oppiaineisiin ja oppilaitoksiin koetaan olevan ongelmia. Osa opettajista on sitä mieltä, että oppilaitoksissa opettajat tekevät työtä "omissa piireissään" ja yhteistyötä eri oppiaineiden opettajien kesken on vähän. Opettajien mielestä ei halutakaan puuttua toisten työhön. Näin esimerkiksi seuraavassa opettajan haastattelusitaatissa:

H Ootko havainnu ongelmia työssäsi?

OPE1 (...) Ehkä sellasta vois vielä olla että se on ehkä ongelmana myös että pystys nivomaan enemmän muihin aineisiin. Et nyt me vähän omassa piirissä pyöritään. On yritetty integrointia jossakin, mä oon ollu muutamassa projektissa, mutta niitä hirveen vähän lähetään ees yrittämään, taikka saa sellasia tilaisuuksia. Jotenkin tuntuu, että moni aattelee et nyt se hyppää mun varpaille, nyt se tulee mun tontille ja vie jotain multa pois, että tällanen on. Jokainen sitä omaa pesäänsä vartioi niin tarkkaan.

Edelleen osa opettajista pitää ongelmallisena sitä, että viestinnässä käsitellyt ja opiskeltavat asiat eivät siirry muihin oppiaineisiin. Tämän ajatellaan johtuvan esimerkiksi siitä, että viestinnällisen osaamisen vaatimukset eivät ole yhteneviä eri oppiaineissa ja eri aineiden opettajilla nähdään olevan erilaisia käsityksiä siitä mitä viestinnässä opiskellaan. Opiskelijoiden mielestä viestinnän opetuksen integrointi muihin aineisiin on yksipuolista. Esimerkiksi se, että muissa oppiaineissa viestinnän opiskeluksi koetut asiat painottuvat kirjoittamiseen ja opetusmenetelmät luentojen kuuntelemiseen, ei motivoi opiskelijoita riittävästi. Seuraava lainaus opiskelijoiden keskustelusta havainnollistaa integroinnin yksipuoliseksi kokemista.

H Oletteko te havainneet millaisia ongelmia viestinnän opiskelussa?
(...)

OPI24 Se mikä mulle on jääny ihan mieleen on että viestintä eri oppiaineiden osa-alueena, se on ollu sitä kirjallista viestintää, eli se ei välttämättä motivoi. Eli siinä niinkun se viesti, niinkun sanoit aikasemmin [viittaa toisen opiskelijan aikaisemmin olleeseen puheen vuoroon], se ei välttämättä tule perille. Jos ihminen joutus itse tai

oppilas joutus itse puhumaan asiansa siellä, keskustelemaan, niin se asia menis puolta paremmin perille ja siinä oppis. Mut et jos se viestintä jää kirjalliseen niin välttämättä siitä ei oo mitään hyötyä. Tietysti se pikkusen pohjan antaa, mut jos opiskelija ei oo motivoitunut, niin ei siitä ole hyötyä.

OPI25 Kaikissa aineissa tolleen että joutuu vaan istuu siellä luennolla ja kuuntelee. Mutta mitä sit toisaalta jää päähän et koko ajan jos olis kaikkee ryhmätöitä ja keskusteluja. Keskusteltais avoinna siitä ja pienissä ryhmissä tai tälleen niin ehkä siinä oppis paljon paremmin kun siellä vaa kattoo monttu auki sitä jotai ketä siellä eessä seisoo. Se on aika tylsä menetelmä. Et kyll, ehkä se joillekki sopii mutta mun mielestä se on aika puuduttavaa. Että mun mielestä saisi olla vähän enemmän vaihtelua ja tollasii keskusteluita.

Osa opettajista pitää ongelmallisena sitä, että yleensäkin oppilaitoksessa tiedetään vähän siitä mitä muissa aineissa opetetaan viestinnästä ja miten viestintään liittyviä asioita opetetaan. Yhteistyössä viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä koetaan olevan ongelmia myös siinä, että viestintä ei yleensä ole mukana esimerkiksi eri oppiaineiden yhteistyöprojekteissa. Opettajien kokemusten mukaan viestintä joko unohdetaan projekteista tai projektit toteutuvat sellaisina vuosina, kun opiskelijoilla ei ole viestinnän opintoja. Ammattikorkeakoulujen eri oppilaitosten välisessä yhteistyössä opettajat pitävät vaikeutena sitä, että oppilaitosten yhteisissä viestinnän kursseissa sisällöt ovat painottuneita sen mukaan, mistä oppilaitoksesta opettaja on. Tällöin eri oppilaitosten opiskelijat eivät saa omiin tarpeisiinsa suunnattua viestinnän opetusta. Osa opettajista on sitä mieltä, että ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä eri oppilaitosten kesken ei ole vielä syntynyt toimivaa yhteistyötä. Näin ollen eri alojen erityisosaamista ei voi vielä parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää.

Osa opiskelijoista kokee ongelmia erityisesti esiintymistaitojen harjoitteluun liittyvissä asioissa. Näiden opiskelijoiden mielestä on epätarkoituksenmukaista, että esiintymistaidon harjoituksena tehtävien esitelmien aiheet eivät useinkaan liity tulevaan ammattiin. Edelleen opiskelijoiden kokemusten mukaan on turhauttavaa, että viestinnän opiskeluun varattu aika kuluu

muiden esitelmien kuuntelemiseen ja tällöin omien taitojen harjoittelun koettaan jäävän vähälle. Opiskelijoiden kokemia ongelmia havainnollistetaan seuraavassa opiskelijoiden keskustelusitaatissa.

H Ootteko havainneet jotain ongelmakohtia?

OPI32 No ehkä ne nyt ei oo niin perusteellisia kun ne vois olla. Siis niinkun liian vähän, miun mielestä. Siis varmaan senkin takia nyt liian vähän kun ei nyt oikeen tuu ees hyvin mieleen et mitä me ollaan opiskeltu. Mut se on just ku on niin paljon ihmisiä, kolkyt ihmistä jollain luokalla niin, eihän siinä yks tekee yhen harjotuksen kerkee tekemään ite. Sit se kaikki muu aika menee vaan siihen et kuuntelet niitten muiden esitelmiä, vaikka oppiihan niistäkin tietysti, mutta siinä jää aika vähälle se oma. Onhan se varmaan melkeen missä koulussa tahansa. Pitäis olla pienempiä ryhmiä.

OPI30 Ja sit se on ehkä vähän sellasta pintaraapasua vähän koko ajan. Käyvvään vaan jokaisesta asiasta, vähän pinnasta otetaan silleen, ei syvennytä mihinkään.

OPI32 Ensin vähän teoriaa ja perusteita ja sitten joku harjotus.

Tulosten mukaan näyttää siltä, että puheviestinnän opetuksessa perinteistä tapaa pitää esittäviä puheenvuoroja ei koeta kovin mielekkääksi tavaksi opiskella tulevassa ammatissa tarvittavaa viestinnällistä osaamista. Vaikka esiintymistaitojen harjoittelu on toki hyödyllistä, kannattaisi jo viestinnän opetukselle varattujen niukkojen resurssienkin vuoksi harkita tarkkaan, millaiseen oppimiseen esimerkiksi lähiopetusjaksoja käytetään.

Opettajat kokevat ongelmia myös palautetta ja arviointia koskevissa asioissa. Palautteen ja arvioinnin kokemista ongelmallisena ja vaikeana kuvaa hyvin se, että opettajat käyttävät viestinnän arvioinnista tai palautteesta puhuessaan usein seuraavankaltaisia ilmauksia: "kaikista vaikein asia", "hervittävän vaikee asia", "kaikista pahimpia asioita", "kauheen hankalaa". Silloin kun arviointi koetaan ongelmalliseksi, sitä pidetään epämiellyttävänä tai erittäin vaikeana tehtävänä. Osa opettajista on sitä mieltä, että ei ole mukavaa vertailla ihmisiä keskenään. Osa opettajista askarruttaa ylipääntään arvioinnin luotettavuus. Esimerkiksi opettajan henkilökohtaisten

mieltymysten vaikutusta arviointiin pidetään ongelmallisena. Lisäksi sitä, että opiskelijoita arvioidaan muutaman harjoituksen tai kokeen perusteella, ei koeta tarkoituksenmukaiseksi, vaan sitä pidetään hyvin sattumanvaraisena. Edelleen osa opettajista on sitä mieltä, että opiskelijoiden kehittymisen seuraaminen ja kehittymisen arviointi on käytännössä vaikeaa.

Opettajien kokemusten mukaan erityisesti puheviestinnän arviointia pidetään vaikeana. Opettajien aineistosta nousee ensinnäkin esille se, että puheviestinnän numeroarviointi on vaikeaa ja ongelmallista. Eräs haastatelluista opettajista kertoi esimerkiksi noudattavansa puheviestinnän arvioinnissa sellaista käytäntöä, että opiskelija ei saa kolmesta pienempää (arviointias- teikko yhdestä viiteen) numeroa. Edelleen osa opettajista on sitä mieltä, että opiskelijoiden palautteen vastaanottamisen taidoissa on ongelmia. Tällöin opettajat ovat esimerkiksi huolissaan siitä, osaavatko opiskelijat ottaa palautetta rakentavasti vastaan. Opettajien mielestä erityisesti negatiivisen tai kriittisen palautteen antamisessa tulee olla varovainen.

Arviointi ja palautteen antaminen puheviestintätaidoista koetaan usein opiskelijan persoonallisuuden arvioinniksi ja hienotunteisuutta vaativaksi tehtäväksi. Opettajien mukaan annettaessa palautetta puheviestinnästä ollaan samalla tekemisissä opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja joskus opiskelijalle arkojen asioiden kanssa. Opettajien mukaan myös itsearviointi on opiskelijoille vaikeaa. Opiskelijat löytävät esimerkiksi puheviestinnän arvioinnissa helposti heikkouksiaan ja kehittämisen tarpees- sa olevia puoliaan. Sen sijaan omien vahvuuksien ja hyvien puolien arvioin- nin koetaan jäävän opiskelijoiden itsearvioinnissa vähälle huomiolle. Opiskelijoiden palautteen vastaanottamisen taidot ja arvioinnin vaikeus tulevat esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Oletko tavannu millasia ongelmia työssäsi?

OPE5 [kertoo aluksi opiskelijoiden motivaatio-ongelmista] No kyllähän tietysti sitten ihan jo, ihan jos et puheviestinnästä puhutaan, ni puhutaan niin semmosista inhimillisistä ja jotenki aroista ja intiimeistäki asioista että niiden käsittely niinku henkilötasolla, palautteen antaminen opiskelijalle niin että se ottas sen rakentavasti eikä menis lukkoon siitä palautteesta ni se on musta aika hankalaa . Joskus, kun opiskelija on jotenki arka ja haavoittuvainen aivan erityisesti niin se että joutuu arvioimaan hänen tuotoksiaan niin se on musta hankalaa. Arviointi kaiken kaikkiaan on hankalaa. Mieluummin vaan tekis harjoituksia ja antais palautetta että kokeiles tota että opiskelija motivoituis ilman että sitä tarttee miettii, minkä numeron saa, ni ihan vaan taitojansa parantamaan ni sehän ois ihanteellista. Mut se on just se arviointikeskeisyys kaiken kaikkiaan et opiskelija ei tee mitään jos ei se tiä täsmälleen paljonko se vaikuttaa hänen arvosanaansa.

Viestinnän oppimisessa palautteen ja arvioinnin merkitys on keskeinen. Viestinnän opetusta suunnittelevan ja toteuttavan opettajan on tärkeää pohtia, mitkä ovat palautteen kohteet ja millaisin arviointikriteerein oppijoi- ta arvioidaan silloin kun opiskeltavat viestinnän tiedot ja taidot tähtäävät ammattitaidon kehittymiseen. Uusien oppimiskäsitysten valossa on helppo yhtyä esimerkiksi Murrayn (1994) ajatuksiin siitä, että viestintäkompetenssin arvioinnissa ammatillisessa koulutuksessa tulisi korostaa tuotoksen sijaan oppimisprosessia. Koko oppimisprosessin arviointi ja prosessista saatujen kokemusten hyödyntäminen on keskeistä ja prosessin kokemukset ovat sovellettavissa erilaisiin samankaltaista toimintaa edellyttäviin tilanteisiin.

Ammattiin ja työelämään koulutettaessa olisi tärkeää, että palaute ja arviointi suhteutuisivat siihen, millä tavalla yksilön toiminta on tehokasta ja tarkoituksenmukaista työelämässä. Palautteen kytkeminen ammatilliseen kontekstiin edellyttää sitä, että palautteen antajalla on tietoa ja ymmärrystä työelämän tarpeista ja käytänteistä. Esimerkiksi työsuorituksen arvioinnissa palautteen hyväksyminen perustuu muun muassa vastaanottajan luotta-

mukseen palautteenantajan asiantuntemuksesta (Ruohotie 1995, 45-46). Toisaalta palautteen hyväksyminen perustuu myös palautteen vastaanottajan ikään ja työkokemukseen. Voisi olettaa, että iän ja kokemuksen karttuesa ulkopuolisen palautteen tarve vähenee. Esimerkiksi työkokemuksen myötä yksilö alkaa luottaa omasta kokemuksesta saatuun palautteeseen.

6.4 Viestinnän opetuksen arvostus ja asema

Tutkittaessa viestinnän opetuksen profiilia ammattikorkeakoulussa on tärkeää selvittää sitä, millaiseksi viestinnän opetuksen asema koetaan oppilaitoksessa. Voisi ajatella, että opettajalle oman oppiaineen arvostus on tärkeää oman ammatti-identiteetin kannalta. Luopajärven (1993a, 223) mukaan yhtenä ammattioppilaitoksen opettajan motivaatioperustan osana voidaanakin pitää arvostusmotivaatiota. Arvostusmotivaatio kuvaa esimerkiksi sitä, kuinka arvostetussa ammatissa toimitaan tai kuinka hyvin opettaja kokee menestyvänsä opettajan tehtävässä. Tässä tutkimuksessa aineistosta tarkasteltiin ammattikorkeakoulun viestinnän opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta.

Sekä opettajat että opiskelijat puhuivat viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostukseen ja asemaan liittyvistä asioista useissa yhteyksissä. Haastateltavat mainitsivat viestinnän opetuksen arvostukseen ja asemaan liittyviä asioita esimerkiksi kuvaillessaan viestinnän opetuksen ja opiskelun ongelmakohtia ja puhuessaan opettamis- ja opiskelumotivaatiota lisäävistä tai heikentävistä asioista. Sekä ammattikorkeakoulun viestinnän opettajien että opiskelijoiden kokemukset viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta vaihtelivat ääri-laidasta toiseen.

Seuraavassa esitellään haastateltujen viestinnän opettajien kokemuksia viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta ammattikorkeakoulussa. Osa opettajista on sitä mieltä, että viestintää arvostetaan heidän oppilaitoksessaan ja osa puolestaan kokee että viestintää ei arvosteta. Lisäksi osa opettajista kokee arvostuksen opiskelijoiden, oppilaitoksen ja muiden opettajien taholta hyvin vaihtelevaksi. Ne viestinnän opettajat, jotka kokevat, että viestinnän opetusta arvostetaan ja sen asema on hyvä, kuvaavat arvostusta seuraavien asioiden kautta:

- viestinnän opetuksella on riittävästi resursseja (annetaan tunteja),
- viestinnän opetuksessa on ammatillinen puoli vahvasti mukana (ei koeta ns. hanttiaineeksi),
- yhteistyö kollegojen kanssa toimii ja kollegojen suhtautuminen on myönteistä,
- oppilaitos pitää viestintää tärkeänä (viestinnällä vahvat perinteet oppilaitoksessa),
- päättötyön tekeminen korostaa myös viestinnän opetuksen merkitystä.

Niissä ammattikorkeakouluissa, joiden viestinnän opettajat kokevat oppiainettaan arvostettavan, viestinnän opetuksella koetaan olevan resursseja toimia. Näissä ammattikorkeakouluissa esimerkiksi viestinnän opetustuntien määrää ei ole vähennetty ja viestinnän kurssien tarjontaa on lisätty. Osa opettajista kokee oppiaineensa arvostuksen syntyvän myös siitä, että viestinnän opetuksessa otetaan myös ammatillinen puoli huomioon. Tällöin opettajien mielestä opiskelijat kokevat viestinnän opiskelun hyödyllisenä eikä vain "ylimääräisenä hömpötyksenä". Edelleen opettajien mielestä viestinnän arvostus näkyy opettajakollegojen ja esimerkiksi oppilaitoksen rehtorin myönteisenä suhtautumisena. Viestinnän opettajien kokemusten mukaan arvostus heijastuu kollegojen kanssa keskustellessa tai siinä, että heitä tullaan pyytämään tai kollegat suostuvat mielellään yhteistyöhön. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelulainauksesta.

H Millanen on sinun mielestä viestinnän opetuksen arvostus ja asema täällä?

OPE8 Ihan hyvä miun mielestä on. Et tota hyvin monet just ammatti aineen opettajat esimerkiks niin tekee mielellään yhteistyötä ja suhtautuu silleen just arvostavasti siihen. Et ottaa mukaan siihen rinnalle tän viestintänäkökulman ja pyytää niinku mukaan yhteistyöhön ja, tai suostuu, joko pyytää tai suostuu, et ihan tuota hyvä on.

Osa viestinnän opettajista näkee opiskelijoiden tekemällä päättötyöllä olevan merkitystä oppiaineen arvostukseen. Esimerkiksi eräs viestinnän opettaja koki päättötyön suorastaan olevan oppiaineen pelastus, sillä päättötyö leviää myös oppilaitoksen ulkopuolelle ja sen täytyy antaa myös oppilaitoksesta hyvä kuva.

Opettajat, joiden mielestä viestinnän opetusta ei arvosteta tai jotka kokevat viestinnän aseman oppilaitoksessa olevan huono nostavat esille seuraavia asioita:

- viestintä on yleiseineen asemassa, opiskelua ei oteta vakavasti (hanttiaine, epäselvä asema, opiskelijoille pakkopullaa),
- puheet arvostamisesta eivät näy teoissa (viestinnän merkityksestä puhutaan kauniisti, mutta sitä ei arvosteta oikeasti),
- kollegojen suhtautuminen koetaan epäarvostavaksi tai heillä koetaan olevan virheellinen käsitys viestinnän opetuksesta (ei pyydetä mukaan yhteistyöhön, viestinnän osaamista pidetään itsestäänselvyytenä tai "kieliopin jauhamisena"),
- resursseja karsitaan (huonot tilat ja välineet opettaa, vähän tunteja).

Osa viestinnän opettajista pitää viestinnän yleisaineen asemaa ongelmallisena ja viestinnän opetuksen arvostusta heikentävänä. Yleisaineen asema nähdään ongelmallisena esimerkiksi siitä syystä, että vaikka yleisaineidenkin opetus tähtää opiskelijoiden ammattitaidon kehittymiseen, niiden ei välttämättä koeta suoraan olevan yhteydessä ammattitaitoon. Opettajien mielestä opiskelijat luonnollisesti asettavat arvostuksessa ja oppiaineisiin panostuksissa ammattiaineet yleisaineiden edelle. Osa opettajista tuo esille sen, että koulutus uudistuksen jälkeen ollaan vielä käymisvaiheessa, jossa myös viestinnän opetus hakee paikkaansa. Joissakin oppilaitoksissa viestinnän opettajat ovat yrittäneet saada viestinnän ammattiaineen asemaan.

Yleensäkin opettajien haastatteluista nousee esille se, että viestinnän opettajat pyrkivät häivyttämään jakoa yleisaineisiin ja ammattiaineisiin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että viestinnän opettaja itse puhuu viestinnästä ammattiaineena.

Opettajien mielestä viestinnän opetuksen arvostuksesta ja asemasta puhuttaessa tyypillistä on myös se, että viestintään liittyviä asioita pidetään tärkeänä esimerkiksi työelämässä, mutta arvostusta henkivien puheiden ja ajatusten ei kuitenkaan koeta toteutuvan käytännön tasolla. Opettajien mielestä myös kollegojen suhtautuminen kertoo oman oppiaineen arvostuksesta. Opettajien mielestä arvostuksen puutteesta kertoo esimerkiksi se, että muiden aineiden opettajat eivät pyydä viestinnän opettajia kovin halukkaasti mukaan yhteistyöhön tai kollegoilla koetaan olevan vanhentuneita tai jopa virheellisiä käsityksiä viestinnästä ja sen opetuksesta. Viestinnän opettajien mielestä harhaanjohtavaa on esimerkiksi kollegojen käsitys siitä, että viestinnän asiat osataan jo entuudestaan, niitä ei tarvitse erikseen opettaa tai viestinnän asiat tulevat jo muissa aineissa opetetuiksi. Edelleen osa opettajista on sitä mieltä, että joidenkin kollegojen käsitys viestinnästä pelkkänä kieliopin opiskeluna on vanhahtava ja liian kapea-alainen. Seuraava lainaus opettajan haastattelusta havainnollistaa koettua viestinnän opetuksen arvostuksen puutetta.

H No oletko sinä havainnu millasia ongelmia täällä?

OPE1 No tuo ainakin ihan selkeesti, tää että millä ne [opiskelijat] saa tajuamaan että tää on tärkeä juttu. Et täällä talossa yleisestikin, muuten tässä on sellanenkin ongelma et viestintä kuuluu tänne yleisaineisiin. Eli se on vähän se yleisaine, siin on semmonen sävy että ne on vähän niinku kaks [viestinnän kurssit] semmosta pakkopullaa et se nyt vaan pitää olla. Me ollaan ajettu nyt kovasti sitä että tää saatais osaksi ammattiaineita ja jotenki niillä ammattiaineilla on vankempi painoarvo myös opiskelijoiden silmissä ilman muuta. Mutta täällä puhutaan hirveesti siitä että miten tärkeätä se viestintätaito, että tottakai pitää osata esiintyä. Mutta se ei niinkun

näy sitten teoissa, että meille ei esimerkiksi anneta sitten lisää tunteja. (...) Puhutaan kauniisti mut että vielä se ei kyllä näy missään se toteutus. Se on kyllä semmonen et me ollaan pikkusen semmonen väliinpuotoaja ainakin meistä itsestä tuntuu, että puhutaan kauniisti mutta oikeesti ei arvosteta sitä. (...) Että sellanen ongelma musta se arvostusongelma kyllä että se musta tulee talosta [oppilaitos] kyllä ja se tulee opiskelijoilta päin että ne ei tajua että tää on tärkeä juttu.

Osa opettajista on selvästi turhautunut oman oppiaineen huonoon asemaan ja arvostukseen ja siihen, että opiskelijat ja muut opettajat eivät ota riittävän vakavasti viestinnän opiskelua. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijat eivät välttämättä kehity puheviestintätaitoissaan:

H No millaset on sun mielestä työelämän odotukset?

OPE5 [opettaja kertoo aluksi työelämän vaativista odotuksista ja siitä miten yhdellä viestinnän kurssilla ei pystytä vastaamaan vaatimuksiin] Kyl mä oon miettiny myös semmosta asiaa että tuossa noitten ykkösvuotisten kanssa niin huomaa että niiden viestintä, puheviestintävalmiudet on hyvin pitkälle samanlaiset kuin niiden jotka lähtee täältä pois. Miks ei mitään tapahdu? Miks ei tapahdu kehitystä? Miks ei ne kehity ne ihmiset neljässä vuodessa viestinnällisesti?

H No ootsä löytäny vastausta?

OPE5 Joo, kyllä yks on ainakin se että siihen ei systemaattisesti panosteta. (...) Sillä ei oo merkitystä. Niille teetetään kyllä tän tyyppisiä harjoituksia paljon mut kukaan ei anna palautetta, eikä sitä siis arvosteta sillä tavalla että siitä annettas palautetta.

Osa opettajista on sitä mieltä, että on paljon viestinnän opettajasta itsestään kiinni millä tavalla omaa oppiainetta ammattikorkeakoulussa arvostetaan. Opettajien kokemusten mukaan arvostuksen saavuttaminen vaatii viestinnän opettajilta paljon työtä ja resursseista päätettäessä on pystyttävä pitämään oman oppiaineen puolia. Viestinnän opettajien haastatteluista käy esille, että viestinnän opettajan täytyy pystyä osoittamaan kollegoille ja päättäjille viestinnän opetuksen ja opiskelun tarve. Edelleen osa opettajista on sitä mieltä, että jos opettaja on asiantuntija omalla alallaan, osaamista ja "järkipuhetta" kyllä arvostetaan. Osa teknisten oppilaitosten viestinnän

opettajista kokee viestinnän opetuksen arvostuksen olevan alakohtaista: tekniikan alalla teknisyyden nähdään korostuvan ja siksi viestinnän opetuksen ei koeta olevan kovin arvostettua.

Osa ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajista on sitä mieltä, että viestintää ei ammattikorkeakoulussa tarvitse pitää ammattiaineiden kaltaisena aineena. Näiden opettajien mielestä viestinnän opettajan on myönnettävä, että ammattiaineet ovat opiskelijoille ensisijaisia ja viestintä on hyödyllinen työkalu sekä opiskellessa että työelämässä. Osa ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajista kokee viestinnän opetuksen arvostuksen ja aseman hyvin vaihtelevaksi tai nykyiseen "ei hyvä jos ei huonokaan" - tilanteeseen oltiin kohtuullisen tyytyväisiä. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Millasena sä pidät viestinnän opetuksen asemaa täällä?

OPE6 No ei se ainakaan huono oo, niinkun tuossa jo alkuun sanoin niin ei tätä nyt pääaineena kukaan pidä eikä tällasena kynnyksaineena mihinkään mutta ei kukaan opettaja minun mielestä oo, jos opettajia, kolleegoitten mielipiteitä, kukaan ei oo sanonu että tommosia tarvii opettaa eikä muuta, kyl minusta se on ihan tollanen kohtuullinen, ei tätä nyt toisaalta mihinkään korokkeelle nosteta, ei me [viestinnän opettajat] mitään kunkkuja olla (...) ihan oon täysin tyytyväinen.

Opettajien haastatteluissa nousee esille myös se, että viestinnän opettajan oma realistinen suhtautuminen oppiaineensa asemaan on tärkeää, vaikka oppiaine ei tuntuisikaan saavan kovin suurta arvostusta:

[haastattelija kysyy arvostuksesta ja edelleen opettajan vastauksen perusteella yleisaineiden ja ammattiaineiden suhteesta]

H No miten koet yleisaineiden ja ammattiaineiden suhteen?

OPE11 (...) Mut niinkun sanottu niin onhan paljon niitä jotka ajattelevat että nää on hanttiaineita [yleisaineet]. Et semmonen tietty hanttiaineen leima on vielä kuiteski jossain määrin.

H Vaivaako se sinua?

OPE11 Musta tuntuu että mä oon sen verran realisti ettei se minua vaivaa sillä tavalla että pitää olla aika jalat maassa. (...) Humoristisesti suhtautuu asioihin ja pilke silmäkulmassa että ei niinkun liian

tiukka- ja tiukkapiposesti ajatella eikä loukkaantua eikä pahottaa mieltään. Ehkä jotenkin silloin niinkun tuntuu helpolta olla itsensä.

Seuraavassa esitellään haastateltujen ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kokemuksia viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta ammattikorkeakoulussa. Niiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden ryhmähaastattelussa, joissa koettiin viestinnän opetusta ja opiskelua arvostettavan, nousi esille seuraavia asioita:

- viestintä on kytkeytynyt muuhun opiskeluun,
- viestinnän arvostus heijastuu yleisessä keskustelussa ja ammattiaineen opettajien suhtautumisessa,
- viestinnän opettajan merkitys oppiaineen arvostukseen on suuri.

Viestinnän opetuksen arvostus ja hyvä asema näkyy opiskelijoiden mielestä esimerkiksi siinä, että viestintä ei ole pelkästään erillinen oppiaine, vaan on mukana myös muissa aineissa. Opiskelijat esimerkiksi kuvailivat muiden oppiaineiden opetukseen sisältyvän viestintää ("ollaanhhan sielläkin äänessä koko ajan...", "matikassakin selostetaan tehtävät..."). Edelleen opiskelijoiden mielestä viestinnän arvostus näkyy siinä, että ammattiaineiden opettajat korostavat viestinnän asioita tai siinä, että opiskelijat osallistuvat aktiivisesti viestinnän tunneille. Opiskelijoiden mielestä viestinnän opettajalla on suuri merkitys oppiaineen arvostukseen tai arvostuksen puutteeseen. Opettajan luoman myönteisen ilmapiirin ja opettajan oman asennoitumisen oppiaineeseensa koetaan vaikuttavan motivaatioon ja sitä kautta oppiaineen arvostukseen. Opiskelijoiden mielestä viestinnän opiskelua arvostetaan ja siitä motivoitutaan esimerkiksi silloin, kun viestinnän tunneilla tekemisessä ei ole pakon tuntua ja opettaja saa opiskelijat harjoittelemaan omasta halustaan.

Tyypillistä opiskelijoiden ryhmähaastatteluille on se, että he pohtivat viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostusta ja asemaa sekä omasta näkökulmastaan että siitä, mitä mahdollisesti muut opiskelijat ja ammattiopettajat ajattelevat oppiaineesta. Osalle opiskelijoille on tyypillistä, että he pitävät viestintään liittyviä asioita periaatteessa tärkeinä, mutta yleinen henki opiskelijoiden keskuudessa kuitenkin on, että viestinnän opiskelua ei oteta kovin vakavasti. Osa opiskelijoista puolestaan kokee ymmärtävänsä viestinnän merkityksen ja viestintätaitojen hyödyllisyyden tulevan ammatin kannalta ja nämä opiskelijat panostavat myös viestinnän opiskeluun. Esimerkiksi opiskelijat, joilla on työelämäkokemusta, tietävät viestinnän tarpeellisuuden työelämässä ja ymmärtävät myös viestinnän opiskelun tärkeyden. Opiskelijoiden mielestä esimerkiksi nuoret, suoraan lukiosta tulevat opiskelijat eivät ole välttämättä innostuneita viestinnän opiskelusta, koska he eivät vielä hahmota viestinnän merkitystä ammatin kannalta. Opiskelijat, jotka kokivat itse ymmärtäneensä viestinnän opiskelun merkityksen ammattitaidon kehittämisessä, olivat harmissaan niiden opiskelijoiden puolesta, jotka eivät heidän mielestään ole oivaltaneet viestinnän merkitystä. Opiskelijoiden aineistosta nousi seuraavia viestinnän opetuksen heikkoa arvostusta kuvaavia asioita:

- huono arvostus näkyy opiskelijoiden suhtautumisessa ja motivaatiossa,
- huono arvostus näkyy oppilaitoksen ja toisten opettajien suhtautumisessa,
- viestinnän opetusta ei pidetä kovin vaativana,
- ammattiaineet koetaan ensisijaisiksi,
- viestintää kohtaan on kielteisiä ennakoasenteita.

Opiskelijoiden mielestä viestinnän opiskelun huono arvostus näkyy opiskelijoiden välinpitämättömässä suhtautumisessa viestinnän opiskeluun. Viestinnän tunneilla saatetaan esimerkiksi "lyödä lekkeriksi" tai suuri osa opiskelijoista ei saavu viestinnän tunneille lainkaan. Ammattikorkeakoulun

aineiden kirjossa usein helpon aineen maineessa, jota ei koeta kovin vaativaksi ja johon ei tarvitse erityisesti panostaa. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opiskelijan kommentista.

H Mitä te ootte tehneet viestinnän kurssilla?

OPI50 Ihan tommosii normaalei et pidettiin ihan vuosikokouksia tai yhtiökokouksia. (...) Ja sit tietysti näit henkilökohtasii esitelmii. (...) Sanotaan että niitten kirjokin on hirvee ja jos ei siihen haluu tehdä niin kyllä siit niinku, kyl siit pääsee niinku melkeen silleen että aamulla kun kasaa jonkun verran papereita ja menee sit luokan eteen puhumaan. Mun mielestä niissä ei niinkun vaadita oikeestaan mitään.

Edelleen opiskelijat kuvaavat viestinnän opiskelua esimerkiksi seuraavasti: viestinnässä ei tarvitse pohtia asioita niin syvällisesti kuin ammattiaineissa; vaikka viestinnän tunneilta on poissa, ei putoa kärryiltä, koska käsiteltävät asiat on sellaisia ("jää vaan se asiakirja oppimatta tai lyhennelmä"); viestinnän opiskelu on kevennys muun opiskelun lomassa; kaikki haluavat suorittaa vapaat opinnot mahdollisimman helpolla; ei tarvitse tehdä mahdottomasti töitä saadakseen kohtuullisen numeron. Edellisen kaltainen asenne tulee esille seuraavassa keskustelussa, jossa opiskelijat pohtivat viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostusta ja opiskelun luonnetta:

H No millanen teidän mielestä on viestinnän opiskelun arvostus?

OPI13 Se on varmaan saanu semmosen helpon aineen maineen että tuota ei välttämättä niinku.

OPI15 Hirveen työläs.

OPI13 Niin työläs se on mutta silleen.

OPI12 Läpihuutojuttu kuitenkin.

OPI13 Et kyllä varmasti jotkut, ainaki, nii jos mie puhun omasta puolesta niin tuota, en mie sille niin kovaa arvostusta anna kun jollekkii ehkä lujuusopille mikä on meillä se leipä. Mut et tuota en mie nyt sitä ihan pohjallekkaan (...) se on semmonen oikeestaan ren [sana jää kesken]

OPI14 Kevennys

OPI13 Just kevennys on hyvä sana.

OPI14 Se on semmonen että siellä aika kuluu nopeesti vaikka se ei, se on just semmonen aine että se tulee kaikkien aineitten perässä.

Mutta se on just semmonen aine että siellä ei tarvii niin syvällisesti pohtia jottai ohjelmoinnin mutkia.

OPI16 Kyl se on ehkä pikkasen aliarvostettuu, et niin monen ammatti kumminki nykyään liittyy viestintään. Sitä ei tällä hetkellä kyllä arvosteta kyllä ollenkaan. Se on perinteisesti matikka, fysiikka mitkä on ykköset ja sitten jotai omat ammattiaineet mitkä on kovia ja sen jälkeen ei oikeestaan oo mitään.

Osa opiskelijoista toivoo, että viestinnän opettajat pysyvät vaatimuksissaan ja toteuttavat kaikille opiskelijoille tasapuolisia kurssin suorittamisen kriteerejä. Opiskelijat kokevat epäreiluksi sen, että osa opiskelijoista pääsee kurssista läpi hyvinkin vähäisellä panostuksella ("Me päästään kuitenkin siitä kurssista läpi [...] jos ne vaatii jotain niin ne pysyy niissä vaatimuksissa sitten [...] et ei tää oo nyt ihan vaan tämmöstä jotkut kiltit käy täällä."). Edelleen opiskelijat puuttuvat ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen tasoon. Osa heistä on sitä mieltä, että ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen tasoa pitäisi nostaa. Muutamissa ammattikorkeakouluissa opiskelijoiden mielestä viestinnän tunneilla kerrataan lukiossa opittuja asioita ja aiemmin opitut sisällöt kertautuvat ("ei mennä [...] korkeammalle tasolle, et se pikkusen harmittaa, et tuntuu et tää on niinku peruskoulun jatke uudestaantaa"). Opiskelijoiden mielestä ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelussa pitäisi mennä lukiossa käsitellyistä asioista eteenpäin.

Lisäksi ne opiskelijat, jotka eivät arvosta viestinnän opiskelua kovin korkealle tai jotka suhtautuvat viestinnän opiskeluun välinpitämättömästi, kokevat ammattiaineiden olevan opiskelussa tärkeimmässä asemassa. Tällöin viestinnän opiskelu ja viestinnässä tehtävät harjoitukset koetaan ammattiopinnoista irrallisena eikä viestinnässä käsiteltävien asioiden ja sisältöjen koeta hyödyttävän omaa ammattitaitoa. Kun opiskelijoilla on tiivis aikataulu ja paljon oppimistehtäviä eri aineissa, ammattiaineiden tehtävät menevät yleisaineiden ja näin ollen myös viestinnän opintojen edelle. Tämä käy esille seuraavassa opiskelijan sitaatissa:

H No millä tavalla te asenoidutte viestinnän opiskeluun?

OPI15 Niin kun sitä aikaaki muualle tarvittas kun jonku seminaarin naputtelemiseen mistä mulle ei oo ikinä mitään hyötyy. Jotkut lujarin [lujuusopin] tehtävät, kaikki ammattiaineet painaa päälle ja sit ne myöhästyy jonkun seminaarin takia, tällasen takia mistä ei oo sinänsä mitään hyötyy. Että nyt tuolla luokan eessä puhutaan että siihen on kulunu viikkotolkulla aikaa kun me ollaan valmisteltu sitä ja muut tärkeet asiat on sit jäljessä.

Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksen heijastuvan myös ammattiaineiden opettajien suhtautumisesta ja oppilaitoksen panostuksesta viestinnän opetukseen. Esimerkiksi osa opiskelijoista arvelee, että oppilaitos ei arvosta viestintää, koska tarjolla on hyvin vähän pakollisia viestinnän opintoja. Edelleen osa opiskelijoista epäilee ammattiopettajien pitävän viestinnän opiskelua ajanhukkana tai hölynpölynä. Opiskelijoiden haastatteluista nousee esille myös kielteisten ennakkokäsitysten vaikutus viestinnän opiskeluun ja sen arvostukseen. Opiskelijoiden mukaan heillä saattaa olla aikaisempien äidinkielen opintojen kokemusten perusteella kielteiset ennakkokäsitykset viestinnän kurssia kohtaan. Yleensä kielteiset ennakkokäsitysten ovat kuitenkin karsiutuneen kurssin kuluessa esimerkiksi siitä syystä, että opiskeltavista asioista koetaan olevan hyötyä ammattitaidon kannalta tai viestinnän opiskelu oli muuten koettu mukavaksi.

7 Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia

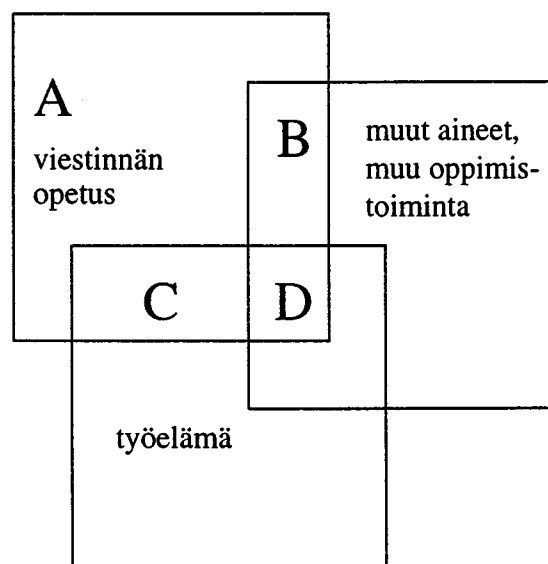
7.1 Taustakontekstina työelämä

Ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämisen tavoitteena pidetään ammatin konkreettisen toiminnan ja käsitteellisen hallinnan nivomista yhteen (Ekola 1992). Tällöin vaatimus koulutuksen ja työelämän toimivasta yhteistyöstä korostuu. Mäkisen (1997, 100) mukaan ammattikorkeakoulututkintojen työelämäyhteydet ovat käytännön toteutusten tasolla ensinnäkin sen varassa, että ne muodostuvat ammatillisista oppilaitoksista, joiden uskotaan säilyttävän työelämäorientaationsa myös ammattikorkeakouluina. Toiseksi työelämäyhteydet ovat Mäkisen mukaan sen varassa, että koulutusohjelmien ja tutkintojen ollessa nyt oppilaitosten omalla vastuulla ne hakevat ratkaisujensa perustelut siitä työelämästä, johon ne kouluttavat opiskelijoita.

Myös työelämän muutosten ennakointia sekä työelämän ja ammattien kehittämistä pidetään ammattikorkeakoulujen keskeisenä tehtävänä, koska ammattikorkeakouluista valmistuvien nähdään olevan merkittävä avainryhmä työ- ja tuotantoelämän kehittämisessä. (Eteläpelto 1992, 19; Kurtakko 1995, 112.) Ammattikorkeakouluopetukselle onkin luonteenomaista, että ammattikorkeakoulun on osoitettava tarpeellisuutensa tuottamalla sellaista koulutusta, jolla on suoraa tarvetta ja hyötyä työelämässä. Koulutuksen tulisi työelämän odotusten mukaan olla käytännönläheistä. Toisaalta käytännönläheisyyttä ei saisi kuitenkaan tulkita liian kapeasti, esimerkiksi joidenkin tiettyjen työelämää koskevien eritystietojen tai taitojen opiskeluksi (Lampinen 1995a, 2-3.)

Tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta voidaan tarkastella sekä itsenäisenä oppiaineena että suhteessa muihin aineisiin ja suhteessa työelämään. Näitä eri opetus- ja oppimiskonteksteja tarkasteltaessa viestinnän opetuksesta ja opiskelusta on tämän tutkimuksen pohjalta löydettävissä selkeästi neljä ulottuvuutta, joissa viestinnän opetusta pyritään kytkemään ammatillisiin yhteyksiin. Kuviossa 7 on havainnollistettu ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen ja opiskelun työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia.

- A) Työelämän tarttumapinta viestinnän opetuksen sisällä (esim. viestinnän opetuksen työelämään kiinteästi sidoksissa olevat sisällöt)
- B) Viestinnän opetuksen yhteistyö oppilaitoksen muiden aineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa (esim. yhteistyö ammattiaineiden kanssa)
- C) Viestinnän opetuksen yhteistyö työelämän kanssa (esim. yhteistyö yritysten ja työelämän edustajien kanssa)
- D) Viestinnän opetuksen yhteistyö oppilaitoksen muun oppimistoiminnan ja työelämän kanssa



KUVIO 7 Viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan kuviossa 7 esitettyjä viestinnän opetuksen ja opiskelun työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia.

Työelämän tarttumapinta viestinnän opetuksessa (A)

Luonnehtiessaan viestinnän opetusta sekä opettajat että opiskelijat kuvailevat työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksina työelämän kontekstista nousevia tehtäviä, aiheita, sisältöjä, taitoja, tilanteita, harjoituksia ja opetusmateriaalia. Työelämäsuuntautuneisuus viestinnän opetuksen sisällä (ks. kuvio 7, kohta A) voidaan ymmärtää sellaiseksi asioiden käsittelytavaksi, jossa viestinnän substanssia peilataan erilaisia ammatillisia konteksteja vasten. Jos esimerkiksi harjoitellaan esiintymistä tai neuvottelutaitoa, niin esitelmän, puheenvuoron, neuvottelun tms. aihe liittyy jollakin tavalla ammattiin tai työelämään. Tämä käy ilmi seuraavista opettajan ja opiskelijoiden haastattelusitaateista:

H: Mitä sun mielestä sit on työelämäsuuntautuneisuus tai ammatillisuus siinä viestinnän opetuksessa?

OPE23 Että otetaan semmosia esimerkiks semmosia harjotustilanteita ihan niinkun joita työelämässä esimerkiks neuvotteluharjoituksia. (...) Opiskelijat voi kyllä niinkun itse miettiä mikä se olis se neuvottelun aihe ja jos ei niillä itsellä ole niin mä otan työelämästä niitä esimerkkejä. Että esimerkiks työpaikalla on tämmönen ja tämmönen tilanne ja teillä on tämmönen yritys ja näin et sillä lailla niinkun esi..tietysti se materiaali mitä on niin se nyt on vähän kaikillekin sopivaa semmosta yleistä. Mutta että ne harjotusten avulla, liikekirjeitä kirjoitat, tarjous siitä, oot siellä ja siellä yrityksessä töissä ja myyt tämmösiä, työpaikalles tätä ja tätä, kirjoita tämmönen tilaus ja niin edelleen. Kyllä se niinkun näihin harjotuksiin ne yritetään tehdä. Ja sitten samoin tätä kieltä, ihan oikeakielisyyttä ja oikeinkirjotusta harjoitellaan niin kyllä ne tekstit on semmosia ammatillisia tekstejä, tekniikan tekstejä että sillä lailla.

H Millasissa asioissa teidän viestinnän opiskelussa näkyy se et se tähtää työelämään?

OPI38 Nykyäänhän on työelämässä aika paljon tää ryhmätyöskentely se mitä ajetaan näissä työpaikoilla läpitte niin tässä ainakin kehittäään sitä viestinnässä.

OPI37 Ja tuo esiintyminen just, johan se työpaikka lähtee siitä ensimmäisestä työpaikkahaastattelusta ni se voi olla sitte, osaat siinä esiintyä, niin se voi se työpaikka ratketa siinä. (...)

OPI39 Sit just kaikki nää neuvottelut ja mitä työpaikalla joutuu käymään läpi.

OPI40 Ja just se oli hyvä kun me se referaatti tehtiin jostain tai tällöinen lyhennelmä, niin semmosiakin voit joutuu joskus töissä tekemään. Niinkun jollekin toiselle pääkohdat ettimään sielt tekstist. Niin just se ett sä vähän ymmärrät, ett mitkä kuuluu niihin pääkohtiin, eikä niin että nyt jätetään viimeinen rivi pois niin tässä on tää lyhennelmä, ni se on ainakin.

Viestinnän opiskelussa käydään läpi sellaisia asioita, joita ajatellaan tai tiedetään tarvittavan todellisissa työtehtävissä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetetaan ja opiskellaan esimerkiksi seuraavia viestinnän opettajien ja opiskelijoiden mainitsemia sisältöjä, taitoja ja asioita:

- työnhakuun liittyvät asiat (työpaikkahaastattelu, ansioluettelo, cv),
- erilaiset puhe- ja esiintymistehtävät (valmistelemattomat esitykset, malja-, kiitos-, aloitus- ja tervetuliaispuheet, tuote-esittelyt, esitelmät ammatillisista aiheista),
- yksilön puheviestintätaidot (vakuuttavuus, ymmärrettävyys),
- erilaiset ryhmätaitoihin liittyvät asiat (palaverit, ryhmäviestintä, projekti- ja tiimityöskentely, ongelmanratkaisutaidot),
- työelämän päätöksentekoon liittyvät asiat (kokoukset ja neuvottelut, myyntineuvottelut),
- tapakäyttäytymiseen liittyvät asiat (ruokailu- ja pöytäetiketti, pukeutuminen),
- oman ammattialan termistö (kaupan sanasto, tekniikan sanasto),
- työelämän kirjallinen viestintä, ammatilliset tekstit (raportit, vakioasettelu, kirjeviestintä, kaupan kirjeet, tarjoukset, tilaukset, hakemukset, anomukset, artikkelit, tiedotteet, pöytäkirjat, muistiot),
- kielenhuoltoasiat.

Edellä mainittuja asioita opiskellaan yleensä joko viestinnän peruskurssilla (yleensä nimeltään suomen kieli ja viestintä, viestintä, suomen kieli, viestinnän perusteet) tai esimerkiksi organisaatioviestintään, yritysviestintään ja markkinointiviestintään suuntautuvilla kursseilla. Usein opettajat hahmottavat työelämäsuuntautuneisuuden hyötynäkökulman kautta. Tällöin korostetaan, että viestinnän opetuksessa ei käsitellä tai ehditä käsitellä esimerkiksi yleishyödyllisiä sisältöjä, kuten esimerkiksi kulttuuria, kirjallisuutta tai kansanrunoutta. Tätä havainnollistaa seuraava opettajan kommentti:

H Millaisissa asioissa sinun mielestä semmonen työelämäsuuntautuneisuus näkyy?

OPE5 Se näkyy sisällöissä ihan suoraan elikkä meillä on ihan puhtaasti semmosii sisältöjä jotka palvelee opiskelijan ammattitaidon kehittymistä. Se on ihan suoraan että meillä ei oikeestaan niinku semmosii sisältöjä ole jotka olis silleen yleishyödyllisiä että palvelisivat yleisinhimillistä kasvua, niin niitä ei oo ollenkaan. Että ne on kaikki ihan tietosesti niinku ammattitaitoon, ammattitaidon lisäämiseen suuntautuneet. Eli just tämmöset kulttuurisisällöt, niin niitähän meillä ei oo lainkaan. Et meillä on ihan puhtaasti asiatyö, asiateksti, asiakirjat, tuote-esittelyt, neuvottelut, kokoukset, siis ihan näissä sisällöissä.

Myös opiskelijat puhuvat niin sanotuista yleishyödyllisistä sisällöistä. Kuten seuraavasta keskustelusta käy ilmi, opiskelijoiden mielipiteet viestinnän opetuksen yleishyödyllisistä sisällöistä vaihtelevat.

H Millä tavalla te ootte voineet itse vaikuttaa viestinnän opetukseen?

[puhuvat vaikutusmahdollisuuksistaan ja millaisia sisältöjä haluaisivat opiskella]

OPI19 Yks mistä ei varsinaisesti hyötyy ois mutta vaihtelua, luettas ehkä joku kirja ja siitä ois lyhyt referaatti tai keskustelu.

OPI22 No huhhuh! Joku keskustelukerho.

OPI19 Kaikki ehkä ei tykkää sitten.

OPI21 Eihän tuo liity mitenkään, niitä kirjoja saa lukkea kyllä ihan tarpeeks muutenki.

OPI19 Nii muita kirjoja, läksykirjoja ja semmosia.

OPI18 Aleksis Kiven seitsemän veljestä, ei kyllä hirveesti kiinnosta.

Edellä kuvattujen viestinnän sisältöjen, aiheiden ja tehtävien lisäksi viestinnän opetuksen ja opiskelun työelämäsuuntautuneisuudeksi mielletään myös tiettyjen harjoittelumuotojen ja opetusmateriaalien käyttö. Esimerkiksi työelämän viestintätaitoja harjoitellaan simulaatioiden ja kuviteltujen yritysten avulla, opetuksessa käytetään eri alojen ammattilehdistä tai yrityksistä saatua materiaalia (esim. tiedotteet, esitteet) tai opiskelijat käyttävät esityksissään työelämässään tarvittavia apuvälineitä (esim. erilaiset tietokoneohjelmat, multimedia).

Opettajien puolelta nousee esiin myös kriittisen näkökulma viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuudesta. Yksi haastatelluista viestinnän opettajista problematisoi ja kritisoi viestinnän opetuksen (jota hän kutsuu ammattikielen opetuksiksi) työelämäsuuntautuneisuuden pinnallista ilmenemistä hyvinkin voimakkaasti. Koska tämän opettajan käsitykset poikkeavat huomattavasti muiden opettajien käsityksistä kriittisyyden ja kyseenalaistamisen vuoksi, lienee merkityksellistä nostaa esille muutamia kyseisen opettajan problematisoiviksi tulkittuja näkemyksiä:

[alussa vapaata jutustelua, nauhuri oli päällä eikä haastattelija esittänyt mitään varsinaista kysymystä]

OPE25 [pohtii mikä on ammattikielen opetusta] Se ois aika, jos se on noin helppoa että mä opetan vaan jotakin tällasii rakenteita tai, niin ei se vielä, se on kielen opettamista. Ja mä luulen että tästä on aika iso näkemysriita että mitä se loppujen lopuks on, onks se vaan tällasten erilaisten rakennerimpsujen opettelemista. Sillonhan mun ei tarvitsis muuta ammattikorkeakoulussa kun ottaa hakkina tuhatsata asiakirjakaavaa ja rupeet vaan siellä valitsee ne omas.

[myöhemmin haastattelussa opettaja kertoo päättötyön opetuksen sijoittamisesta, josta haastattelija jatkaa]

H No mites nää asiat on puhumisen puolella?

OPE25 No jos lähetään tosta että insinöörin toivotaan pystyvän toimimaan niissä ammatin eteen tuomissa viestintätilanteissa kirjallisisissa, eli tekee sellasta tekstiä että se toimii siinä tilanteessa (...) niin samalla tavallahan me voidaan kerätä tuota niin näitä puhetilanteita, keskustelu, kokoustekniikka. (...) Sitten tulee nää tällaset sooloesiintymiset, keskustelut ja puheet jos erotetaan. (...) Että sillonhan me voitais kerätä nää samalla tavalla nää tilanteet ja tota niin sit se ois muka ammattikieltä. Se tulee näin helposti. Sitten me voidaan sanoa

että joo niin et tää ei oo mitään yleiskoulu, lukiossa tapahtuvaa opetusta kun tää on ammatti, ammatti tota ammattikielen opetusta. Mutta musta tää on ihan bluffia kyllä. Että tekeeks se sen ammattikieleks jos lukiossa vedät kokousta sitten oot tekussa kokouksessa, pannaan tekussa kokouksen aiheeks että on lvi aliurakoitsija työmaakokous tai joku tällanen. Että me otetaan vaan ne siihen ammattiin liittyvät termit ja tilanteet käyttöön niin tälleenks se muuttuu sit ammattikieleks. Tääkin musta on aika hauska juttu, että ainakin oppikirjoista saa heti ammattioppikirjoja kun ne kokous, ei oo enää postimerkkikerhon kokous vaan se muutetaan sitten jokskin täl-laseks. Mut jos tää on nyt sitten ammattikielen opetusta niin sit se on sitä.

Puhuessaan viestinnän opetuksen työelämäyhteyksistä myös opiskelijat esittävät kriittisiä näkökulmia. Opiskelijoiden kriittiset arviot liittyvät yleensä siihen, että kuvitellut harjoitukset eivät välttämättä vastaa todellisuutta tai ammattiin liittyvä puhumisen opetus ja opiskelu on hyvin vähäistä. Pohtiessaan työelämän vaatimuksia opiskelijat toteavat, että puheviestinnän opiskeluun, esimerkiksi "keskustelutaitojen" kehittämiseen pitäisi ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa panostaa nykyistä enemmän. Edelleen kuviteltuja harjoituksia, esimerkiksi simulaatioita pidetään usein leikinomaisina tai niiden ei koeta vastaavan todellista työelämää. Toisaalta osa opiskelijoista pitää kuvitteellisia harjoituksia hyvänä tapana oppia valmistautumaan työelämän vaatimiin viestintätilanteisiin. Seuraava esimerkki opiskelijoiden haastattelusta kuvaa näitä erilaisia näkemyksiä kuvitteellisesta harjoittelusta:

H Millaset asiat teidän mielestä on työelämään suuntautuneita viestinnän opiskelussa?

OPI26 En mie tiiä, miun käsitys on että aika lailla on ollu vähän sellasta leikkimisen makua että hyvin paljon on ollu harjotustöissä sellasia kuvitteellisia yrityksiä. (...)

OPI24 Eli niinkun nää kurssit tosiaankin antaa suurimmaksi osaksi kirjallisen ammatillisen pohjan. Mut että tottakai me esimerkiks käydään läpi erilaisia tilanteita et miten pitäis vastata johonkin. (...) Mut että se suullinen osuus jää hyvin usein aika pienelle huomiolle ihan ammatillisessakin mielessä.

OPI28 Niin se simulointikuvio mitä sinä mainitsit [viittaa opiskelijan 26 puheenvuoroon], niin ainakin minä oon huomannu sen sitten tuossa työhommassa että ei sitä varmaan oikeen muuta tapaa ole

harjotella niitä tilanteita. Koska sitten kun siihen tilanteeseen käytännössä joutuu ehkä yllättäenkin, jos kaupallisella alalla toimii.

OPI26 Eikun mä tarkotin sitä noilla harjotustöillä äsken mistä puhuin että, kuvitteellisia, että tässä on aika lailla sitä omaa tuotosta, että ei haeta tuolta kentältä jotain totuus pohjaa.

Tulosten perusteella voisi ajatella, että simuloitujen harjoitukset toimivat paremmin niille opiskelijoille, joilla on jo kokemusta työelämästä. Tällöin heillä on jo olemassa jokin toimintaympäristö, johon mallia voi kognitiivisesti soveltaa. Jos oppijalla ei ole oikean työympäristön toimintamallien tuntemusta, simulaatiot saattavat tuntua leikiltä ja siksi ei ymmärretä, miksi niitä tehdään. Murray (1994) on esimerkiksi tutkinut roolipelien ja simulaatioiden käyttöä viestintäkompetenssin arvioinnin menetelminä. Murray pitää simulaatioita hyvänä viestintäkompetenssin arviointimenetelmänä, koska hänen mukaansa niissä päästään paremmin käsiksi todellisiin tilanteisiin. Murrayn mielestä roolipelien kaltaisissa epätodellisissa vuorovaikutustilanteissa ja erilaisissa rooleissa toimiessaan opiskelijat saattavat keskittyä enemmän yksityiskohtiin ja roolihahmon ominaisuuksiin kuin siihen, että he pyrkisivät realistisesti kehittämään omia taitojaan.

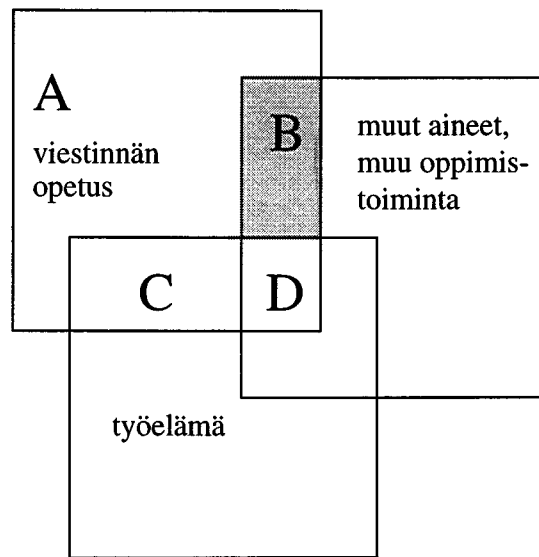
Yhteistyö ammattiaineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa (B)

Opettajien yhteistyölle asetetaan oppilaitoksissa yhä suurempia vaatimuksia. Koulutuksen rakenteissa ja työelämässä tapahtuvat muutosprosessit edellyttävät oppilaitosten opettajilta yhä enemmän taitoa yhdessä keskustellen ja suunnitellen luoda linjoja opetukselle. Opettajan työn yhtenä perinteisenä puolena on pidetty työn yksinäisyyttä, mikä ei puolestaan työn kehittämisen kannalta ole kovin hedelmällistä. Suomessa toteutetun opettajien yhteistyötä kehittävän opetuskokeilun (Lappalainen, Vauras & Kaukiainen 1993) mukaan opettajat kokivat yhdessä toimimisen hyvin vieraaksi. Kokeilun perusteella todettiin, että opettajien välinen yhteistyö nähtiin

negatiivisesti arvioivana puuttumisena toisen työhön. Lisäksi ne opettajat, jotka olivat kiinnostuneimpia oman työnsä kehittämisestä, tiedostivat hyvin yhteistyön ongelmallisuuden. Samantyylinen nihkeä suhtautuminen opettajien väliseen yhteistyöhän näyttäisi olevan tyypillistä myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Hargreavesin (1992, 221) mukaan opettajien sosiaalistuminen tehtäväänsä pitää sisällään esimerkiksi sen, että ei keskustella mielellään sellaisista asioista, joista saattaisi syntyä ammatillista erimielisyyttä. Yleissivistävien aineiden ja ammattiaineiden opettajien yhteistyön on nähty olevan yleissivistävien aineiden soveltamistyön kannalta välttämätön edellytys. Jotta opiskelijat ymmärtävät yleisaineiden tarpeellisuuden oman ammattitaidon kannalta, tarvitaan siihen myös ammattiaineiden opettajien panostusta. Esimerkiksi ammattiaineiden opettajien asenteiden on nähty olevan ratkaisevan tärkeitä yleissivistävien aineiden ja ammattiaineiden yhteistyön onnistumiselle. (Kiviniemi 1991, 66-67; Kantelinen 1995, 24.)

Luopajarvi (1990, 113-116) on viitannut opiskelun kokonaistamiseen siten, että oppitunti- ja oppiainejakoisuuden sijasta opiskeltaisiin ratkaisemaan kokonaisia omassa ammatissa tarpeellisia ongelmia. Esimerkiksi opetuksen toteuttaminen projektityöskentelynä mahdollistaa sen, että keskeiset opiskeltavat asiat opiskellaan silloin, kun se on projektin etenemisen kannalta tarkoituksenmukaista eikä silloin, kun lukujärjestyksessä sattuu olemaan kyseisen aineen tunti. Opetuksen kokonaistamista on perusteltu sillä, että työssä toimiminen ja ongelmien ratkaiseminen eivät noudata lukujärjystä ja oppiainejakoa.

Tässä tutkimuksessa sekä opettajien että opiskelijoiden aineistosta teemoiteltiin merkitysyksikköjä, joiden tulkittiin kuvaavan viestinnän opetuksen ja muun oppimistoiminnan, esimerkiksi ammattiaineiden integrointia (ks. kuvio 8, kohta B).



KUVIO 8 Viestinnän opetuksen yhteistyö oppilaitoksen muiden aineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa

Viestinnän opettajien kokemukset integroinnista vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- viestinnän opetuksen ja muun oppimistoiminnan, erityisesti ammattiaineiden ja kieltenopetuksen integrointi on kaunis ajatus, mutta ei käytännössä toimi (ikuisuuskyseminen, paljon ongelmia, kyllästyttävä ongelmiin),
- on halua ja tarvetta integrointiin, yhteistyötä yritetään kehittää, mutta siinä on ongelmia,
- integrointi viestinnän ja muiden aineiden välillä toimii, se on mielekästä ja motivoivaa,
- tavoitteena on, että viestinnän opetus integroituisi kokonaan muihin aineisiin, ei olisi erillisenä oppiaineena.

Opiskelijoiden kokemukset integroinnista puolestaan vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- ei ole tietoista integrointia viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä tai integrointia ei koeta välttämättömäksi,
- integrointia olisi hyvä olla, jos yhteistyö on hyödyllistä, niin sitten on enää opettajista kiinni,
- on jonkin verran yhteistä opetusta,
- viestintä liittyy periaatteessa kaikkeen, myös muissa aineissa on viestintää (ryhmätöitä, esitelmiä jne.).

Monen opettajan mielestä viestinnän opetuksen integrointi ammattiaineisiin on sinällään hyvä ajatus, mutta integrointi ei erilaisista syistä toimi käytännössä. Opettajien kokemusten perusteella viestinnän opetuksen ja muun oppimistoiminnan integroinnin ongelmat liittyvät käytännön järjestelyihin, ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomiin seikkoihin, opettajien yhteistyössä oleviin hankaluuksiin tai opiskelijoiden asenteisiin. Käytännön järjestelyissä ongelmalliseksi koetaan aikataulujen yhteensovittaminen ja palkkaus. Esimerkiksi viestinnän ja ammattiaineiden opettajien lukujärjestysten yhteensovittaminen on hankalaa tai vie paljon energiaa. Lisäksi ammattiaineiden projektit, joissa viestintä voisi olla integroituneena, järjestetään usein sellaisina vuosina ja ajankohtina kun viestinnän opetusta ei ole. Edelleen viestinnän opettajat joutuvat joskus tekemään yhteistyötä omalla ajallaan ilman erillistä rahallista korvausta tehdystä työstä.

Monessa oppilaitoksessa muutos ammattikorkeakouluksi on opettajien mielestä tapahtunut suhteellisen nopeasti. Nopea muutos ja koulutusuudistuksen mukanaan tuomat uudet tehtävät ovat vieneet opettajilta paljon energiaa. Näiden uudistusten ja muutosten koetaan osaltaan vaikuttavan myös siihen, että oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ei ole käytännössä välttämättä ehditty kiinnittää huomiota.

Opettajien kokemat oppiaineiden integroinnin ongelmat liittyvät tyypillisimmin opettajien yhteistyössä koettuihin hankaluuksiin. Ongelmallisena pidetään esimerkiksi sitä, että opettajat eivät tiedä, mitä toisissa oppiaineissa milloinkin tehdään ja näin ei voi tietää, milloin opetusta olisi hyödyllistä yhdistää. Tätä havainnollistaa seuraava opettajan haastattelusitaatti:

H Millanen yhteistyö sun mielestä olis hyödyllistä?

OPE22 No en tiedä, siitä on, tää on niinkun semmonen ikuisuuskytymys et tota, mä en tiedä miten se oikeen niinkun käytännössä pitäs koska se ei oo niinkun koskaan toiminu hyvin. Eli me ei lähestulkoonkaan tiedetä että missä joku muu aine menee. (...) Et meill on varmaan aika paljon semmosii väärinkäsityksii, me luullaan et siellä on tommosta ja tämmöstä ja sit se ei kumminkaan oo.

Viestinnän opettajat pitävät ongelmallisena sitä, että he eivät välttämättä tiedä, millaisia viestinnän sisältöjä muissa oppiaineissa käsitellään. Tämän vuoksi opetuksessa on joskus päällekkäisyyksiä, mikä ei ole opiskelijoiden motivaation kannalta kovin mielekäästä.

Opiskelijoiden mielestä viestinnän opiskelu liittyykin moneen oppiaineeseen. Opiskelijoiden kuvaillessa viestinnän opetuksen kytkeytymistä muihin opintoihin he kokivat integraatioksi myös muiden oppiaineiden tai erilaisten projektien viestinnälliset sisällöt. Opiskelijat pitivät integraationa esimerkiksi ammattiaineissa tai kielissä pidettäviä suullisia esitelmiä, ryhmätöitä, raportteja, harjoitustöitä tai roolipelejä. Opiskelijoiden mielestä viestintätaidoista saa muissa aineissa kuitenkin vähemmän palautetta esimerkiksi esitelmän pitämisen yhteydessä. Tätä kuvataan seuraavassa opiskelijan haastattelusitaatissa:

H Onko viestintää jollakin tavalla yhdistetty muihin aineisiin?

OPI32 Meillä liittyy melkeen jokaiseen mitä meillä on viestintä ja sit kielissä just on ollu.

OPI30 Ja esitelmiä saa pitää aineessa kun aineessa, se on kyllä ainaki, mutta ei meillä ainakaan mitään muuta oikeestaan sitte, ja just

niissäkin esitelmissä mitä tietää tuolla ammattiaineissa, niistä tulee vielä vähemmän palautetta ainakaan viestinnän suhteen.

Usein viestinnän opettajat ovat turhautuneita siihen, että aloite viestinnän ja muiden aineiden yhteistyöhön tulee yleensä viestinnän opettajan puolelta tai yhteistyötä joutuu ehdottamaan anteeksipyydellen, kuten esimerkiksi seuraavan opettajan mielestä on käynyt.

H Millanen viestinnän opetus sun mielestä antaa mahdollisimman hyvät valmiudet lähteä työelämään?
 OPE16 [puhuu alussa valinnaisuuden lisäämisestä] Mut lisää valintaa ja sitten niinkun enemmän yhteistyötä nimenomaan niinkun täältä ammattialojen opettajien puolelta. Että, et yleensä tässä niinkun se yhteistyö, aloitteentekijä on nimenomaan aina se suomen opettaja. Et se alkaa joskus vähän niinkun rassata et kun on aina, niinkun pitää vetää niitä muita vaan tälleen. Niin et ois ihan kiva kun joskus joku tekis joku toinenkin aloitteen.

Usein ongelmaksi koetaan myös se, että viestinnässä opitut asiat eivät päde muissa aineissa. Esimerkiksi muiden aineiden opettajat eivät välttämättä vaadi puhe- ja kirjoitusviestinnältä samoja asioita kuin viestinnän opiskelussa vaaditaan. Viestinnän tunneilla opitut asiat jäävät viestinnän tuntien varaan, eikä viestinnän opiskelulla välttämättä ole siirtovaikutusta muuhun opiskeluun. Lisäksi viestinnän opettajat näkevät, että yhteistyötä viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä vaikeuttaa muiden aineiden opettajien puutteellinen tieto ja virheelliset käsitykset viestinnän opetuksen sisällöistä. Lisäksi yhteistyötä hankaloittaa se, että jokainen opettaja pitää tiukasti kiinni oman oppiaineensa resursseista eivätkä he näin ollen haluakaan toimia yhteistyössä muiden aineiden opettajien kanssa. Tästä esimerkkinä seuraava opettajan kommentti:

H Oletko havainnu millaisia ongelmia omassa työssäsi?
 [alussa opettaja kertoo viestinnän opetuksen arvostuksen ongelmista ja vähäisistä resursseista, joista hän jatkaa yhteistyön ongelmiin]
 OPE1 Ehkä sellasta vois vielä olla että se on ehkä ongelmana myös että pystys nivomaan enemmän muihin aineisiin. Et nyt me vähän omassa piirissä pyöritään, on yritetty integrointia, jossakin mä oon

ollu mukana muutamassa projektissa. Mutta niitä hirveen vähän lähetään ees yrittämään taikka saa sellasia tilaisuuksia. Jotenkin tuntuu et moni aattelee et nyt se hyppää mun varpaille, nyt se tulee mun tontille ja vie jotain multa pois. Että tällanen on, jokainen sitä omaa pesäänsä vartioi niin tarkkaan. (...) Et tää on just se että jokainen on niin omassansa kiinni.

Muutamien opettajien kokemusten mukaan viestinnän ja muun opetuksen yhteistyötä vaikeuttavat myös opiskelijoiden suhtautuminen ja asenteet. Turhauttavana pidetään esimerkiksi sitä, että opiskelijat eivät olleet kiinnostuneita siitä palautteesta, mitä viestinnän opettajalla on annettavana oppiaineiden yhteistyönä tehdyistä kirjallisista raporteista. Kirjalliset raportit saatetaan esimerkiksi jättää kokonaan noutamatta viestinnän opettajalta tai opettajan antamaan palautteeseen ei suhtauduta vakavasti. Osa opettajista on sitä mieltä, että opiskelijoiden on vaikea ajatella eri oppiaineita toisiaan tukevinä kokonaisuuksina.

Osa opiskelijoista katsoo, että viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä ei ole lainkaan yhteistyötä tai sitä ei ylipäätään pidetä tarpeellisena. Muutamissa opiskelijoiden keskusteluissa opetuksessa ei koettu olevan ainakaan tietoista integrointia, jossa esimerkiksi viestinnän ja ammattiaineen opettaja toimisivat yhdessä. Edelleen viestinnän opetus saatetaan nähtiin muusta oppimistoiminnasta irrallaan olevana kokonaisuutena. Näin on esimerkiksi seuraavassa opiskelijan haastattelusitaatissa:

H Onks viestinnän opetusta yhdistetty teillä muihin aineisiin?

[aluksi opiskelijat kertovat esimerkiksi seminaaritöiden ja raporttien kirjoittamisesta muissa aineissa]

OPI20 Kyllä minun mielestä viestinnän kurssi kuitenkin on aina aika yksinäinen että se ei vaadi mitään siihen rinnalle että sen pystyy suorittamaan yksinään, ja muut ei vaadi sitä että ne pystys suorittamaan et sen pystys esimerkiks järjestämään missä kohtaa koulutusta tahansa.

Integroinnin ongelmista huolimatta useimmat viestinnän opettajista ovat halukkaita integroimaan viestinnän opetusta ja tuntevat tarvetta nykyistä

laajempaan yhteistyöhön. Silloin kun yhteistyö viestinnän opetuksen ja muiden oppiaineiden välillä koetaan toimivaksi, yhteistyön nähdään olevan mielekästä ja motivoivaa kaikille osapuolille: opiskelijoille, viestinnän opettajille ja muiden aineiden opettajille. Opettajien mielestä yhteistyö on opiskelijoiden oppimisen ja motivoinnin kannalta tärkeää, sillä pelkästään viestinnän tunnilla käsiteltynä asiat eivät jää mieleen tai opiskelijoiden on hankala motivoitua, jos taitoa ei tarvitse heti oikeassa yhteydessä. Lisäksi yhteistyön ajatellaan olevan tärkeää myös siksi, että opiskelijat ymmärtävät viestinnän opiskelun auttavan myös muiden aineiden opiskelua.

Oppiaineiden yhteistyötä ja yhteistyön muotoja ei ole aina virallisesti määritelty. Viestinnän opettajien ja muiden oppiaineiden yhteistyö näkyy enemmän jokapäiväisessä työssä kuin virallisissa suunnitelmissa. Viestinnän opettajat tekevät yhteistyötä niiden ammattiopettajien kanssa, joiden kanssa yhteistyö sujuu hyvin. Viestinnän opettajilla on kokemuksia myös siitä, että aikaisemmin kahvipöytätasolla suunniteltu yhteistyö näkyy nyt jo virallisemminkin esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Viestinnän ja muiden oppiaineiden yhteistyö on pääosin seuraavanlaista:

- harjoitusten aiheita saa muista aineista,
- opetettavia alueita jaetaan eri opettajien kesken,
- vaihdetaan oppimateriaalia (esimerkiksi vaihdetaan artikkeleita ammattiopettajien kanssa),
- viestinnän opettaja on mukana opiskelijoiden päättötyön ohjauksessa ja tarkastuksessa,
- kirjallisen viestinnän tehtäviä (esimerkiksi raportteja) on integroitu ammattiaineisiin,
- esiintymistehtävissä sekä viestinnän että ammattiaineen opettaja ovat läsnä (esimerkiksi yritysesityksiä),
- neuvottelu- ja kokousharjoituksia on yhdistetty ammattiaineisiin,

- projektit muiden aineiden opettajien kanssa (esimerkiksi tapatietoprojekti),
- viestinnän opetus ja opiskelu on yhdistetty kokonaan muihin opintojaksoihin.

Tyypillisiä opetuksen integrointimuotoja ovat kirjallisten tehtävien ja esiintymistehtävien valmistelu ja toteuttaminen viestinnän opetuksen ja muiden oppiaineiden yhteistyönä. Esimerkiksi esiintymistehtävissä opettajien työnjako toteutuu yleensä niin, että ammattiaineen opettajalla on vastuu "asiasta" ja viestinnän opettaja vastaa "esiintymistaidosta". Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan kommentista:

H Onko viestinnän opetusta millä tavalla integroitu muuhun opetukseen?

OPE2 (...) Et he [opiskelijat] pitää jotain yritysesittelyjä ja muita niin me ollaan mukana kuuntelemassa ja annetaan se palaute siitä esiintymistaidosta sanotaan näin ja tää aineenopettaja antaa siitä asiasta.

Opiskelijoiden mielestä edellä kuvatun kaltainen yhdistetty opetus koetaan yleensä hyväksi, mutta se on työlästä, ja esimerkiksi samaa aihetta käsittelevien esitelmien pitäminen pelkän esiintymisen harjoittelun vuoksi ei ole aina kovin tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Tämä tulee esille seuraavasta opiskelijaryhmän keskustelusta:

H Onks teillä yhdistetty viestintää ja muuta opiskelua toisiinsa?

OPI13 On.

OPI12 Fysiikka.

OPI13 Fysiikka ja sitten tulee meillä ainakin (OPI15 Rakennuskoneet.) rakennuskoneet ja sitten tulee talonrakennus. Meidän pitää pitää just seminaariesitelmä jostakii, esimerkiksi tulisijat voi olla yks, siitä kertoo ja sitten sinne tulee suomen opettaja mukaan ja arvostelee sen just tän viestintäpuolen ja sitte tää ammattiaineen opettaja arvostelee sen sisällön mitä on puhunu. Silleen kyllä yhdistellään ja se on ihan hyvä. Tosin niitä ei saa sitte olla liikaa että siihen menee kummiski jonkun verran aikaa kun valmistele sen esityksenki. (...) Joka projektihan myö esitellään luokalle ja aina on suomen opettaja kattomassa että. Ja sit se on huvittavaa että jos on viis ryhmää, niin viis ryhmää käy puhumassa saman asian siellä ihan peräkkäin.

OPI15 Ja kaks tuntii istutaan.

OPI13 Niin, myö puhutaan työmaan perustamisesta ja puhuvat kaksykot minuuttii, tulee seuraava ryhmä, myö nyt puhutaan työmaan perustamisesta niinkun varmaan arvasitte. Mutta kyllä niitä käy, on yhteistä.

Opettajien haastattelujen pohjalta on havaittavissa, että joissakin ammatti-korkeakouluissa on voimakas suuntaus siihen, että viestinnän opetus integroituisi kokonaan muihin aineisiin. Käytännössä tämän nähtiin tarkoittavan sitä, että viestinnän opetus kulkisi koko ajan mukana muissa oppiaineissa ja oppiaineiden rajat poistuisivat. Tämänkaltaista integroitumista kuvataan seuraavassa esimerkissä:

H Millasta yhteistyötä sinulla on muiden oppiaineiden kanssa?

OPE13 No sanotaan nyt että sitä on tehty ja sitä kehitetään koko ajan. Et tota, näit viimesimpiä suunnitelmia niin se että niinkun otetaan esim puheviestintään, niin otetaan niit aihealueita noilta muilta oppiaineista ja muista niinkun aihealueista ettei sitä pidetä, keksitää siellä omia harjoitteita vaan kysytään niinkun muilta että mitä pitäs. Ja sit esim on ollu suunnitteilla sellasta että niinkun oppitunnit tavallaan niinkun vähän häviäis että siellä on sitten viestinnän opettaja ja siellä voi olla aineen opettaja ja niinkun yhdessä tehdään sitä työtä. (...) Niinkun siihen tulee sitä substanssia niinkun sieltä aineenopettajalta ja sit tulee niinkun viestinnän opettajalta toista puolta niinkun et ne ei ois enää niin erillisiä. Kirjotusviestinnässä kans se viestintä ois siellä niinkun yhtenä mukana jossakin työssä.

Kokonaan integroituneessa opetuksessa viestinnän ja esimerkiksi ammattiaineen opettajat suunnittelisivat yhdessä opetusta ja olisivat myös oppimistilanteissa yhdessä läsnä. Näin molempien opettajien edustamat substanssit kytkeytyisivät saumattomammin toisiinsa ja kokonaisvaltaistaisivat opiskelijoiden oppimista.

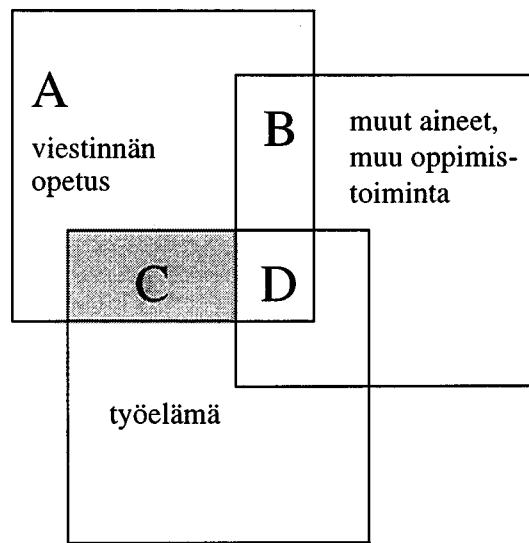
Yhteistyö työelämän kanssa (C)

Viestinnän opettajien kokemukset viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyöstä (ks. kuvio 9, kohta C) vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- yhteistyö viestinnän opetuksen ja työelämän kanssa on vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan,
- yhteistyöstä haaveillaan, kuvaillaan millaista viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyö voisi olla jos sitä olisi,
- on jonkin verran toimivaa yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemukset viestinnän opintojen ja työelämän yhteistyöstä vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän välillä ei ole tai on vaikea kuvitella mitä yhteistyö voisi olla,
- yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän välillä voisi olla jos olisi enemmän resursseja,
- yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän välille pitäisi kehittää,
- on jonkin verran yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän kanssa, yhteistyötä työelämän kanssa on enemmän ammattiaineiden puolella.



KUVIO 9 Viestinnän opetuksen yhteistyö työelämän kanssa

Viestinnän opettajien ja opiskelijoiden mielestä on olemassa erilaisia syitä siihen, miksi viestinnän opetuksen ja työelämän välinen yhteistyö on vähäistä tai siihen, että yhteistyötä ei koeta olevan ollenkaan. Yhteistyö työelämän ja viestinnän opetuksen välillä on vähäistä esimerkiksi siitä syystä, että peruskursseilla ei ole resursseja lähteä tekemään yhteistyötä yritysten ja organisaatioiden kanssa. Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä perusasioiden opettaminen on tärkeää ja vie jo nyt viestinnän opetukselle varatun ajan ja siitä on vaikea karsia mitään pois. Joidenkin opettajien mielestä yrityksillä on usein kiire ja opiskelijoiden lähettäminen yrityksiin saattaisi olla häiritsevää. Edelleen osa opettajista on kyllästynyt käytännön ongelmiin, esimerkiksi suuren opiskelijaryhmän viemiseen yrityksiin tai vierailevien asiantuntijoiden palkkakysymyksiin. Osa viestinnän opettajista ja ammattikorkeakoulun opiskelijoista katsoo, että on edes vaikea kuvitella, millaista yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä voisi olla.

Esimerkiksi seuraavassa opiskelijoiden keskustelussa tulee esille, että yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä ei koeta olevan ja mahdollisen yhteistyön ajateltiin vaativan viestinnän opettajalta paljon.

H Onks teillä ollu millasta yhteistyötä yritysten ja organisaatioiden kanssa?

OPI62 Viestinnän puitteissa. [miettii] Ei kyllä oo, ei.

H Olisko sellanen teidän mielestä hyödyllistä?

OPI61E Ei ainakaan näin äkkiä tule mieleen.

OPI62 Viestinnän puitteissa.

OPI61 Menis seuraamaan jonkun firman tiedottajan työpäivää vai, tai semmosta tarkotat.

OPI62 Tuleeko sulle mieleen kun sulla on nyt vankka työkokemus [kysyy opiskelija 63:lta]

OPI63 Ei todella, mä just yritän miettii, ei tuu ainakaan näin äkkiä, ei tuu, tää oli ihan yllärikysymys.

OPI62 En mittään ossaa sanna.

OPI64 Meillä on nyt jatkuvasti tulee pieniä harkkatöitä tota eri aineissa että ei osaa sanoo miten tuo viestinnän asia meillä on. (...) En mä kyllä osais tuohon viestinnän kurssiinkaan semmosta miten siinä vois ottaa kontaktia.

OPI62 Se vaatis siltä opettajalta niinkun jumalattoman paljon.

Sekä viestinnän opettajat että opiskelijat ovat selkeästi sitä mieltä, että viestinnän opetuksen ja työelämän välille pitäisi luoda yhteistyötä ja tämänhetkisessä yhteistyössä olisi kehittämisen varaa. Sekä viestinnän opettajat että opiskelijat toivovat, että viestinnän opinnoissa olisi enemmän todellisia kontakteja kentälle. Toivottu yhteistyö on opettajien ja opiskelijoiden mielestä esimerkiksi seuraavanlaista: olisi mahdollisuus mennä yrityksiin esimerkiksi kuuntelemaan ja seuraamaan neuvotteluja, pääsisi tutustumaan yritysten tiedotus- ja suhdetoimintaan, voisi järjestää yritysten kanssa yhteisiä tilaisuuksia, yrityksiltä voisi saada hoidettavaksi käytännön tehtäviä tai yleensäkin oppilaitoksessa kävisi enemmän yrityselämän henkilöitä puhumassa. Osa opiskelijoista toivoo, että viestinnän opettajat olisivat enemmän yhteydessä kentälle. Viestinnän opettajien mielestä yrityksillä olisi opetukseen paljon annettavaa ja yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä voisi toteuttaa opiskelijoiden työharjoittelun yhteydessä.

Opiskelijoiden mielestä viestinnän opiskelun hyödyntäminen työharjoittelussa vaihtelee. Osa opiskelijoista kokee, että harjoittelijat tekevät yleensä sellaista työtä joissa viestintätaitoja ei välttämättä pääse hyödyntämään. Osa opiskelijoista puolestaan on sitä mieltä, että viestinnän opiskelua voisi hyödyntää työharjoittelussa. Seuraava opiskelijoiden keskustelu havainnollistaa heidän kokemuksiaan viestinnän opiskelun ja työharjoittelun yhteyksistä.

H Onks teillä työharjoittelua?

OPI22 On kaks puolvuotisjaksoo.

H Onko näitä viestinnän asioita liitetty siihen?

OPI20 Raportin tekeminen ei siinä oikeestaan muuta.

OPI21 Ei siellä harjoittelijoita periaatteessa paljon neuvotteluissa käytettä, kokouksissa että ne on sen raakan työn tekijöitä siellä.

OPI18 Minä jouvuin kirjottelemaan kaikkia hakemuksia siellä.

OPI22 Minä oisin tarvinnu kanssa.

OPI21 Minä en oo joutunu kertaakaan

OPI22 Minä oisin halunnu sen kokoustekniikan ja nää esimerkiks, koska mielellään kävin niissä esimerkiks tuolla töissä missä oltiin, mä kävin niissä kaiken maailman kehityssysteemeissä siellä mukana. Ni siellä jouduin muutaman kerran esiintymään ja antamaan mielipiteitä. Ja, kun siellä tehtiin kaiken maailman ehotuksia, ni se ois hirmu kiva. Minua harmitti siellä kun ei oo silleen niinku. Tottahan se tulee sen mukana kun käy siellä niin kokemus semmosesta, mutta ei oo ollu minkäänlaista pohja, semmosta valmiutta. Että ei oo opetettu ainakaa missää, ei oo treenattu. Kait se tuli, ohan nyt lukion pohjalta ja ylipäätään koulussa ni aina ollu kaiken maailman esitelmiä ja tämmösiä. Silti jäin kaipaamaan sitä että kyllä täällä ois hyvä olla semmonen. Kyllä minä ainakii töissä olisin tarvinnu tai se olis ollu hyödyksi.

Tyypillisiä yhteistyön muotoja viestinnän opetuksen ja työelämän välillä ovat esimerkiksi opiskelijoiden vierailut erilaisiin yrityksiin, työelämän edustajien vierailut oppilaitoksissa, päättötöiden tekeminen, erilaiset etätehtävät ja projektit. Opettajien mukaan opiskelijat vierailevat viestinnän opetuksen yhteydessä esimerkiksi oppilaitoksen kummiyrityksissä, kaupunginvaltuuston kokouksissa, lehden ja radion toimituksissa ja tehtaissa. Osa opettajista on sitä mieltä, että omista henkilökohtaisista verkostoista entiseen työpaikkaan (esimerkiksi tehtaaseen) on hyötyä tehtäessä yritysvierailuja.

Opettajien kokemuksista nousee esille myös se, että opiskelijoita ja oppilaitosta hyödyttäviä yhteistyön muotoja, esimerkiksi yritysvierailuja, on tehty jo kauan. Sen sijaan viime aikoina viestinnän opetukseen on tullut näkökulma, voisivatko oppilaitos ja opiskelijat jollakin tavalla palvella yritystä. Tämä tulee esille seuraavassa opettajan haastattelusitaatissa:

[haastateltava puhuu viestinnän opetuksen työelämäyhteyksistä]

H No millanen yhteistyö olis hyödyllistä?

OPE8 No esimerkiks tässä nyt, no sellastahan me on tietysti tehty jo pitkään että esimerkiks mistä on meille päin hyötyä, että me mennään johonkin yritykseen esimerkiks kuuntelemaan ja kättelemään miten yritysesittely tehdään siellä. Tämmösiä on helppo keksiä just, antakaa päättötyön aihe myö tehään teille päättötyö, näin. Mut nyt on tullu mukaan sit tää näkökulma, et voitasko mekin niinkun auttaa jotenki yritystä. Sehän on perinteisesti ollu ammattiaineiden puolella mahdollista kyllä.

Viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyömuotona pidetään myös vierailuja ja käyntejä erilaisissa kulttuurilaitoksissa, esimerkiksi teattereissa, elokuvissa, oopperassa tai kirjastossa. Tyypillinen viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyömuoto on myös se, että työelämän edustaja käy puhumassa viestinnän tunneilla esimerkiksi yrityksen tiedotustoimintaan liittyvistä asioista, neuvottelusta ja yleensä siitä, millaisia viestintätaitoja työelämässä tarvitaan, tai esimerkiksi näyttelijä on käynyt puhumassa ilmaisutaitoon liittyvistä asioista.

Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että viestinnän opiskelun nivominen työelämään on pitkälti myös opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta ja yhteydenotoista kiinni. Nämä opiskelijat katsovat, että oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta tarvitaan esimerkiksi siinä, kun mietitään päättötyön aihetta ja keskustellaan siitä mahdollisen toimeksiantajan eli työelämän edustajien kanssa. Lisäksi katsotaan olevan opiskelijasta itsestään kiinni, kuinka paljon hän oma-aloitteisesti ottaa yhteyttä yrityksiin ja kyselee esimerkiksi erilaista materiaalia vaikkapa viestinnän opiskelua varten. Muutamit opiskelijat

näkevät viestinnän opiskelun ja työelämän yhteistyön toteutuvan myös heidän omaehtoisessa toiminnassaan. Tällaista opiskelijoiden omaehtoista toimintaa koetaan olevan esimerkiksi rahan kerääminen jotain toimintaa varten ja tällöin opiskelijat kokevat tarvinneensa sekä oppimiaan suullisia että kirjallisia viestintätaitoja. Edelleen sekä opettajat että opiskelijat näkevät viestinnän opetuksen ja työelämäyhteyden toteutuvan erilaisissa etätehtävissä ja projekteissa. Etätehtävät voivat olla sellaisia, että opiskelijat haastattelevat työelämässä olevia esimerkiksi heidän kokemuksistaan viestinnän merkityksestä. Edelleen esimerkiksi yritysvierailusta tai työharjoittelusta tehdään kirjallinen ja suullinen raportti, joita käsitellään ja esitellään viestinnän tunneilla. Lisäksi opiskelijat toteuttavat erilaisia projekteja, esimerkiksi teemaviikkoja, joissa tehdään yhteistyötä erilaisten yritysten kanssa ja opiskelijat itse ottavat yhteyksiä yrityksiin. Sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksista nousee esille myös se, että yhteistyö työelämän kanssa kuuluu luontevasti ammattiopintojen alueeseen. Tämä käy ilmi seuraavasta haastattelusitaatista, jossa opettaja kuvailee työharjoittelun kuuluvan ammattiopintoihin.

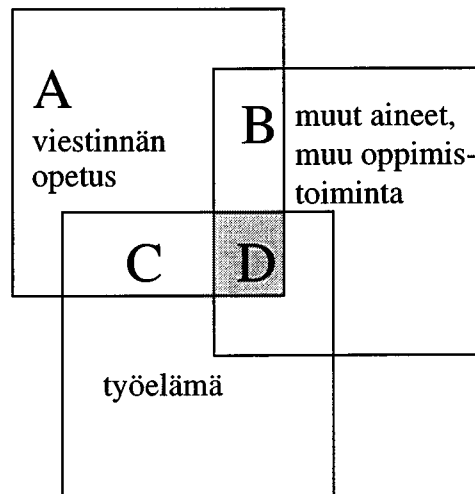
H Onko sinulla ollu yhteistyötä esimerkiks joittenkin organisaatioiden kanssa?

OPE24 Ei oo minulla koska täällä nämä markkinointi ja nämä talous, hallinto, niin nää järjestää tään niinkun esimerkiks, no työharjoittelut ja tämmöset. Et ei oo sillä lailla, en oo ees ottanut siihen mukaan.

Osa opettajista on sitä mieltä, että esimerkiksi erilaiset projektit ja harjoitustehtävät ovat luonnollisestikin kiinteämmin yhteydessä ammattiaineisiin kuin viestintään.

Yhteistyö sekä ammattiaineiden että työelämän kanssa (D)

Tutkimuksen tulosten perusteella niin sanottua kolmen välistä yhteistyötä (viestinnän opetus, ammattiaineet ja työelämä) on olemassa erittäin vähän (ks. kuvio 10, kohta D).



KUVIO 10 Viestinnän opetuksen, ammattiaineiden ja työelämän yhteistyö

Opettajat mainitsivat ainoastaan muutamia tämänkaltaisia yhteistyön muotoja. Yhteistyö voi olla esimerkiksi sitä, että ammattiaineissa opiskelijat voivat tehdä yritysvierailustaan raportin, jota puolestaan käsitellään viestinnän tunneilla. Ammattikorkeakoulujen toiminnan periaate kuitenkin rakentuu vahvasti yhteistyöhön työelämän kanssa. Muotoutumassa olevan koulutusjärjestelmän odotetaan näyttävän elinvoimaisuutensa ja tarpeellisuutensa toimiessaan yhteistyössä ympäröivän työelämän kanssa (Orelma 1992, 131-132). Ammattikorkeakouluja edeltävällä opistotasoisella koulutuksella ja erityisesti ammattiaineilla on jo olemassa perinteet tehdä yhteistyötä

työelämän kanssa. Koulutusuudistuksen myötä yhteistyön odotetaan olevan aiempaa monipuolisempaa, esimerkiksi tuotekehittelyä ja pienimuotoista sovellutustutkimusta (ks. Heikkilä 1996; Tulkki 1993). Koulutuksen tehokkuuden ja monipuolisen ammattitaidon kehittymisen kannalta olisi ehdottoman tärkeää, että yhteistyötä työelämän suuntaan toteutetaan myös integroimalla viestintää ja ammattiaineita.

7.2 Käytännöllisyyden vaatimus

Ammatillisten valmiuksien oppiminen vaatii yleensä sitä, että oppimistointi vastaa mahdollisimman hyvin aitoa työelämää ja tarjoaa opiskelijoille kokemuksia oikeista työelämän tehtävistä. Tästä syystä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa korostetaan opiskelijoiden omaa tekemistä. Ammattikasvatusta ja ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa ja kirjallisuudessa yhtenä keskeisenä elementtinä onkin käytännön ja teorian merkitys ja painotus opetuksessa. Eteläpellon (1992, 23) mukaan kulttuurissamme sanotaan olevan syvälle juurtuneena kahtiajako koulutuksen tieteellisyydestä ja ammatillisuudesta tai pään ja käden taitojen työnjaollisesta eriyttämisestä. Ammattikorkeakoulujen yhteydessä on haluttu korostaa pyrkimystä tiedollisen ja käytännöllisen osaamisen yhdistämiseen. Erityisesti työelämän odotuksissa ammattikorkeakoulujen koulutukselle on puolestaan asetettu vaatimus käytännöllisyydestä. Myös ammattikorkeakoulun määritelmässä korostetaan esimerkiksi yliopistoon verrattuna niiden käytäntöön painottamista:

“The polytechnics are comparable with the universities, but they concentrate more on the practical side, on occupations and their development.” (Mikkonen & Määttä 1995, 219)

Käytännöllisyyttä korostettaessa on yleensä haluttu tähdentää liiallista teoreettisuutta tai tieteellisyyttä ja sitä, että koulutus on sidoksissa arkielämän ongelmiin. Koska käytännöllisyys on yksi merkittävimmistä koulutuksen painopisteistä, saattaa vaarana olla käytännöllisyyden tulkitseminen liian suppeasti. Tällöin koulutuksesta voi muotoutua vain joidenkin valmiiden taitojen opiskelua. (Lampinen 1995b,3.)

Ammatillisen koulutuksen ja kvalifikaatioiden suhdetta tutkinut Väärälä (1995c, 20) on todennut, että ammatillisten valmiuksien kehittämisessä ja

oppimistoiminnassa on kysymys hyvin moniulotteisesta suhteesta, jota ei voida kuvata pelkästään toteamalla, että "tekemällä oppii". Hänen mukaansa uudet kvalifikaatiohaasteet sekä ihmisen ja työn suhteet ovat sellaisia, että niitä ei voidakaan opettaa perinteisellä koulumaisella luokkahuoneopetuksella, vaan työssä tarvittavat valmiudet on opittava yhä enemmän toiminnassa (Väärälä 1995b, 63).

Teoriasta ja käytännöllisyydestä puhuttaessa merkitykselliseksi nousee se, millaiseksi teorian ja käytännön suhde ja niiden luonne ammattikorkeakoulua koskevassa opetuksessa ja oppimisessa ymmärretään. Eteläpellon (1992, 26) mukaan on syytä pohtia, tarkoitetaanko teoriolla käytännöstä irrallista tai sen ulkopuolelta tulevaa abstraktista mallia, julkiteoriaa, johon käytännön ajatellaan mukautuvan. Edelleen voidaan kysyä, tarkoitetaanko teoriolla toimintaa ohjaavaa käyttöteoriaa, jonka lähtökohtana on omakohtaiseen kokemuksen pohtimisen kautta syntyvä oman toiminnan käsitteellinen ja laaja-alainen hallinta. Ammattikorkeakoulujen tiedonmuodostuksessa keskeisenä on pidetty praktista teoreettista tietämystä eli käytännöstä käsin tapahtuvaa teorianmuodostusta (Nuutinen 1992, 60). Praktisessa tiedonkäsitelyssä toimijan tietoa kuvataan taitoina, traditioina ja osaamisen äänettöminä komponentteina ja siinä korostetaan omakohtaista kokemusta tiedon lähteenä sekä tilannesidonnaisuutta (Eteläpelto 1992).

Teoreettista tietoa tarvitaan esimerkiksi opitun soveltamisessa uusiin tilanteisiin. Teoriaa tulisi soveltaa oppimisen kannalta relevantissa ympäristössä, esimerkiksi oikeissa opiskelu- tai työelämän tilanteissa. (Ks. Marshall 1989, 196.) Teorian soveltaminen voi toteutua esimerkiksi analysoimalla omaa tai muiden toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tarkoituksenmukaisesti opetettuna teoria antaa oppijalle mahdollisuuden kehittää tiedollisia strategioita ja lisää tietoisuutta omista kognitiivisista prosesseista (Vocate 1997, 12).

Ammatilliselle koulutukselle ja ammattikorkeakouluille asetettuihin haasteisiin perustuen tässä tutkimuksessa haastateltavilta kysyttiin millaiseksi he kokevat teoreettisesti ja käytännöllisesti suuntautuvan opetuksen suhteen viestinnässä. Sen lisäksi, että haastateltavia pyydettiin erikseen kuvailemaan teorian ja käytännön suhdetta, näkökulmat viestinnän opetuksen teoreettisuudesta ja käytännöllisyydestä nousevat esille myös muissa yhteyksissä. Näin oli esimerkiksi silloin, kun opettajat ja opiskelijat luonnehtivat kokemuksiaan siitä millä tavalla viestintään liittyviä asioita heidän mielestään opitaan ja millainen viestinnän opetus ja opiskelu antaa hyvät valmiudet toimia työelämässä. Lisäksi näkökulmat viestinnän opetuksen teoreettisuudesta ja käytännöllisyydestä nousivat esille viestinnän opettajien kertoessa oman opetuksensa keskeisistä periaatteista. Yhtenä yhteisenä ulottuvuutena näissä kaikissa (teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen suhde, opetuksen keskeiset periaatteet, oppiminen, hyvät valmiudet työelämään) nousee esille pyrkimys käytännönläheisten oppimisympäristöjen luomiseen.

Tutkimusaineistoa analysoitiin ensinnäkin sen mukaan, millä tavalla opettajat ja opiskelijat kuvailevat teoriaa ja käytäntöä viestinnän opetuksessa. Näin pyrittiin pääsemään käsiksi niihin merkityksiin, joita haastateltavilla on viestinnän opetuksen ja opiskelun käytännöllisyydestä ja teoreettisuudesta. Opiskelijoiden mukaan teoria tai teoreettinen viestinnän opiskelu saa seuraavanlaisia kuvauksia:

- teoria antaa tekemiselle "raamit" ja se on käytännön toiminnan taustalla ("heijastelee pohjalla"),
- teoria on jotain sellaista, joka "tulee kirjoista", teoria on tietoa esimerkiksi neuvottelusta, kokouksen kulusta tai puheen rakenteesta,
- teoriaa ovat erilaiset kirjalliset harjoitukset (esim. asiakirjat, liikekirjeet), kielioppi tai tentti,

- teoria on luennointia, passiivista kuuntelemista tai sellaista tietoa, joka "annetaan" opiskelijoille.

Opiskelijoiden aineistosta nousee esille myös se, että viestintään liittyvät asiat ovat usein sellaisia, joita voi päätellä itse ilman varsinaista aiheeseen liittyvää teoreettista opiskelua. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opiskelijoiden keskustelusta.

[opiskelijat puhuvat viestinnän opiskelussa käytettävästä kirjasta]
H Mikäs kirja teillä on?

OPI61 Aikuisten viestintätaito vai mikä se on. (...) Mulle tuli mieleen tuosta kun meillä oli noita tilanpuheita että onnittelupuheita ja niin edelleen niin siinä on siinä. Mäkään en oo sitä kirjaa ostanu mä en osta yleensä mitään kirjoja. (...) Siinä kirjassa oli sellanen runko miten se piti rakentaa ja mulla ei sitä kirjaa ollu niin mä en sitten osannu sitä sen mukaan rakentaa. (...) Siitä tuli niinkun automaattisesti että aatteli kun pitää jonkun onnittelupuheen niin siinä tuli mainittua. Sit kun mä jälkeen päin katoin sitä mitä siinä ois pitäny olla niin suunnilleen ne samat asiat mitä siinä kirjassa että tää viestintä niinkun loppujen lopuks pitkälle niin tää on tämmöstä funtsimishommaa vaan. Että ajattelee että jos ite olis siinä onniteltavan asemassa. (...) Mun mielestä se menee pitkälti niin että tarviiko sitä kirjaa ollenkaan. Että ei sitä tarvii.

OPI62 Mä oon joskus tehny silleen että mä oon kattonu [kirjasta] sitten mä oon tehny silleen että mä oon raapassu sen puhheen mitä mä aion puhua ja sitten kattonu no siellähän ne samat asiat on että just niinkun X [viittaa nimeltä edelliseen puhujaan] sano ja kyllä mä nyt oon jättäny kattomata kun kyllä ne tulee luontojaan ne asiat.

Opettajat kuvaavat teoriaa tai teoreettista viestinnän opetusta samantyyppisesti kuin opiskelijat. Opettajien kuvauksissa teoriaa luonnehditaan esimerkiksi seuraavasti:

- teoria toimii harjoitusten ja tehtävien viitekehyksenä ja pohjana,
- teoria on viestinnän opetuksessa tietoinesta, jota käsitellään opetuksessa käytettävissä oppikirjoissa (esimerkiksi tietoa kielenkäytöstä, kokouskäytännöistä tai puheen rakenteesta),

- teoriaa tarvitaan oman opetuksen taustaksi, mutta sitä ei varsinaisesti sellaisenaan välitetä opiskelijoille,
- teorian opettaminen on esimerkiksi luennointia tai opiskelijoiden itsenäistä lukemista.

Osa opettajista on suunnitellut viestinnän opetuksen niin, että kontaktiope- tuksessa käsitellään asioita teoreettisesti ("tunnit menee teoriapuoleen") ja opiskelijoiden itsenäiset tehtävät ja etätehtävät ovat painottuneet käytän- töön. Osa puolestaan painottaa kontaktiope- tuksessa käytännön harjoittelua ja opiskelijat perehtyvät teoriaan itsenäisesti. Opettajien kokemusten mu- kaan opiskelijat eivät ole teoreettisesta viestinnän opiskelusta yhtä motivoi- tuneita kuin käytännön tekemisestä ja harjoittelusta. Tätä perustellaan esimerkiksi niin, että opiskelijat kokevat käytännön tekemisen hyödylliseksi tai että opiskelijoiden opiskelutottumukset eivät yleensä ole suosineet teoriaan perehtymistä. Tämä käy esille seuraavasta haastattelusitaatista. Siinä opettaja kuvaa opiskelijoiden motivaatiota ja sitä, että opiskelijat eivät ole tottuneet tietoon perehtymiseen etukäteen.

H No millaseks sinä luonnehtisit teorian ja käytännön suhdetta sun opetuksessa?

OPE5 Opiskelijaa on hirveen vaikee saada motivoitumaan esimerkiks sillä tavalla että se valmistautuis seuraavalle kerralle et mä kerron mitä seuraavalla kerralla käsitellään. Et valmistautuis seuraavalle kerralle tutustumalla siihen teoriaan etukäteen. (...) Mä oon turhautu- nu siitä, kun se olis jotenki musta järkevää tehdä sillä tavalla että olis tutustunu siihen etukäteen sitten ruvetas keskustelemaan siitä mitä ajatuksia on tullu. (...) Musta se olis hedelmällistä, mut se ei toimi.

H Oletko löytänyt syytä?

OPE5 On niin paljon kaikkee muutakin sanoo opiskelijat että viestintä ei oo mun pääaineeni täällä, kaikki muut on paljon tärkeempiä, tää tulee siinä sivussa sit silleen että ja kun ei tästä kuitenkaan pomppaa tästä kurssista että, kyllä tästä nyt kuitenkin jotenki läpi pääsee vaikkei niin kauheesti panostakaan ja tota ei oo aikaa eikä sitten tullu mieleenkään ja nää on niitä selityksiä, mutta hyvin pitkälle mun mielestä on kysymys siitä että ei oo totuttu sen tyyppiseen opiske- luun jossa valmistaudutaan seuraavalle tunnille etukäteen vaan se on just tätä perinteistä että on käsitelty joku asia ja sitten siihen liittyviä harjoituksia tehdään jälkeinpäin niinkun matikassa tai fysiikassa tai

lujuusopissa niin tehdään niitä harjoituksia jälkeenpäin, mut se että katottas jotaki jo ennen kun se opettaja on puhunu niin se on ihan vieras maailma, se ei niinkun, ei oo totuttu sen tyyppiseen opiskeluun ollenkaan.

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset teorian tarpeellisuudesta ja merkityksestä viestinnän opetuksessa vaihtelevat. Opiskelijoiden kuvauksille teorian merkityksestä on tyypillistä se, että teoriaa toivotaan olevan mahdollisimman vähän. Viestinnän opiskelun toivotaan erään opiskelijan sanojen mukaan olevan mahdollisimman paljon sitä, että ”kynät ja paperit ovat repussa”. Osa opiskelijoista puolestaan kokee, että tarvitaan jonkin verran teoriaa (esimerkiksi tietoa kokouskäytänteistä) harjoittelun pohjaksi. Myös osa opettajista on sitä mieltä, että teoriaa on sisällytettävä viestinnän opetukseen ainakin jossain määrin. Osa opettajista puolestaan näkee, että nykyisillä käytettävissä olevilla resursseilla teoreettiseen opetukseen ei ole aikaa tai teoreettinen opetus kuuluu enemmänkin ”tieteen tekemiseen” eikä ammattikorkeakouluun. Näin esimerkiksi seuraavassa opettajan haastattelusitaatisa.

H Millanen on sinun mielestä teorian ja käytännön suhde sinun opetuksessa?

OPE6 Kyllä mie käytäntöön pien tärkeämpänä, just sen takia että vaikka meillä on tää koulutuksen tavoite sillä tavalla määritelty et myö ei tehdä sitä suorituspuolta vaan myö tehdään sitä johto, joka vaatii muilta sitä suoritusta mut ei kuitenkaan tään ammattikorkeakoulun tarvi tehdä sitä ylintä johtoo. Meillä on sitten Jyväskylän viestintätieteen laitokset ja Helsingin yliopisto, Tampereen ainakin taitaa sitä olla muuallakin näitä viestintää, jotka tekee niitä niinku tiede, tieteen näkökulmasta tai tieteen kannalta näitä osajia. Et kyllä se käytännön homma. Mut kyllä jos mie nyt ajattelen tätä omaa työtäni niin en mie sille teorian, sille korkeelle teorialle etusijaa antas tässä. Ne panis miut täält hyvin äkkii pihalle jos mie opettelisin ensin ite tän teorian ja mie en osaakaan sitä.

Osa opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että vaikka käytännön tekemisen koetaan olevan oppimisen kannalta mielekästä ja motivoivaa, viestinnän opetus painottuu käytännössä enemmän teoreettiseen puoleen. Jos opetuk-

sen koetaan olevan enimmäkseen teoreettista, perusteluksi mainitaan esimerkiksi suuret opetusryhmät tai se, että muuttuminen ammattikorkeakouluksi asettaa opetukselle vaatimuksia myös teorian käsittelylle. Perusteluksi viestinnän opetuksen teoreettisuudelle mainitaan myös se, että opiskelijoiden tulevaa työtä vastaavia käytännön harjoituksia on vaikeaa kehittää. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

H Millaseksi luonnehtisit teorian ja käytännön suhdetta omassa opetuksessasi?

OPE10 Tähän tietysti on, tää on vähän teoreettista siitä ei, on vaikee päästä mihinkään. Kokouksia pystyy jonkin verran pitämään mut niihinkään ei sen jälkeen kun on vaalikokoukset pidetty ja on sovittu siitä pikkujoulusta esimerkiks niin ei taho löytyy mielekkäitä aiheita. Ja vielä vaikeampaa on löytää tämmösiä mielekkäitä jotain neuvotteluaiheita elikkä näitä niin sanottuja keissejä, et mikä, kun ei ittekkään ole siis käytännössä joutunu neuvottelemaan esimerkiks liike-elämän neuvotteluissa. Et se on vähän ongelma ja esimerkiks joku neuvottelutekniikka jää jonkun verran teoreettiseksi.

Opettajien ja opiskelijoiden haastatteluaineistojen analyysin perusteella käytäntö tai käytännöllinen viestinnän opiskelu sai esimerkiksi senkaltaisia kuvauksia, että käytäntö on harjoittelua (esim. kokousten käytännön harjoittelu ja erilaisten asiakirjojen tekeminen), kokeilemista, toimimista ja tekemistä. Sekä opettajien että opiskelijoiden käsitysten mukaan erityisesti puheviestintää ("suullisia harjoituksia") ja opetuskeskusteluja pidetään käytännön tekemisenä. Lisäksi oikea yhteistyö ja todelliset kontaktit yrityksiin ja työelämään koetaan viestinnän opetuksen ja opiskelun käytännölliseksi puoleksi.

Osa opettajista ja opiskelijoista on myös sitä mieltä, että viestinnän opetuksessa teoriaa ja käytäntöä ei välttämättä eritellä toisistaan. Tällöin teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen suhdetta kuvaillaan niin, että ne menevät limittäin ja kulkevat opetuksessa rinnakkain. Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista kertovat esimerkiksi siitä, että jos teoriaa käsitellään aluksi

ennen varsinaisia käytännön harjoituksia, teorian koetaan menevän hukkaan. Eräs opiskelija puolestaan kuvaili teorian ja käytännön suhdetta viestinnän opetuksessa niin, että teoria ja käytäntö muodostavat "kolmiletitetyn pullapitkon": yksi pitkon osa muodostuu teoriasta, toinen käytännöstä ja kolmas opiskelijan persoonallisuudesta. Näin viestinnän opetuksen teoreettisesta ja käytännöllisestä aineksesta koetaan muodostuvan mielekäs ja toisiaan täydentävä kokonaisuus. Osa opettajista kuvailee teorian ja käytännön suhdetta omassa opetuksessaan niin, että teoriaa pyritään kaivamaan esiin opiskelijoiden oman tekemisen kautta. Näin koetaan olevan esimerkiksi silloin, kun harjoituksista keskustellaan yhdessä, tai opiskelijoilla olevaa tietoa kootaan keskusteluissa tai ryhmissä ja opettaja tuo mukaan oman tietämyksensä tarvittaessa.

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset siitä, kuinka viestintään liittyviä asioita koetaan opittavan parhaiten tai tehokkaimmin, liittyvät käytännönläheisyyteen ja konkreettiseen tekemiseen. Tehokasta oppimista luonnehditaan esimerkiksi niin, että ylipäättään tekemällä oppii ja silloin kun opittavat asiat kytketään ammatilliseen kontekstiin. Lisäksi halutaan korostaa opiskelijälähtöisyyttä ja sitä, että opettaja tekee mahdollisimman vähän. Käytännönläheisyys ja opiskelijälähtöisyys korostuivat myös opettajien luonnehtiessa viestinnän opetuksensa keskeisiä periaatteita tai keskeisiä opetusta ohjaavia tekijöitä.

Opiskelijoiden mielestä he oppivat parhaiten silloin, kun viestinnän opiskelussa on mahdollisimman paljon käytännön tekemistä. Opiskelijoiden oman tekemisen korostuminen oppimisessa tulee esille seuraavassa opiskelijoiden keskustelussa.

H Mitä mieltä ootte miten te olette oppineet viestinnän asioita?
OPI24 No just omatoimiset työt esimerkiks liikekirjeet, kun niitä tekee niin sehän on parasta mahollista opiskelua ja just se että

suullisessa viestinnässä niin paneelikeskustelut ne auttaa todella paljon ihmistä eteenpäin.

OPI27 Musta oli hyvä se puheviestinnän tunnilla esitetty puolen tunnin puhe. Se oli aika hyvä siinä mielessä että siinä joutu miettimään sen kokonaisuuden ensinnäkin että ei puhu ihan potaskaa ja sen havainnollistamisen ja sen miten on siellä edessä. Se oli kasvattavaa.

OPI25 Kyllä nuo aika laajamittaset harjotustyöt, kyl ne aika paljon sitä auttaa kun tekee kaikkii niitä kirjoituksia ja muita, et tekemällä oppii.

OPI28 Tekemällä oppii ja niissä tilanteissa on oppinu parhaiten missä on pakko tehdä. Ei voi väistää ei voi kiertää ei voi päästä yli eikä ali. Ne on ollu ihan ylivoimaisesti tehokkaimpia, just esiintymiset ja kirjemallit. Ne on kertakaikkiaan ehtona, että tee ne tai kävele ovesta ulos, ne on ollu ihan itse tehtynä ja pakosta.

Opiskelijoiden mielestä oma käytännön tekeminen toteutuu esimerkiksi silloin, kun harjoitellaan, keskustellaan, pidetään puheita ja esitelmiä, toistetaan harjoituksia tai nauhoitetaan puheviestinnän harjoituksia videolle. Lisäksi opiskelijoiden mielestä viestinnän oppimisen kannalta on tehokasta, että saa palautetta omista kirjallisista tehtävistä ja puheviestintätaidoista. Opiskelijat kokevat oppineensa paljon siitä, kun he esimerkiksi arvioivat toistensa kirjallisia töitä tai toisten esiintymistä. Sekä opiskelijoiden että opettajien aineistosta nousee esille myös se, että oppimisen on koettu olevan tehokasta silloin, kun kurssin suorittamiseksi on ollut pakko tehdä harjoituksia ja tehtäviä.

Opettajien mielestä opiskelijoiden oppiminen on tehokkaimmillaan silloin, kun opettaja itse tekee mahdollisimman vähän. Tämä tarkoittaa opettajien mukaan sitä, että opettaja luennoi ja puhuu mahdollisimman vähän ja opiskelijat itse toimivat aktiivisesti. Näin ajatellaan olevan esimerkiksi silloin, kun opiskelijat opettavat toinen toisiaan, tekevät ryhmätöitä ja harjoituksia, hakevat itse tietoa, toistavat harjoituksia (esimerkiksi kirjemallit) ja osallistuvat erilaisiin projekteihin. Opettajien aineistosta nousi esille myös se, että opetuskeskustelut ja opiskelijoiden oman toiminnan analysointi on koettu oppimisen kannalta tehokkaiksi.

Käytännöllisyyden ja konkreettisuuden korostuminen nousee esille myös opettajien ja opiskelijoiden luonnehtiessa sellaista viestinnän opetusta, joka heidän mielestään antaa opiskelijoille hyvät valmiudet toimia työelämässä. Konkreettisuuden ja käytännönläheisyyden vaatimus käy esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista, jossa korostetaan käytöstapojen opettamisen tärkeyttä.

H No millasta sinun mielestä viestinnän opetuksen olis hyvä olla että siitä sais hyvin valmiuksia työelämään?

OPE10 Kyllä toisaalta tuo tapakasvatusjuttu. Mä olen käsitelly semmosia juttuja niinkun tervehtiminen ja esittely ja ravintolakäyttäytyminen ja jopa miten tuota teatterissa, ravintolassa, rullaportaissa kummalla puolen seistään niin pois päin. Et siinä on tää käytännönläheisyysjuttu, sehän on kasvatusteoreettinen termi tää käytännönläheisyys mut se ei oo hullumpi termi kumminkaan vaikka se on sieltä lähtösin. Ja insinöörit vähän naureskelee tuolle pedagogiikalle. Mutta kyll siellä on muutamia ihan järkeviä juttuja niin kun tää käytännönläheisyyden periaate mun mielestä, sitä mä pidän tärkeänä.

Viestinnän oppimisen koetaan olevan tehokasta ja työelämään valmistautumisen kannalta hyödyllistä erityisesti silloin, kun opetus ja opiskelu kytkeään jollakin tavalla ammatilliseen kontekstiin. Opiskelijoiden mielestä esimerkiksi se, että lähdetään ulos tavallisesta luokasta ja ollaan yhteistyössä työelämän kanssa antaa viestinnän opetuksessa hyvät valmiudet työelämään. Yhteistyö työelämän kanssa toteutuu opiskelijoiden mielestä esimerkiksi silloin, kun järjestetään yhteisiä tilaisuuksia koulun ja työelämän kesken, opiskelijat menevät itse yrityksiin ja työpaikoille tai vastaavasti työelämän edustajat ovat yhteydessä oppilaitoksiin. Edelleen opiskelijoiden mielestä viestinnän opetus pystyy valmistamaan heitä työelämään silloin, kun viestinnän opettaja on itse yhteydessä heidän alansa organisaatioihin ja työpaikkoihin. Lisäksi opiskelijoiden aineistosta nousi esille se, että työelämään valmistautumisen kannalta viestinnän opetuksessa tulisi painottaa nykyistä enemmän puheviestintää. Opiskelijoiden mielestä puheviestinnässä tulisi lisätä valinnaisuutta ja puheviestintään liittyviä asioita pitäisi

sisällyttää ja ottaa huomioon enemmän myös kielten ja ammattiaineiden opiskelussa. Opiskelijat kokevat työelämään valmistautumisen kannalta tärkeäksi myös sen, että viestinnän opinnot ajoittuisivat koko opiskeluajalle.

Opettajien mielestä hyviä valmiuksia työelämään antava viestinnän opetus vastaa ajankohtaisia työelämän tarpeita ja se on toteutettu yhteistyössä työelämän kanssa ja näin tarjoaa opiskelijoille aitoja kokemuksia. Lisäksi opettajien mielestä viestinnän opetuksen tulee olla opiskelijoita rohkaisevaa: opetuksessa pitää saada aikaan kannustava ilmapiiri ja opiskelijan itseluottamusta ja rohkeutta on tuettava.

Tutkimuksen tulosten mukaan käytännöllisyyteen pyrkiminen näyttää olevan ominaista ammattikorkeakoulun viestinnän opetukselle. Teoreettisuuden ja käytännöllisyyden suhteita tarkasteltaessa on syytä pohtia sitä, mitä opettajat ja opiskelijat teorialla tarkoittavat ja millä tavalla teorian nähdään kytkeytyvän viestinnän opiskeluun. Nähdäänkö teoria tiedon jäsentäjänä vai esimerkiksi tiedoksi neuvottelustrategioista tai ylipäätään vastakohtana käytännön tekemiselle. Koska ammattikorkeakoulujen tavoitteena on valmistaa joustavia ammattinsa hallitsevia ihmisiä, oman ammattialan teoreettinen on jäsentäminen tärkeää.

7.3 Viestinnän opettaja ammattiopettajana

Opettajien käsityksiä heidän omasta työelämäntuntemuksestaan

Ammatillisessa koulutuksessa äidinkielen ja viestinnän opettaja kohtaa työssään erilaisia haasteita kuin esimerkiksi peruskoulussa tai lukiossa. Opetuksen lähtökohtana on opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen ja ammatillista kehittymistä tukeva viestinnän opetus. Ruotsin kielen opetuslunmotivaatiota ammatillisessa koulutuksessa tutkinut Kantelinen (1995, 37) on todennut, että mikäli opiskelijoiden erityisala ei ole kielten opettajalle tuttu, on hänen hankittava perustietoa alasta esimerkiksi opetussuunnitelmia ja kirjallisuutta tutkimalla tai vierailemalla alan työpaikoilla.

Ammattialojen opettajien tehtäväkuvaan asettavat muutospaineita erityisesti ammattialojen nopea kehittyminen ja siirtyminen perinteisestä opetustoiminnasta oppimisprosessin ohjaajaksi. Ajan tasalla oleminen ja yhteistyön tekeminen elinkeinoelämän ja yritysten kanssa edellyttää opettajien omaa aktiivisuutta ja kiinnostusta. (Luopajarvi 1993a.) Suomessa opetushallituksen asettama työryhmä onkin laatinut ammatillisten oppilaitosten opettajien työelämäosaamisen tehostamisohjelman vuosille 1998-2000. Jotta yhteistyö opettajien ja työelämän välillä on tuloksellista on kummankin osapuolen tunnettava toistensa toimintaa. Ammatillisten oppilaitosten opettajien kannalta tämä tarkoittaa ammattitaitovaatimusten laajentamista seuraavilla alueilla:

- työelämän ja ammattitaitovaatimusten tulevien kehityssuuntien tuntemus,
- alueellisen ja paikallisen elinkeino- ja muun työelämän tuntemus, erityisesti niiden työpaikkojen tuntemus, joihin pääosa opiskelijoista tulee sijoittumaan,
- oman ammattialan ajantasainen teoreettinen ja käytännön tuntemus,

- kyky suunnitella, kehittää ja arvioida työelämälähtöistä koulutusta yhteistyössä työelämän edustajien kanssa,
- opetuksen mielekäs toteuttaminen työpaikkojen ja oppilaitoksen kesken sekä monimuotoisten opiskelutapojen soveltaminen eri ympäristöihin. (Opetushallitus, moniste 23/1997.)

Tämä kehittämisohjelma näyttäisi olevan ensisijaisesti suunnattu ammattiaineiden opettajille. Olisi syytä pohtia myös sitä, millaista ammattitaitovaatimusten kasvamista ja ajantasaista tietoa työelämästä yleisaineiden opettajat tarvitsevat.

Tässä tutkimuksessa sekä opettajilta että opiskelijoilta kysyttiin heidän käsityksiään viestinnän opettajan työelämäntuntemuksen merkityksestä. Opettajien puhuessa omasta työelämäntuntemuksestaan heidän käsityksensä vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- ei osaa sanoa, millainen merkitys työelämäntuntemuksella on,
- työelämäntuntemuksen hankkimisessa ja hallinnassa on hankaluuksia,
- työelämää pitäisi tuntea enemmän,
- on jonkin verran tuntemusta työelämästä,
- työelämän tuntemus on välttämätön edellytys ammatillisen oppilaitoksen viestinnän opettajan työssä.

Lisäksi opettajat puhuivat siitä, mistä he hankkivat tietoa työelämästä ja millaista hyötyä heidän omasta äidinkielen opettajan koulutuksestaan on ollut.

Yleensä viestinnän opettajat pitävät työelämäntuntemusta tärkeänä. Ne viestinnän opettajat, joilla on aikaisemman työkokemuksen, työharjoittelun, harrastusten tai luottamustehtävien kautta kokemusta muusta kuin opetta-

jan työstä korostavat muun työkokemuksen merkitystä. Esimerkiksi omasta toimittaja-, tiedottaja- tai yritystaustasta koetaan olleen poikkeuksetta hyötyä ammatillisen oppilaitoksen viestinnän opettajana toimimisessa. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Millainen viestinnän opetus antaisi mielestäsi hyvät valmiudet opiskelijoille työelämää ajatellen?

OPE9 No, musta tää pohja mikä, niin hassulta kun se kuulostaakin että mä oon ammatissa jonne mä en ikinä aikonu. Et mä en koskaan, musta oli viimeinen homma mitä mä haluisin tehdä oli opettaa, vaikka mulla oli sellanen aineyhdistelmä ja tavallaan niinkun sitten sitä kautta tullu saaneeks hyvän pohjan kun mulla on tää työelämän pohja niin sehän tässä nimenomaan on rautaa. Oon ollu neuvottelussa mukana, pitäny pöytäkirjaa, tietää sen kulun jo entuudestaan, tietää minkälaisia vaikeuksia tulee työryhmissä. Ja suoraan koulun penkiltä tämmösen ammattiopin opettajaks ei pitäs ketään, tai sanotaan kyllä se opettaa mutta että se hyödyttää, nimenomaan niitä esimerkkejä löytää siitä niin paljon paremmin sieltä omasta taustasta.

Osa opettajista pitää työelämätuntemusta jopa välttämättömänä, koska toimitaan ammattiin tähtäävän koulutuksen parissa. Tällöin opettajat kokevat, että ilman opettajan työelämätuntemusta viestinnän opetus vastaa lukion tai muun yleissivistävän oppilaitoksen viestinnän opetusta. Opettajan työelämätuntemuksen tärkeyttä havainnollistetaan seuraavassa:

H Millanen merkitys sun mielestä on viestinnän opettajan työelämätuntemuksella?

OPE23 Kyllä se on tärkeä, on se ihan ei sitä, tämmöstä ei voi ajatella tota kun tää on vähän eri kun tuo yleissivistävä joku lukio sun muu kun se ei oikeestaan niinkun tähtää mihinkään sen kummempaan muuta kun antaa niinkun vasta sen pohjan. Mut et kun tässä on niin selvä se tavoite että susta tulee rakennusinsinööri ja susta tulee biotekniikka ja susta tulee tämä ja tämä niin se niinkun tietää sen työympäristön mihin se koulutus tähtää. Niin kyl se on ihan tuota selvät sävelet siinä on.

Oman työelämäkokemuksen lisäksi opettajien haastatteluista näkyy myös se, millä muilla keinoilla työelämätuntemusta hankitaan tai ylläpidetään. Opettajat hankkivat tietoa työelämästä esimerkiksi henkilökohtaisten

kontaktien kautta, seuraamalla alan ajankohtaisia asioita ja tapahtumia, opiskelijoiden kautta, pitämällä yhteyttä työelämän edustajiin oman työn puitteissa, koulutuksen kautta sekä tekemällä yhteistyötä ammattiaineiden opettajien kanssa. Lisäksi osa opettajista katsoo, että työelämäntuntemus on muuten vain karttunut ajan myötä ja erilaisista työtehtävistä on syntynyt tietty kuva vuosien varrella. Opettajat hankkivat usein tietoa työelämästä henkilökohtaisten kontaktiensa kautta. Esimerkiksi omilta tuttavilta ja sukulaisilta tiedustellaan erilaisia kaupalliseen alaan tai insinöörin työhön liittyviä asioita, kuten seuraavasta haastattelusitaatista käy ilmi:

H Missä määrin sinun mielestä viestinnän opettajan pitäisi tuntea työelämää ja opiskelijoiden ammatteja?

OPE1 Mun mielestä pitäisi tuntea, tottakai pitäisi tuntea, tietäs mitä ne sitten siellä tarvii, mulla on silleen hyvä lähtökohta. Et mun mies on insinööri ja valmistunut täältä talosta, eli hän on hyvä koekaniini silleen aina kun mä teen noita harjoituksia. Että mä usein kysyn että miltäs tää. Että mulla on hyvä mittari kotona lähellä että mä voin kysyä että onks tässä mitään onks tää yhtään järkevää ja hän kattoo ja sanoo että täähän on tosi hyvä juttu ja sit mä uskallan tuoda sen tänne. Et mulla on silleen hyvä tilanne et mä teidän ainakii mitä taitoja insinöörit tarvii.

Yhtenä työelämäntietouden hankkimisen ja ylläpitämisen muotona opettajat pitävät myös ajankohtaisten ja opiskelijoiden tulevaan alaan liittyvien asioiden seuraamista. Opettajat esimerkiksi seuraavat uutisia, sanomalehtiä, tekniikan alan lehtiä tai ylipäänsä seurataan asioita eri paikoissa "opettajan silmin". Opettajien kokemusten mukaan myös opiskelijat toimivat hyvinä tietolähteinä. Opettajat saattavat kysellä valmistuneilta, millaisia viestintään liittyviä asioita he ovat työssään kohdanneet. Edelleen tietoa työelämästä saadaan lukemalla opiskelijoiden työharjoitteluraportteja tai niin, että esimerkiksi opinnäytetöiden ohjauksessa ollaan opiskelijan kanssa yhteydessä toimeksiantajaan. Opettajat saavat tietoa työelämästä myös käymällä itse yrityksissä kouluttamassa tai osallistumalla itse erilaisiin koulutustilaisuuksiin. Myös yhteistyötä työelämän edustajien ja ammattiaineiden

opettajien kanssa pidetään hyödyllisenä oman työelämä tietouden hankkimisessa ja ylläpitämisessä. Esimerkiksi yritysvierailujen hyvänä puolena pidetään sitä, että silloin näkee työelämää oppikirjojen ulkopuolelta. Lisäksi työelämä tietoutta saadaan niin, että yrityselämän edustajia tulee oppilaitoksiin puhumaan odotuksistaan. Viestinnän opettajien kokemusten mukaan myös ammattiaineen opettajat auttavat ja kertovat työelämän odotuksista.

Osa ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajista pitää omaa työelämä tuntemustaan kuitenkin liian vähäisenä tai puutteellisenä ja he korostavat sitä, että työelämää pitäisi tuntea enemmän. Jos opettajalla ei ole kontakteja työnantajiin ja hän ei sitä kautta saa tietää, millaisia odotuksia työelämällä on viestinnän opetukselle, hänellä on työelämä tuntemuksen puutteesta johtuvia viestinnän opettamiseen liittyviä huolia. Opettajien huolet liittyvät esimerkiksi siihen, osaavatko he opettaa opiskelijoille oikeita asioita tai puhua oikeilla termeillä. Kun työelämä tuntemuksen koetaan olevan pelkäämään omien kuvitelmien tai "puskaradion" varassa, opetuksenkin koetaan rakentuvan helposti "mutu"-pohjalle. Edelleen työelämä tuntemuksen puutteen vuoksi esimerkiksi pidetään hankalana löytää viestinnän opetuksen mielekkäitä aiheita ja harjoituksia, koska itselläkään ei ole oikeaa työelämän kokemusta. Tätä havainnollistavat seuraavat opettajien kommentit.

H Mitä sinun mielestä työelämä oottaa viestinnältä?

OPE7 Tietysti on hyvät viestintävalmiudet olkoon nyt kirjallisella tai suullisella puolella. Mulla ei oo sillä tavalla niihin kun satunnaisesti noihin työnantajiin yhteyksiä just tuttuja ja sitä kautta että ei mitään systemaattista palautetta saa että miten ne suhtautus. Tää on vaan mun kuvitelmaa että miten minä, miten minä niinkun ajattelen niitten suhtautuvan tai jostain saatua yksittäistä tietoa.

H Millanen merkitys sinun mielestä on viestinnän opettajan työelämä tuntemuksella?

OPE9 Olis se hyvä, kyllä se olis kauheen tärkeätä, et kyl se koko ajan teettää töitä että sitten, mulla on hyviä kolleejoja jotka sitten auttaa siinä mut että paremmin pitäs tietää. Siinä tulee sitten niitä lapsuksia kun ei oikein osaa puhua oikeilla termeillä.

Opettajien mielestä työelämätietouden hallinnassa ja hankkimisessa tulee vastaan tiettyjä ongelmia. Yhtenä vaikeutena pidetään opiskelijoiden tulevan työkentän monialaisuutta. Opettajien mielestä opiskelijat voivat valmistua niin erilaisille alueille ja erilaisiin työtehtäviin, että koko työelämäreper-tuaarin hallinta olisi mahdotonta. Lisäksi ajatellaan, että kaikkia niitä ammatteja ja asiantuntijuusalueita ei edes välttämättä ole vielä olemassa, joihin opiskelijat voivat tulevaisuudessa sijoittua. Toisena hankaluutena työelämätietouden hallinnassa ja hankkimisessa opettajat pitävät sitä, millaista viestinnän opettajalle kohdistettu työharjoittelu voisi käytännössä olla. Opettajat pohtivat sitä, millainen työharjoittelupaikka olisi viestinnän opettajalle luonteva ja riittävän monipuolinen, jotta saisi tuntumaa ammattien ja viestintään liittyvien työtehtävien kirjosta. Lisäksi osan mielestä työharjoittelu on kyllä hyvä idea, mutta se ei välttämättä toimi käytännössä esimerkiksi käytännön järjestelyjen vuoksi.

H Missä määrin sinun mielestä viestinnän opettajan pitäisi tuntea työelämää?

OPE5 Kyllä olis ihan hyvä tuntee, mä ainakin omana puutteena koen sen että mulla ei oo läheistä kosketusta siihen, et ei oo sukulaisia ja tuttavita enkä oo ollu koskaan työelämän harjoittelussa siinä työelämään tutustumisessa en oo. Et kyllä tietty mielikuva syntyy vuosien varrella mutta että onhan siinä sekin vaara että kun johonkin tutustuu niin tulee semmonen kuva et joo kaikki on nyt sitten tätä. Kun kuitenkin insinöörin ja teknikon toimenkuvakin on hyvin monimuotoinen. Esimerkiks meidän alalla niin, mieltii että mikä se olis se harjoittelupaikka missä mä pääsisin tutustumaan insinöörin työhön. Että, mitä mä niinku vois siellä tehdä paitsi olla joku semmonen häntäkärpänen joka seurais jotakuta insinööriä kaiken aikaa et mikä olis semmonen luonteva paikka.

Puhuessaan omasta työelämätuntemuksestaan osa opettajista kommentoi myös oman peruskoulutuksensa merkitystä ja hyödyllisyyttä omalle työ-
leen. Kuvaillessaan yleisesti omaa äidinkielen opettajan koulutustaan ei sitä koettu kovin hyödylliseksi nykyisen työn kannalta. Tätä kuvastaa se, että yhden opettajan kommentti oli sen suuntainen, että äidinkielen opettajan koulutusta on pystynyt hyödyntämään enemmän kuin oli luullut. Yleensä

opettajat ovat sitä mieltä, että nykyisessä opetustyössä tarvittavan tietämyksen on joutunut hankkimaan muualta. Opettajien mukaan nykyisessä työssä tarvittavaa tietämystä oli opittu enemmän esimerkiksi tiedottajan työn kautta kuin yliopisto-opinnoissa. Yleensäkin opettajat eivät pidä kovin suositeltavana sitä, että ammattikorkeakouluun tultaisiin opettamaan viestintää suoraan yliopistosta valmistuttua. Lisäksi muiden alojen opiskelua, esimerkiksi kaupallisten aineiden opiskelua pidetään hyödyllisenä opetettaessa kaupan ja hallinnon alalla.

H Miten tärkeänä sinä pidät sitä, että tunnet työelämää ja ammatteja?
 OPE4 On se minusta se on tosi keskeinen ja tärkeä asia, koska silloin kun mä tulinkin taloon niin eihän mulla ollut mitään tietoa siitä minne näitä opiskelijat menevät, minkälaisia töitä joutuvat tekemään. Niin kun mä tuossa sanoin että se mitä mä opiskelin yliopistossa niin sillä ei ollut mitään merkitystä tässä työn kannalta. Oli tietysti silleen, että oppihan siellä hankkimaan tietoa ja inessiivisijapäätteen tunsin mutta sillä puolella on hyvin vähän käyttöä. Mutta sitten se että kaivelee, ottaa yhteyttä yrityksiin ja selvittelee mitä siellä tarvitaan kyllä minusta se on ihan keskeinen.

H Mikä merkitys sinun mielestä on opettajan työelämäntuntemuksella?
 OPE10 Sanotaan näin kun tähän hommaan vaaditaan laudatur suomen kielestä, niin sillä sä peität puolet tai kolmanneksen tästä alueesta.

Opiskelijoiden käsityksiä viestinnän opettajan työelämäntuntemuksesta

Opiskelijoiden käsitykset viestinnän opettajien työelämäntuntemuksesta vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- viestinnän opettajan ei tarvitse tuntea työelämää,
- työelämäntuntemus on viestinnän opettajalta paljon vaadittu, kunhan tietää jotain,
- viestinnän opettajien työelämäntuntemuksessa olisi kehittämisen varaa,
- viestinnän opettajan pitää tuntea työelämää, on hyvä kun tuntee.

Osa opiskelijoista pitää viestinnän opettajan työelämätuntemusta erittäin merkittävänä. Tällöin työelämätuntemusta pidetään yhtenä viestinnän opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista tai työelämätuntemuksen koetaan ylipäätään olevan edellytyksenä viestinnän opetukselle. Silloin kun viestinnän opettajan työelämätuntemusta pidetään tärkeänä, sitä perustellaan esimerkiksi niin, että ilman työelämäkokemusta ja -tuntemusta viestinnän opettaja ei pysty opettamaan kuin niin sanotun "standardin" ja teorian. Näiden asioiden koetaan olevan kuitenkin usein täysin eri asioita kuin varsinainen käytäntö. Jos viestinnän opettaja tulee suoraan yliopistosta, viestinnän opetuksesta jää opiskelijoiden mielestä varsinainen ammatillinen pohja puuttumaan. Lisäksi opiskelijat ovat sitä mieltä, että viestinnän opettajan tulisi tuntea tämän päivän työelämää: opettajien vuosien takaiset työelämäkokemukset eivät hyödytä tämän päivän opiskelijaa. Työelämän tuntemusta pidetään tärkeänä myös siitä syystä, että viestinnän opettaja on henkilö, joka kertoo opiskelijoiden tulevaisuudesta.

H Millä tavalla teidän mielestä viestinnän opettajan pitäis tuntee niitä ammatteja joihin te valmistutte?

OPI1 Ihan hyvä kysymys.

OPI2 Mun mielestä se on tota yks näistä tällasista tärkeimmistä asioista et tota, kirjoitin just viestinnässä sellasen raportin, se koski just itse asiassa näitä tällasia juttuja. Eli mä arvostasin opettajassa sitä että sillä olis itellä kokemusta ensinnäkin tuolta yritys-elämästä, käytännöstä, sit et sillä olis mahdollisimman paljon kontakteja sinne yritys-elämään ja tollasii. Et se silloin hän pystys tietämään sen että millasissa tehtävissä me tullaan toimimaan ja millasii taitoja meiltä vaaditaan. Koska ilman sellasta kanssa käymistä yritysten ja yritys-elämän kanssa ja kokemusta sieltä ni sitä ei pysty sanomaan muuta kun sen standardin että aina yritys-elämä on tarvinnu tällasii ja tällasii ihmisiä joilla on tällasii ja tällasii taitoja. Mut jos niillä on se kontakti sinne ulospäin, sieltä ne saa tavallaan ammennettua uutta suoraa tietoa. Niin mä pidän sitä kyllä ensiarvosen tärkeänä ja mun mielestä siihen, siinä olis opettajalla hirveesti kehittämisen varaa.

Opiskelijoiden mielestä viestinnän opettajan työelämätuntemus on yhteydessä myös viestinnän opiskelumotivaatioon. Opiskelijoiden mielestä on mielenkiintoisempaa ja motivoivampaa, jos viestinnän opettaja kertoo

muutakin kuin mitä hänelle on opetettu tai jos opettaja osaa kertoa omakohtaisia esimerkkejä.

Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että vaatimuksessa viestinnän opettajan työelämätuntemuksessa täytyy pysyä kohtuuden rajoissa. Tällöin ajatellaan, että viestinnän opettajalta on paljon vaadittu, jos hänen pitäisi vielä oman asiantuntemuksensa lisäksi hallita heidän ammattialansa. Osa opiskelijoista epäilee, että sekä viestinnän että heidän ammattialansa hallitsevia opettajia tuskin löytyy. Viestinnän opettajan riittävänä työelämätuntemuksena pidetään muun muassa sitä, että hän tietää jotain muutamasta ammatista tai tietää sen verran, ettei opeta mitään turhaa. Edelleen riittävänä pidetään sitä, että viestinnän opettaja tuntisi jonkun verran niitä ihmisiä, joiden kanssa opiskelijat tulevat työssään olemaan tekemisissä. Koska viestinnän asioiden ei koeta olevan muutoksille niin alttiita kuin esimerkiksi ammattineissa käsiteltävien sisältöjen, ei viestinnän opettajan työelämätuntemusta senkään vuoksi pidetä kovin välttämättömänä. Opiskelijoiden mielestä viestinnän opetuksen ajankohtainen kosketus työelämään säilyisi muun muassa sillä, että yritys-elämän asiantuntijat kävisivät kertomassa työelämässä tapahtuvista asioista. Lisäksi koetaan, että vaatimus viestinnän opettajan työelämätuntemuksesta ei saisi tapahtua ainakaan viestinnän perustiedon opetuksen kustannuksella.

H Mitä mieltä te ootte siitä, että pitäskö viestinnän opettajan tuntea tuota muuta työelämää?

OPI28 Kyllähän se tietysti semmonen tilanne olis hyvä, mutta onhan se aika iso vaatimus tällä hetkellä. Lähetään viestinnän opettajaa ettimään työpaikkailmotuksella ja vaatimuksissa esitetään että on laaja kokemus tai laaja tuntemus yritysmaailman viestinnästä niin niin, mistähän niitä semmosia sitten löytys jotka olis halukkaita tulemaan ammattikorkeakoulun opettajaksi, tuota rajatussa määrin. Mutta tietysti se on opettajakohtasista resursseista kiinni. Mut kyllä minusta se perustiedon ja perusrakenteiden opettaminen, ei se ainakaan sen kustannuksella minun mielestä sais tapahtuu.

Opiskelijat viittaavat viestinnän opettajien työelämätuntemuksen hankkimisessa samanlaiseen ongelmaan kuin opettajat itse eli siihen, että opiskelijoiden tuleva työkenttä on laaja-alainen. Monialaisuuden ja tehtäväkuvien laajenemisen vuoksi opiskelijat kokevat, että viestinnän opettajien on vaikea tietää, mihin sijoitutaan, ja näin ollen käytännön esimerkkien tuominen viestinnän opetukseen voi olla hankalaa. Lisäksi opiskelijat pohtivat sitä, millaiset ovat viestinnän opettajan mahdollisuudet tutustua todelliseen työelämään.

H Millä tavalla teidän mielestä viestinnän opettajan pitäis tuntea niitä ammatteja joihin te valmistutte?

OPI1 Opettajilla voi tällä hetkellä olla se vaikeus et kun meitä on niin vähän valmistunu niin mihin ne jotka on valmistunut on sijottunu ja mihin kaikkeen me voidaan sijottua. Elikkä siis ei oo varmaan vaan että kymmenen ammattia mihin me, mitä meistä niinku tulee vaan niitä on niin hirveesti. Mut et se on tosi et jos ne tietäis ees muutamastakin jotain koska ehkä niinku, ehkä ennen oli se et jos valmistu kauppatieteiden maisteri, niin susta tuli joku pankinjohtaja tai joku yritysjohtaja. Se oli kuitenkin omalla laillaan sellanen karsinoitu tai silleen. Mut nyt meistä voi tulla ja sit kun nimikkeet muuttuu koko ajan ja tälleen näin.

Opiskelijoilla on näkemyksiä myös siitä, että viestinnän opettajan työelämätuntemus ei ole välttämätöntä. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että tarvittava työelämätuntemus välittyy ammattiaineiden ja ammattiopettajien kautta, tai nähtiin, että työelämä kuitenkin loppujen lopuksi opettaa myös viestintään liittyvät asiat.

H Mites viestinnän opettajan työelämätuntemus?

OPI14 Pitäis sen verran tietää, että se ossais meille antaa ne evväätt että siinä suhteessa justiin mitä se tietää, ja etenki sen linjan. No just se että mitä myö tarvitaan että se ei opeta meille semmosta mikä on turhaa mitä tarvittas jossain muualla.

OPI13 Miun mielestä taas ei tarvii, että ammattiaineet opettaa ammattiopettajat ja sit tän viestinnän opettaa viestinnän opettajat. Se niinku opettaa miten puhutaan ja ne ammattiaineen opettajat opettaa mitä puhutaan.

Opiskelijat keskustelivat myös siitä, millaisista asioissa viestinnän opettajan työelämätuntemus tai sen puute paljastuu. Jos opiskelijat olivat sitä mieltä, että heidän viestinnän opettajansa tuntee työelämää, se näkyi siinä, että opettaja vaikutti seuraavan aikaansa. Tällöin viestinnän opettaja seuraa esimerkiksi ammattialan lehtiä ja kertoo ajankohtaisia esimerkkejä työelämän viestinnästä. Edelleen työelämästä perillä oleva viestinnän opettaja ajantasaistaa viestinnän sisältöjä työelämässä tapahtuneiden muutosten myötä. Jos viestinnän opettajan työelämätuntemusta pidetään heikkona, se heijastuu opetukseen vanhentuneen tuntuisina kokemuksina ja esimerkkeinä tai viestinnän opetuksen koetaan olevan liian kaukana oikeasta toiminnasta.

7.4 Ammattikorkeakoululainen viestinnän opiskelijana

Tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta koskevia käsityksiä lähestytään sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkittaessa opetusta kvalitatiivisesti on tärkeää selvittää sitä, millaisia käsityksiä tutkittavilla on oppijasta ja oppijan asemasta koko opetus-oppimis -prosessissa. Näin voidaan ajatella olevan myös viestinnän opetuksen tutkimuksen kohdalla. Käsityksiä oppijasta ja oppijan asemasta selvitettiin tässä tutkimuksessa niin, että analysoitiin viestinnän opettajien käsityksiä ammattikorkeakouluopiskelijoista ja sitä, millaiseksi he kokevat viestinnän opettamisen ammattiin opiskeleville. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen on opiskelijoiden oma rooli viestinnän opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Luonnehtiessaan kokemuksiaan viestinnän opettamisesta ammattikorkeakouluopiskelijoille opettajien puheessa nousivat esille opettamisen vaativuus ja haasteellisuus sekä opiskelijoiden motivaatio.

Opetus ammattiin opiskeleville vaativaa

Suurin osa haastatelluista ammattikorkeakoulun viestinnän opettajista kokee opettamisen ammattiin opiskelijoille vaativaksi ja haasteelliseksi tehtäväksi. Opettajien mielestä opiskelijoiden vaativuus herättää heidät pohtimaan oman opetuksen toiminnan laatua. Opettajien haastatteluista nousee esille se, että opetukseen pitäisi keksiä "jotain uutta" ja oppimisen luonnetta yleensäkin pitäisi pohtia.

Opettajien mielestä viestinnän opettaminen ammattiin opiskeleville on vaativaa erityisesti siksi, että opiskelijoiden tarpeiden tunteminen on vaike-

aa. Opettajat pitävät opiskelijoiden tarpeisiin vastaamista vaativana erityisesti silloin, jos opettajalla itsellään ei ole kokemusta muusta kuin opettajan työstä tai hänellä ei ole opiskelijoiden alan työelämäntuntemusta. Tätä kuvaa seuraava lainaus opettajan haastattelusta.

H Millasta sinun mielestä on opettaa ammattiin opiskelevia?
 OPE14 No sillä lailla haasteellista että itse, sanotaan nyt et kun täällä on kaikki menossa liike-elämän palvelukseen tai ainakin näin itse mieltii et he on menossa liike-elämän palvelukseen tai heistä tulee yrittäjiä ni itse minä en oo ollu siinä ammatissa ja mä en oo ollu siellä seassa. Ja se on, mä oon oikeestaan siellä asiakkaana aina ja sit joutuu hirveesti miettimään sitä että mitkä on ne taidot mitä siellä vaaditaan. Ja meiltähän puuttuu oikeestaan tämmönen, tämmönen joka vuosien mittaan tulis aina työharjottelu. Sillai et kävis katsomassa vähän et miten siellä on asiat muuttuneet, et minkälaisia kirjottamisen taitoja tarvitaan. Et ne on, ne on helposti muttu pohjalla. Et arvelee että ehkä tämmönen taito on hyväks ja tietysti sitä yrittää koko ajan jostakin lueskella ja seurata ja pitää silmiään auki. Mutta, mut kyll siin on koko ajan se että opetanko mä oikeita asioita.

Opettajien mielestä itsekritiikki opetuksen suunnittelun ja toteutuksen suhteen on noussut, ja heille on tullut tunne oman osaamisen riittämättömyydestä. Useat opettajat katsovat, että heidän täytyisi itse opiskella ja kouluttautua lisää. Opettamisen vaativuus, oppijoiden tarpeiden tuntemisen merkitys ja oman koulutuksen tarpeellisuus tulee esille esimerkiksi seuraavan opettajan puheessa:

H Millaista on opettaa viestintää ammattiin opiskeleville?
 OPE13 [kertoo aluksi opiskelijoiden tarpeiden tuntemisen vaikeudesta] Ja et tällä hetkellä must tuntuu vaikeelta se, et koko ajan pitäs itteään niinkun kouluttaa ja opiskella ja lukea ja miettiä niitä asioita jotta niinkun. Koska se, niinkun uutta tietoakin viestinnän alueelle tulee ja silleen mä haluaisin itte käydä kurseja nyt tällä hetkellä lisää siitä. Et jotenkin tunnen, niin tällä hetkellä musta se tuntuu vaikeelta ja just saada se motivoituneisuus ja saada niistä ihmisistä irti se mitä niinkun minä haluaisin että ne tekis. (...) Itte haluaisin mennä vastaavanlaiseen semmoseen, saamaan ideoita jostakin, ja saamaan niinkun uutta tietoa ja tämmöstä.
 H Millaisista asioista?
 OPE13 No, sanotaan nyt tällasta, no onko tullu jotakin teoriaan uutta tietoa. Onko jotakin niinkun uusia asioita keksitty ja sanotaan nyt

yhteisöviestinnän aluekin on semmonen mikä menee niin vauhdilla eteenpäin. Että siitakin muuta kun että minä luen jotakin opusta itse, niin mennä jonnekkain kuuntelemaan ihmisiä ja luennointia. Ja sitten tämmönen ihan konkreettista viestinnän opetusta, siis niinkun semmosia konkreettisia vinkkejä, et mitä se, miten siit [opetuksesta] sais niinkun mielenkiintosta ja mukavaakin et semmosta konkreettista tämmöstä opetusvinkkiä mun mielestä niinkun viestinnän opetukseen mä itte kaipaisin tällä hetkellä.

Osa opettajista katsoo, että opettamisen haasteellisuus kytkeytyy myös opiskelun vapauteen ja vastuun kantamiseen oppimisesta. Muutamat opettajista ovat sitä mieltä, että opiskelijat hyödyntävät saamaansa vapautta liikaa. Vapautta käytetään hyväksi esimerkiksi niin, että tehtäviä jätetään tekemättä ja tunneille jätetään tulematta. Opettajien mielestä opiskelijoiden valinnan vapauden ongelmaksi muodostuu se, että ne, jotka jo entuudestaan osaavat, ovat viestinnän tunneilla mukana ja ne jotka tarvitsevat viestinnän opetusta, jäävät opetuksesta pois.

Opiskelijoiden motivaatio

Opettajien luonnehtiessa viestinnän opettamista ammattiin opiskeleville haastatteluissa korostettiin huomattavasti opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja erityisesti sen puutetta. Lisäksi opettajien puhuessa opetuksen ongelmista yhtenä keskeisenä ongelmana pidettiin opiskelijoiden motivaation puutetta. Myös opiskelijat puhuivat useissa yhteyksissä motivaation liittyvistä asioista.

Motivaatio ymmärretään enemmän kvalitatiivisena kuin kvantitatiivisena käsitteenä. Motivaatiossa usein heijastuu se, mitä oppilaat ajattelevat itsestään, tehtävästä ja suorituksestaan. Oppilailla on erilaisia syitä opiskella, joillekin oppiminen on arvo sinänsä ja he arvostavat itse oppimisprosessia. Toisille taas oppiminen saattaa olla vain keino osoittaa kykynsä saavuttaa

ulkoisia palkkioita. (Ruohotie 1991a,b; Ruohotie 1993.) Opiskelumotivaatiolle on sanottu olevan tyypillistä se, että osalle opiskelijoista opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen lisää kiinnostusta aiheen entistä syvällisempään hallintaan. Osalla puolestaan tavoitteiden saavuttamisen jälkeen kiinnostus aiheeseen loppuu ja asennoidutaan niin, että jälleen on yksi tutkinnon kannalta välttämätön kurssi suoritettu. Yksilön motivaatiota ei voida havaita suoraan eikä se ole suoraan mitattavissa. Motivaatiota on vaikea päätellä käyttäytymisen perusteella esimerkiksi siitä syystä, että jokainen oppijan yksittäinen toiminta voi ilmentää useita motiiveja. (Ruohotie 1993; Luopajarvi 1993a, 142-143.)

Corno ja Mandinach (1983) ovat todenneet, että kaksi opiskelijaa voivat olla yhtä motivoituneita opiskeluun, mutta heillä saattaa silti olla erilaiset käsitykset itsestään, he voivat suhtautua tehtävään eri tavoin ja he voivat olla eri mieltä tavoitteista. Kognitiivisten oppimisteorioiden mukaan opiskelumotivaatio on yhteydessä siihen, missä määrin oppija arvostaa erilaisten toimintojen kautta saamia tuloksia (ks. esim. Good & Brophy 1990, 361; Luopajarvi 1993b, 248-249). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa opiskelijoiden motivaation voisi ajatella määräytyvän sen mukaan, millainen merkitys viestinnän opiskelulla nähdään olevan ammattitaidon kehittäjänä.

Opettajien mielestä seuraavat seikat ovat yhteydessä opiskelijoiden motivaatioon:

- viestinnän opetuksen sitominen muuhun opiskelutoimintaan ja ammatilliseen kontekstiin,
- käytännönläheisyys,
- opiskelijoiden oma vaikuttaminen,
- viestinnän opiskelun erilaisuus muihin opintoihin verrattuna.

Opettajat kokevat opiskelijoiden olevan motivoituneita ensinnäkin silloin, kun viestinnän opetus on muuhun opiskelutoimintaan ja ammatilliseen kontekstiin sidoksissa. Tällöin viestinnän opetus on esimerkiksi kytketty jollakin tavalla ammattiin, työelämään, ammattiaiineisiin tai muuhun opiskeluun. Yleensä ottaen opettajien mielestä opiskelijoita motivoi opiskelun käytännönläheisyys: tällöin opiskelijat ymmärtävät viestinnän opiskelun tärkeyden. Opettajien mielestä opiskelijoita motivoi myös se, kun opiskelijat saavat toimia ja tehdä itse eli vaikuttaa opiskeluun ja sen suunnitteluun. Edelleen opettajien mielestä opiskelijat ovat motivoituneita viestinnän opiskelusta silloin, kun viestinnän opiskelu koetaan jollakin tavalla erilaisena, muusta opiskelusta poikkeavana. Tällöin se esimerkiksi tuo vaihtelua muuhun opiskeluun, on intensiivistä, ja omasta toiminnastaan saa palautetta.

Opettajien mielestä opiskelijoiden motivaation puutteeseen ovat yhteydessä esimerkiksi seuraavat asiat:

- viestinnän opiskelulla ei ole yhteyttä todellisuuteen,
- opiskeltavat sisällöt tai työtavat eivät motivoi,
- oppiaineen arvostuksen puute.

Opiskelijoiden motivaation koetaan olevan huono ensinnäkin silloin, kun viestinnän opiskelulla ei nähdä olevan käyttöyhteyttä todellisuuteen. Tällöin harjoitukset tuntuvat teennäisiltä, niillä ei ole kytkentöjä työelämään tai työelämä tuntuu opiskelijoista vielä kaukaiselta. Toiseksi opiskelijoiden motivaatiota pidetään huonona silloin, kun sisällöt tai työtavat eivät kiinnosta. Tällöin opiskelu on liian teoreettista, opiskelu koetaan liian työlääksi tai opiskelijat eivät voi tai halua vaikuttaa opetuksen toteutukseen. Kolmanneksi opettajat kokevat, että opiskelijat ovat huonosti motivoituneita silloin kun viestinnän opiskelua ei arvosteta. Tällöin opiskelu koetaan "pakkopul-

lana”, yleisaineiden arvostus opiskelijoiden keskuudessa on yleensäkin heikko, viestintää ei koeta pääaineen asemassa olevaksi aineeksi tai viestinnän opiskelusta on kielteinen ennakkokäsitys. Opettajien mielestä kielteinen ennakkokäsitys viestinnän opiskelusta juontuu opiskelijoiden aikaisemmista viestintään liittyvistä opiskelukokemuksista. Opiskelijat luulevat usein, että ammattikorkeakoulussa opiskellaan samoja asioita kuin lukiossa, ja ensireaktio on usein melko kielteinen. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusta.

H Millasta on ollut opettaa viestintää ammattiin opiskeleville?
 OPE8 Ensimmäinen reaktio on aina että taas äikkää, ei oo totta, me halutaan vaan ammattiaineita et on siis vahvana sellanen vastenmielisyys että tää on vaan jotain lauseenjäsennystä.

Kielteinen ennakkokäsitys voi johtua myös oppiaineen nimestä. Saattaa olla, että esimerkiksi äidinkieli-nimen käyttäminen viestinnän kurssien yhteydessä vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin kurssien sisällöistä. Äidinkielinimityksen käyttäminen saattaa johtaa opiskelijat ajattelemaan, että ammattikorkeakoulussa opiskellaan samoja asioita kuin heidän aiemmissa äidinkielen opinnoissaan.

Myös opiskelijat puhuvat motivaatioon liittyvistä asioista useissa eri yhteyksissä. Opiskelijoiden haastattelujen analyysin perusteella motivaatio on yhteydessä siihen, kuinka hyödylliseksi, haasteelliseksi ja monipuoliseksi viestinnän opiskelu koetaan, millä tavalla opiskelu liittyy omaan ammattiin tai missä määrin voi itse vaikuttaa opiskeluun. Opiskelijoiden keskusteluissa on tyypillistä kuvailla motivoitumattomuutta esimerkiksi niin, että viestinnän tunneille osallistuminen ei ole aktiivista tai vain osa opiskelijoista osallistuu ja muut ”pistävät lekkeriksi”. Opiskelijat kokevat motivaation olevan heikkoa myös siksi, että viestintää pidetään yleisaineena, toisarvoisena, eikä siihen sen vuoksi viitsitä panostaa. Edelleen opiskelijoilla on motivaation puutetta silloin, kun viestinnän opiskelua ei koeta hyödylliseksi.

Näin on esimerkiksi silloin, kun pidetään esitelmiä aiheista jotka eivät kiinnosta tai joiden tarkoituksiksi ei nähdä muuta kuin harjoitella esiintymistaitoa. Tämä käy esiin seuraavasta opiskelijoiden keskustelusta.

H No ootteks te havainnu jotain ongelmia viestinnän opiskelussa?

OPI22 Opettaja jää äitiyslomalle [nauraa].

OPI19 Ite oon ainaki, miulla on sellanen mielipide, että tää kurssi on melkeen yks parhaiten järjestettyjä kursseja, vähiten ongelmia.

OPI21 Vähiten vaatimuksiaki.

OPI19 Nii, vähiten vaatimuksiaki, monesta muusta asiasta löytyy purnaamista, mutta tästä ei löydy vaikka vähän mieltä, kai, vai löytyykö.

OPI17 No se, että suullista esiintymistä siellä vois olla enemmän. Minusta se ois parempi kun ois semmosia jottai että yhtäkkiä, että ei tarvii valmistautuu.

OPI22 Niin, se ehkä tekis siitä semmosta että se kiinnostas, koska minä ainaki näkisin sen hirveenä että minä joutusin valmistelemaan jotai esitystä jostaki läpälässyn asiasta mikä ei liity mihinkään. Silleen, mitään järkevää muuta että kun se on harjotus vaan että oppii viestimään, niin ois vaikka joku valmis mikä pitää että se tulee ex tempore, pidä tuosta asiasta esitelmä, sulla on viis minuuttia aikaa lukea se ja esitele se muille, niin sillen se ois ehkä fiksu. Mutta en minä viitti nähdä iltaa vaivaa siihen että minä teen jonkun esitelmän kotona mistä ei oo mitään hyötyä mihinkään, muuta kun että se harjottaa minun esiintymistaitoo.

Opiskelijoiden mielestä heidän motivaationsa on yhteydessä myös siihen, kuinka haasteelliseksi ja monipuoliseksi viestinnän opiskelu koetaan. Opiskelijoiden mielestä viestinnän opiskeluun ei viitsitä panostaa silloin, jos koetaan että kursseista on helppo päästä läpi. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että heiltä vaaditaan viestinnän opiskelussa liian vähän. Opiskelijoiden keskusteluissa ihmeteltiin esimerkiksi sitä, että viestinnän opiskelussa käsitellään jokaisella kouluastella samoja asioita ja sitä, että viestinnässä ei mennä aina edes lukiossa opiskeltuja asioita pidemmälle.

Opiskelijat ovat motivoituneita viestinnän opiskelusta silloin, kun heille on selvää, miksi opiskellaan mitään. Jos esimerkiksi tehtävät tai harjoitukset liittyvät jollakin tavalla omaan ammattiin ja työelämään, ne koetaan hyödyll-

lisiksi ja tarpeellisiksi. Tämä tulee esiin esimerkiksi seuraavasta opiskelijoiden keskustelusta.

H Millä tavalla teidän mielestä työelämäsuuntautuneisuus näkyy viestinnän opiskelussa?

(...)

OPI21 Kaikkihan siinä oikeestaan suuntaa siihen mitä myö tehhään. Ei siellä oo mittään, esimerkiks jos ajatellaan miten tuollanen kielioppi, niitä substantiivi- johtimia sun muita niin kaikkihan ne nyt kuitenkin siihen, että kun me kirjoitetaan raportteja, aloitteita sun muita niin että myö osataan ne oikein kirjottaa.

OPI19 Koetettävissäki oli kaikki jottain tietokonemainoksia ja jotain tietokonejärjestelmistä joku tarjouskirje oli koetettävänä. On se toisaalta ihan hyvä asia, hyötysuhde on paras sillon kun käydään just niitä asioita läpi mitä tarttee työelämässä.

OPI22 Se riippuu varmasti just opettajasta miten se pitää, miun mielestä X [mainitsee opettajan nimen] ainaki on pitäny sen silleen et se on hyvin tehny sen.

OPI18 Hirveen hyvin tienny mitä myö tarvitaan.

OPI22 Niin.

OPI19 Ei oo ollu hakuammuntaa.

OPI22 Ei oo ollu. Sanotaan että jos turhautus siitä että esimerkiks minä en tykänny koskaan aikasemmissa kouluissa tästä kieliopista ja tämmösestä. Ei minua kiinnostanu se hirveesti, koska oon huomannu että ei sillä oo sen kummemmin sitte ollu merkitystä miun elämässä ja niin. Tuolla [ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelussa] ei oo semmosta ollenkaan et ne on kaikki semmosia hyvin motivoivia tavallaan. Että varmasti moni ihminen innostuu niistä koska ne on konkreettisesti työelämään liittyviä asioita kaikki.

OPI19 On se kielenhuolto silti vaan kyllä niin tylsää että.

OPI22 Nii, en mä tiiä onko meillä ollu sitä.

OPI18 On meillä vähä ollu.

OPI19 Substantiivitautia ja kaikkee, muotisoja, muukalaisuuksia ja kaikkee just tosi tylsää mutta, tietysti pittäähän ne kai osata.

Lisäksi opiskelijoiden mielestä opettajalla on suuri merkitys opiskelijoiden motivaatioon. Opiskelijoiden mielestä kiinnostusta lisää esimerkiksi se, jos viestinnän opettaja tuntee heidän alaansa. Opiskelijat kokevat, että opettajan innostunut suhtautuminen omaan oppiaineeseen ja tasavertainen tai kaverillinen suhtautuminen opiskelijoihin vaikuttaa siihen, kuinka innostuneita opiskelijat ovat viestinnän opiskelusta. Opiskelijoiden mielestä kursseja valitaan usein opettajan mukaan. Edelleen opiskelijat kokevat, että heidän

motivaationsa on yhteydessä siihen, kuinka paljon he voivat itse vaikuttaa opiskelun toteuttamiseen ja kuinka paljon heille itselleen annetaan vastuuta. Liiallisen kontrollin ja niin sanotun koulumaisuuden, esimerkiksi poissaolojen seuraamisen, ajatellaan heikentävän motivaatiota. Sen sijaan motivoivaksi koetaan esimerkiksi se, jos voidaan arvioida itse omaa toimintaa tai jos luotettiin opiskelijoiden kykyyn hankkia itse tietoa.

Opettajien haastatteluissa yhtenä opiskelijoiden motivaatiota kuvaavana ulottuvuutena on opiskelijoiden motivaation yhteys opiskelijoiden ikään ja työkokemukseen. Opiskelijoita voi opettajien käsitysten perusteella kuvata "päiväopiskelijoiksi" ja "iltaopiskelijoiksi". Niin sanottuun päiväopiskelijoiden ryhmään kuuluu lähinnä sellaisia opiskelijoita, joilla on vähän työkokemusta, jotka ovat iältään nuoria, suoraan lukiosta tulleita ja opintojaan aloittelevia ammattikorkeakouluopiskelijoita. Heillä koetaan olevan motiiviongelmia siksi, että ammatti on vielä kaukana, eikä sen vuoksi osata nähdä yhteyttä työelämään. Heillä ei nähdä olevan vielä kuvaa siitä, mihin ovat työelämässä menossa, eikä heillä ole vielä ollut oikeita työelämän tilanteita. Toisaalta ajatellaan, että heistä on sinällään hauska harjoitella, mutta he eivät koe harjoittelua tavoitteellisena. Joskus heitä kuvattiin passiivisiksi, ja viestinnän opiskelu on vain välttämätön paha.

Niin sanottuun iltaopiskelijoiden ryhmään kuuluu puolestaan sellaisia opiskelijoita, joilla on jo työelämäkokemusta. Lisäksi opettajat luonnehtivat heitä vanhemmiksi ja aikuisemmiksi opiskelijoiksi. Opettajien mielestä iltaopiskelijat ovat motivoituneempia, ymmärtävät viestinnän opiskelun tärkeiden, arvostavat viestinnän opiskelua, näkevät harjoittelun tavoitteellisena toimintana ja myös vaativat enemmän. Opettajien käsityksiä päivä- ja iltaopiskelijoiden opiskelumotivaatiosta havainnollistetaan seuraavissa lainauksissa.

H Millaista on sitten opettaa viestintää ammattiin opiskeleville?
 OPE1 Siinä on tällasia pieniä motivointiongelmia noitten päiväopiskelijoiden kanssa ja ne jotka tulee ammattikoulusta taikka jotka tulee sitten esimerkiksi lukiosta suoraan niin niillä se ammatti on jotenki kaukana vielä, että mihinkä mä sijotun sitten työelämässä. Ne taidot, ne ei välttämättä ymmärrä mitä ne tarvii siellä. Eli on muistikuva siitä äidinkielen opetuksesta koulussa. Et siellä täytyy lähteä musta jotenkin tai siellä ei saa irti ihan niin paljon kun sitten näitten iltaopiskelijoitten kanssa, jotka on jo ollu työelämässä. Eli niitten kanssa se on tosi sellasta oikeeta tekemistä.

H Millaiseksi sinä olet kokenut viestinnän opettamisen ammattiin opiskeleville?

OPE9 No sehän on aivan ihanaa. Tietysti se ihanoituu aina sitten tuonne iltaa kohti elikkä nää on kaikista parhaita ryhmiä nää, kiitollisimpia ryhmiä nää iltaopetusryhmät. Tosin myös erittäin vaativia.

Myös opiskelijat itse tekevät huomioita siitä, että suoraan lukiosta tulleiden ja jo työelämässä olleiden asenteissa ja motivaatiossa viestinnän opiskelua kohtaan on eroja. Haastatelluista opiskelijoista ne, joilla oli työkokemusta, arvioivatkin motivoituneisuuttaan viestinnän opiskelusta sen mukaan, kuinka hyödylliseksi arvioivat opiskelun työkokemuksensa perusteella. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1991) mukaan aikuisten oppimiseen liittyvät tavoitteet ovatkin yleensä spesifisempiä kuin nuorten. Aikuisten motivaation sanotaan suuntautuvan nuoria herkemmin sellaiseen, mikä koetaan välittömästi hyödylliseksi.

Luopajärvi (1993b, 303) tutki ammattiin opiskelevien motivaatiota ja totesi, että opiskelijoiden keskeisiä motivaatioon vaikuttavia tekijöitä olivat opetuksen mielekkääksi kokeminen ja opetuksen integroituminen. Opetuksen integroituminen on ammattiopetuksessa mielekkäiden opiskelukokonaisuuksien muodostamisen lähtökohta. Oppilailta on erilaisia syitä opiskella: joillekin oppiminen on arvo sinänsä ja he arvostavat itse oppimisprosessia. Toisille oppiminen saattaa olla vain keino osoittaa kykynsä saavuttaa ulkoisia palkkioita. Motivaatio ymmärretään enemmän kvalitatiivisena kuin kvantitatiivisena käsitteenä. Motivaatio on sidoksissa spesifeihin kognitiivi-

siin prosesseihin, kuten informaation prosessointiin, metakognitiivisiin prosesseihin ja attribuutiotulkintoihin. Motivaation kvalitatiivisen luonteen vuoksi opettajien ja kouluttajien ei pitäisi vain kysyä, miten motivoida oppilaita, vaan miksi oppilaat prosessoivat tai tarkkaavat erilaisia informaation lähteitä, miksi tiettyjä tavoitteita arvostetaan yli muiden, mitä metakognitiivisia prosesseja oppilaat noudattavat opiskelussaan ja miten oppilaat evaluoivat ja attribuovat suorituksiaan eri suoritustilanteissa. (Ruohotie 1993.) Siksi opettajien tietoisuuden opiskelijoiden motivaatiosta tai sen puutteesta tulisikin lähteä liikkeelle näistä kysymyksistä.

Opiskelijoiden osallistuminen viestinnän opetuksen suunnitteluun

Opiskelijoiden käsityksillä itsesäätelyn mahdollisuuksista omassa opiskelussaan on todettu on yhteyttä oppimistuloksiin. Oppijat, jotka mielestään pystyvät säätelemään omaa oppimistaan, käyttävät muita todennäköisemmin syväprosessointia ja he pyrkivät hahmottamaan oppisisällöt kokonaisuutena, etsivät yhteyksiä oppisisältöjen eri osien välillä ja pyrkivät jäsentämään ja pohtimaan oppiainesta. Voisi ajatella, että opiskelijoiden käsityksiin itsesäätelyn mahdollisuuksista vaikuttaa heidän käsityksensä siitä, millä tavalla ja missä määrin he kokevat pystyvänsä vaikuttamaan opetusjärjestelyihin (esimerkiksi opetussuunnitelmien tekemiseen, oman oppimisen arviointiin, oppisisältöjen valintaan). (Findley & Cooper 1983; Hansford & Hattie 1982.)

Tässä tutkimuksessa sekä opettajien että opiskelijoiden kokemukset opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksista viestinnän opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaihtelevat suuresti. Opiskelijat kokevat poikkeuksetta myönteiseksi sen, jos he voivat vaikuttaa viestinnän opiskeluunsa jollain tavalla. Opiskelijat pystyvät mielestään vaikuttamaan opetuksen ajankoh-

tiin, esitysten aiheisiin, tehtäviin (esim. tentti vai tehtävä, referaatti vai raportti, luento vai yritysvierailu) ja vapaaehtoisten kurssien sisältöihin. Opiskelijat ovat erityisen tyytyväisiä, jos vaikutusmahdollisuuden omien viestinnän opintojen rakentumiseen koetaan olevan suuri, kuten esimerkiksi seuraavassa opiskelijoiden haastattelussa.

H Millainen mahdollisuus teillä on ollu itse vaikuttaa viestinnän opetukseen?

OPI40 No aika paljon ite sai vaikuttaa siihen, että mitä tehdään ja miten edetään. Opettaja anto aika vapaat kädet.

OPI42 Mulle tuli semmoinen olo, että me opiskelijat ite tehtiin se kurssi. Ettei se ollu sitä kun tommosissa ammattiaineissa että opettaja kertoo asiat kalvolla ja me yritetään sisäistää niitä, vaan me oltiin ne ihmiset jotka teki sen kurssin. Että opettaja oli vaan se taustahahmo joka siellä ohjas meitä.

OPI38 Niin se oli hyvä just niin kun tiesi mitkä omat heikkoudet on, niin sai sitten valita, että joo että mä haluan näitä kehittää tässä viestinnässä.

Opettajien mielestä opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa lähinnä käsiteltäviin sisältöihin, harjoitusten ja tehtävien aiheiden valintaan sekä etenemisjärjestykseen. Osa opettajista pitää opiskelijoiden osallistumista viestinnän opintojensa suunnitteluun välttämättömänä, sillä heidän kokemustensa mukaan on turha opettaa sellaista, mitä ei koeta mielekkääksi. Jotkut opettajista pitävät opiskelijoiden osallistumista suunnitteluun osoituksena itseohjautuvuudesta, joka on korostunut ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä. Tämä käy esille seuraavasta opettajan haastattelusta.

H Millasia muutoksia ammattikorkeakoulu on tuonut viestinnän opetukseen?

OPE18 Kyllä ainakin sellasta enemmän niinkun itseohjautuvaa, itseohjautuvuutta on. Et jos ennen aikasemmin, ensimmäisinä vuosina yritti niinkun että kaikki täytyy ite sanoo niin nyt on se on kääntyny kyllä ihan toiseen suuntaan. Elikkä opiskelijat tekevät, suunnittelevat oman opetuksensa.

H Miten tää on käytännössä toiminu?

OPE18 No ne on mukana siinä, että me suunnitellaan ja miettivät että mihin he pyrkivät, mitä tavoitteita heillä. Tietysti mä esitän joitain

yleisiä tavoitteita mitä näillä kursseilla nyt yleensä on että mut se että ne saa suunnitella itse sen sisällön.

Opiskelijoiden vaikuttaminen omiin viestinnän opintoihin jää kuitenkin usein näennäiseksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että periaatteessa opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa, mutta käytännössä opiskelijoiden oma osallistuminen omien viestinnän opintojen suunnitteluun jää eri syistä johtuen vähäiseksi tai kokonaan toteutumatta. Vaikka opiskelijoilta kysytään mielipiteitä, opetus kuitenkin usein toteutuu opettajan omien suunnitelmien mukaan. Vaikka opiskelijat saavat opettajien mielestä vaikuttaa viestinnän opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, osa opettajista myöntää sen, että opettajan täytyy joskus käyttää "väkivaltaa", jos opiskelijoiden suunnitelmissa jotain olennaista näyttää jäävän pois. Esimerkiksi seuraavassa sitaattissa opettaja kertoo käyttävänsä suunnittelussa menetelmää, jossa opiskelijoiden valinnat tulevat joka tapauksessa olemaan sellaisia mitä on ajateltukin käytävän läpi.

H Osallistuuko opiskelijat jollain tavalla suunnitteluun?

OPE17 No meillä, mulla on semmonen ohjelmanumero siinä heti kurssin alussa et kun on esittäytytty perusteellisesti niin mulla on semmonen neuvotteluharjoitus minkä mä opin yksiltä englantilaisilta kouluttajilta mikä on kauheen hyvä. Ja tota sen avulla me sitten, ooksä kuullu semmosesta timanttineuvotteluharjotuksesta [haastattelija pudistaa päätään] missä on, mä voin kertoa sen sulle. Siis mulla on semmosia nelisenkymmentä eri sisältöaih..semmosta aihealuetta kirjoitettu lapuille. Onkohan mulla yhtään [etsii pöydältä] ja sitten niin ne muodostaa ryhmiä ne opiskelijat. Ja sitten jokainen ryhmä niinkun valitsee niistä ne tekee niistä semmosen timantin muotosen. Se on hyvin havainnollinen ja siinä on hyvin helppo saada kaikki hiljaseimmatkin mukaan. Ne niinkun, ensinhän se alkaa karsinnalla että mitä me ei missään tapauksessa haluta. Ja tässä on siis ovelaa se, että kaikki on semmosta mitä niinkun joka tapauksessa käydään läpi [nauraa], mutta sitten kun he sitoutuu siihen valitsemalla sen itse niin se on kumminkin paljon kivempaa. Täytyy näyttää sulle jotain tämmösiä timantteja [etsii] Eli he itse niinkun suunnittelee sen ohjelmansa ja sitten me sovitaan että missä vaiheessa mitäkin tehdään.

Opiskelijoiden osallistuminen on sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä vaikeaa ja vähäistä esimerkiksi siksi, että opiskelijoilla ei ole välttämättä kykyä ja taitoa nähdä viestinnän opetuksen kokonaisuutta. Lisäksi opiskelijoilla ei usein ole tietoa suunnittelun pohjaksi. He eivät esimerkiksi välttämättä tiedä, millaisia asioita viestinnässä on tarkoituksenmukaisinta opiskella. Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksien näennäisyyttä havainnollistaa seuraava opettajan haastattelusitaatti.

H Millä tavalla opiskelijat ovat voineet osallistua opetuksen toteuttamiseen?

OPE 22 Kyl se on sit eri asia kuin paljon oppilas pystyy tämmöseen sanomaan. Et musta se on hiukan semmosta näennäisdemokratiaa. Että ei munkaan mielestä niin välttämättä sellanen joka tulee opiskelamaan, niin hän ei nyt välttämättä osaa kyllä sanoo että mikä siellä sitten on jossain tietyssä aineessa tärkeitä. Mikä tän osuus on kokonaisuudessa.

Osa opettajista ja opiskelijoista katsoo, että opiskelijoiden on vaikeaa luoda tavoitteita omalle oppimiselleen, kun ei ole substanssia ja taustaa, jota vasten oppimisen tarvetta voisi peilata. Opettajien mielestä etäopiskelijat, aikuiset opiskelijat ja monimuoto-opiskelijat pystyvätkin vaikuttamaan päiväopiskelijoita enemmän omiin opintoihinsa, koska he ovat yleensä olleet jo työelämässä ja usein jo tietävät, mitä haluavat. Lisäksi heidän koetaan olevan päiväopiskelijoita itseohjautuvampia. Sen sijaan opintojen alkuvaiheessa opiskelijat eivät välttämättä tiedä, mitä viestinnän opetukselta voisi toivoa tai mitä he tarvitsisivat, koska heillä on niukasti kokemusta työelämästä. Tästä syystä viestinnän opettajien ammattien tuntemuksen merkitys ja vastuu työelämän kannalta tarkoituksenmukaisen opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta kasvaa.

Osallistuminen suunnitteluun on opiskelijoiden mukaan pitkälti kiinni myös aktiivisuudesta ja motivaatiosta. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että opiskelijoiden keskuuteen muodostuu yleensä tietty aktiivisten ryhmä, joka

osallistuu suunnittelutyöhön. Opiskelijat katsovat, että suunnittelu on vaativaa ja aikaa vievää. Siksi on epätarkoituksenmukaista, että kaikki eivät osallistu suunnitteluun tasapuolisesti.

Osa opettajista epäilee opiskelijoiden suunnitteluun osallistumisen tarkoituksenmukaisuutta sillä perusteella, että opiskelijoiden toiveet kurssien sisällöistä menevät "niin ristiin" toistensa kanssa, että niitä ei voi tarkoituksenmukaisella tavalla hyödyntää suunnittelussa. Lisäksi jotkut opettajista arvelevat, että opiskelijoilla on valinnan mahdollisuuden edessä taipumusta valita opiskeltavaksi sellaisia asioita, joista arvelevat selviävänsä vähällä työllä. Opettajien mielestä opiskelijoiden oma sitoutuminen kuitenkin motivoi opiskelijoita. Osa opettajista on sitä mieltä, että yleensä ryhmässä on aina joku "järkevä", joka ymmärtää asian tarpeellisuuden, vaikka asia ei sinällään olisikaan "mukavaa". Myös osa opiskelijoista on sitä mieltä, että jos he itse voisivat vaikuttaa paljon viestinnän opiskeluunsa, niin pyrkimys päästä "mahdollisimman helpolla" saattaisi vaikuttaa suunnitteluun. Epäilyä opiskelijoiden kyvystä vaikuttaa viestinnän opiskelun suunnitteluun havainnollistaa seuraava opiskelijan haastattelusitaatti.

H Kuinka paljon te ootte ite voinu vaikuttaa opiskelun toteutukseen?
[aluksi opiskelijat puhuvat, että ajankohtiin on voinut vaikuttaa, mutta toteutukseen ei lainkaan]

OPI2 Nii, mun mielestä se ehkä pitäs olla niin, että hirveesti, tai me ei oikeestaan olla saatu yhtään vaikuttaa siihen sisältöön mitä näillä kursseilla käydään läpi. Et sen mä ymmärrän, että tottakai luennoitsija haluaa itte tehdä oman rungon minkä mukaan niitä asioita mennään ja sitten on paljon sellasia asioita mistä ei oo kaikilla ees jotain, on jotain et pystyy sanomaan, et mun mielestä tää on tärkeä asia. Et ei oo sillä tavalla pohjatietoo siitä asiasta. Mut tollasia asioita niinkun jotain viestinnän tai tollasia niin pitää olla runko mut mun mielestä se ei ois ollenkaan mahdottomuus että siitä keskusteltais opiskelijoiden kanssa. Et mitä te näätte et mikä olis teille tärkeä asia. Et sitä mä en pidä ollenkaan mahdottomuutena et mun mielestä niin vois tehdä, koska se ei välttämättä oo aina oikeen se että mitä mieltä luennoitsija on. Että hän arvostaa näitä asioita, mut välttämättä opiskelija ei ehkä arvostakaan niitä asioita. Mut siis täähän on semmonen niinku vähän sillai niinku heikoilla jäillä olemista, että se

on niin vaikee. Et jos annat sit liikaa valtaa taas opiskelijalle, ni toteutuuks ne minkäänlaiset tavoitteet koko kurssilla. Et siinä pitäs pelata sillai enemmän keskustella siinäki niistä asioista. Elää vähän siinä keskitiellä että ei niinku joko niin tai näin, vaan vähän siinä välimaastossa.

Osa opiskelijoista epäilee omia vaikuttamismahdollisuuksiaan myös resursien niukkuuden vuoksi. He esimerkiksi pohtivat, mistä suunnittelulle löytyisi aikaa, koska opinnoissa on muutenkin hyvin vähän jouston varaa. Lisäksi viestinnän opintojen ajoittuminen joko opintojen alku- tai loppuvaiheeseen koetaan viestinnän opetuksen suunnitteluun osallistumisen kannalta hankalana. Opiskelijoiden mielestä opintojen alussa he eivät vielä tunne toisiaan ja siksi omien toivomusten esittäminen ja suunnittelu koetaan vaikeaksi. Opintojen loppuvaiheessa puolestaan jo odotetaan usein opintojen päättymistä eikä haluta enää välttämättä osallistua aktiivisesti opintojen suunnitteluun.

Joissakin ammattikorkeakouluissa opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet omien viestinnän opintojensa suunnitteluun ja toteutukseen ovat olemattomat, kuten esimerkiksi seuraava opiskelijoiden keskustelu havainnollistaa.

H Kuinka paljon te ootte itte voinu vaikuttaa viestinnän opetuksen toteutukseen?

OPI10 Ei, nää on ihan valmiit paketit mitkä meillä on.

OPI8 Annetaan vaan eka tunnilla semmonen lista että mitä opiskellaan ja hyvällä lykyllä saattaa viikotkin olla siinä valmiina että tässä mennään.

Useimmat opiskelijat ovat tyytymättömiä silloin, jos he eivät pysty vaikuttamaan viestinnän opetukseen. Kun opintoihin ei pystytä vaikuttamaan, opiskelijat luonnehtivat opiskelua "kaavamaiseksi" ja "koulumaiseksi". Opiskelijoiden mielestä vaikuttamisen vähyys tai puute voi olla seurausta siitä, että viestinnän opetuksessa jatketaan vanhoja, jopa opistoaikaisia

perinteitä: opettajat eivät välttämättä kysele toivomuksia, koska on jo vuosia tehty samalla hyväksi todetulla mallilla. Opiskelijoiden mielestä palautteen kysyminen ei välttämättä kuitenkaan vaikuta opetukseen. Heidän mukaansa palautetta kysytään yleensä vasta kurssin lopussa ja vaikka palautetta pyydetään opetusta jatketaan kuitenkin vanhan tottumuksen mukaan.

Osa opettajista onkin sitä mieltä, että opetuksen suunnittelu vaatii opettajan ammattitaitoa ja suunnittelu on ensisijaisesti opettajan tehtävä. Siksi opiskelijoiden osallistumista suunnitteluvaiheeseen ei pidetä tarpeellisena. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

H Millä tavalla opiskelijat osallistuvat opetuksen toteuttamiseen?
 OPE19 Nyt se riippuu siitä mikä osio on kysymyksessä eli jos on nää kirjallisen viestinnän kurssit niin mä oon kyllä aika lailla sen tavallaan sen käsikirjo..tai sen juonnon pääkohdat tehny. Että näin ja näin koska mulla on tavallaan se ammattitaito. No sitten kokous- ja neuvottelutaidossa myös mulla täytyy olla ne pointit, että mitä täytyy käsitellä ja miten sitten kannattaa edetä. Kyllä minusta kuitenkin tuntuu että mä oon se työnjohtaja, joka mun ehkä kuuluukin olla et he [opiskelijat] on sitten jotka tekee ja tavallaan toteuttaa sen käytännön puolen.

Jotkut opettajista kokevat, että opiskelijat pääsevät osallistumaan liian vähän opetussuunnitelmien tekemiseen, vaikka ovat ilmaisseet siihen halukkuutensa. Lisäksi opiskelijoiden osallistumisen määrän sanottiin riippuvan siitä, mikä viestinnän opiskelukokonaisuus on kyseessä tai siitä, että viestintä kuuluu ammattikorkeakoulun yhteisiin opintoihin ja siksi kaikkien opettajien pitää noudattaa yhteistä linjaa, tietyt asiat täytyy käydä läpi. Osa opettajista on sitä mieltä, että opiskelijoille annetaan kaikki jopa "kohtuuttoman valmiina", opiskelu etenee suoraan opetussuunnitelman tai opettajien päättämien oppisisältöjen mukaan.

Vaikka ammatillisessa koulutuksessa korostetaan oppijakeskeisyyttä, on silti syytä esittää kysymys, mitä oppijakeskeisyydellä loppujen lopuksi

tarkoitetaan ja miten siihen voidaan käytännön toteutusten tasolla päästä. On terveellistä pohtia sitä, onko puhe oppijakeskeisyydestä abstraktia retoriikkaa, hyvään pyrkivien puhetapojen rakentamista, mutta mikään olennainen ei käytännön opetuksen tasolla kuitenkaan muutu. (Väärälä 1995b, 62.) Tämä pelko on Väärälän mukaan aiheellista, koska oppijakeskeisyyden perimmäinen idea haastaa koulun niin suuriin rakenteellisiin ja opetuskulttuurin muutoksiin, että nopeat muutokset ovat työläitä toteuttaa.

8 Viestintä ammattitaidon osana

Ammattiin kouluttamisen lähtökohtana on ammatti ja sen kehittämisen ennustaminen. Ammatin käsite on laajentunut ja monipuolistunut. Aiemmin ammatteja analysoitiin seuraamalla työtehtäviä ja laatimalla suoriteluetteloita. Opetussuunnitelma muodostui luetteloksi kaikista niistä tehtävistä, jotka opiskelijan tulee osata kyetäkseen hallitsemaan ammattinsa. Nykyään kaikkia ammatissa tarvittavia työtehtäviä ja osaamisen alueita on jopa mahdotonta etukäteen ennustaa ja opettaa. Opetuksen lähtökohtana tulisikin olla ammatin tarkasteleminen laajemmin työntekijän ammatinkäsityksen ja ammatti-identiteetin lähtökohdista. (Luopajarvi 1993b, 241.)

Ammattitaidon käsite on ollut keskeinen erityisesti yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tarkasteltaessa esimerkiksi yhteiskuntaluokkia ja -kerroksia tai sukupuolten välisiä eroja. Vaikka ammattitaidon käsitettä on käytetty paljon, sen merkitykset ovat hyvin moninaisia. Käsitteen merkitystä on tutkittu ja pohdittu hyvin vähän: onko ammattitaito lähinnä hyödykkeiden tuottamisprosessin välttämätön osatekijä vai kenties sosiaalinen tuote? (Ks. esim. More 1982; Vallas 1990.)

Ammatillisen koulutuksen ja nykyisin erityisesti ammattikorkeakoulujen yhteydessä puhutaan käsitteiden ammattitaito, asiantuntijuus ja laaja-alainen ammattitaito merkityksistä ja käsitteiden suhteista. Ammattitaidolla on tarkoitettu yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, tietyllä koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa (Eteläpelto 1992). Seuraava Kurtakon ja Mutkan (1995) määritelmä osoittaa hyvin sen, miten ammattitaidon määritelmässä korostetaan konkreettista tekemisen osaamista:

”Ammattitaito arvioidaan tekojen menestyksen, ei selitysten oikeellisuuden perusteella. Lääkärin ammattitaito on hänen kyvyssään parantaa sairauksia tai insinöörin hänen kyvyssään tuottaa ihmisten tarvitsemia esineitä tai rakennuksia. Ammatillisuus on yleisesti ilmaistuna ihmisen tai yksilön käytännöllistä suhdetta ympäristöön ja/tai sen erilaisiin kohteisiin ja ilmiöihin.”

Asiantuntijuuden ja ammattitaidon käsitteiden erona on pidetty sitä, että asiantuntijuutta ei rajaa ensisijaisesti määrätty ammatillinen työnjako, vaan jokin aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. Asiantuntijuus viittaa yleensä jonkun alan tai asian erityistuntemukseen. Asiantuntijuudella tarkoitetaan usein perinteisiin ammatteihin kiinnittyvää tai ammattien sisällä ilmenevää erityisosaamista, joka määrittyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Laaja-alainen ammattitaito on ollut ammatillisen koulutuksen tavoitteena jo 1980-luvulta lähtien. Laaja-alaisuuden merkityksestä on ollut ammatillisen oppilaitosten opetussuunnitelmissa erilaisia tulkintoja. Ensiksikin laaja-alaista ammattitaitoa on tarkasteltu ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen suhteen näkökulmasta. Tällöin laaja-alaisuudella on tarkoitettu yleissivistävien aineiden merkityksen korostamista ammattiaineiden rinnalla ja, vielä yleisemmin, koulutuksen sivistyksellistä tehtävää. Edelleen ammatillista peruskoulutusta koskevassa keskustelussa laaja-alaisuudella tarkoitetaan työntekijän monialaista osaamista. (Ekola 1991; Eteläpelto 1992; Korhonen 1992.)

Viestinnän merkitys laaja-alaisuuden määrittelyssä nousee esille puhuttaessa yleisistä avainkvalifikaatioista, joiden merkityksen oletetaan tulevaisuudessa lisääntyvän kaikilla ammattialoilla. Suomalaisissa työelämän ennusteissa alasta riippumattomina avainkvalifikaatioina on pidetty esimerkiksi luovuutta, itsenäisyyttä ja joustavuutta sekä erilaisia sosiaalisiksi taidoiksi ymmärrettyjä osaamisen alueita, kuten yhteistyötaitoja ja viestintää. (Ks. Eteläpelto 1992; Kuusi 1996; Suikkanen ym. 1996; Takala 1995.) Myös muualla maailmassa työllistymisen avaintaitoina (key competencies) pide-

tään esimerkiksi kieli- ja viestintätaitoa (language and communication), ongelmanratkaisutaitoa (problem solving) sekä persoonallisia ja interpersonaalisia taitoja (Deon ym. [1994] mukaan Australian Education Council Review Committee 1991). Eteläpelto (1992) esittelee tulevaisuuden asiantuntijuutta koskevassa artikkelissaan keskeisiä yhteiskuntakehityksen ja työelämän muutostendenssejä, joista seuraa merkittäviä haasteita asiantuntijoiden yliammattillisiin pätevyysvaatimuksiin. Hänen mukaansa työelämän muutostendensseistä erityisesti työorganisaatioiden verkostoituminen, uusi johtamiskulttuuri ja kansainvälistyminen edellyttävät tulevaisuuden asiantuntijalta pätevyyttä vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaidoissa.

Työelämän ammattitaitovaatimuksissa viestinnällisen osaamisen merkitys on ilmeinen. Esimerkiksi Suomessa tehtyjen ammattikorkeakoulun vaikuttavuutta koskevien tutkimusten ja työelämän odotuksia tarkastelevien tutkimusten tulokset osoittavat, että valmistuvien opiskelijoiden viestintätaitoihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota (ks. esim. Hautala ym. 1994; Itkonen 1990). Hautalan ja Tulkin (1994) insinöörikoulutusta koskevassa tutkimuksessa selvitettiin varsinaissuomalaisien ja satakuntalaisten työelämän edustajien näkemyksiä ammattikorkeakoulusta. Tutkimuksen tulosten mukaan selvimmin tyytyväisiä oltiin insinöörien tekniseen osaamiseen, kun taas varsinaisena puutteena insinöörien koulutuksessa pidettiin insinöörien kykyä työskennellä sosiaalisessa kokonaisuudessa. Tämän todettiin näkyvän esimerkiksi johtamistaidon ja -osaamisen puutteena. Lisäksi insinöörien kyvyssä työskennellä ryhmässä ja asiakkaan kanssa koettiin olevan puutteita. Työelämän edustajien mukaan ihmissuhdeaineet eivät ole riittävän keskeisellä sijalla koulutuksessa (ks. myös Itkonen 1990). Tutkimuksen mukaan koko insinöörien työkentässä tulevat nykyisin jatkuvasti esiin taito työskennellä ryhmässä ja kommunikoida. Edelleen ryhmätyötaitojen arvelaan vaikuttavan tulevaisuudessa yhä suuremmassa määrin insinöörien työnsaantimahdollisuuksiin, koska pelkkä tekninen asiantuntemus ei enää

riitä. Vastaavanlaisia havaintoja todettiin myös Saaren, Haijasen & Käri-Zeinin (1993) tutkimuksessa, jonka mukaan tekniikan alan koulutuksen saaneiden työn sisältö nähdään laajenevana.

8.1 Viestinnän merkitys ammattitaidossa

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaiseksi opettajat ja opiskelijat ymmärtävät viestinnän ja ammattitaidon suhteen ja millä tavalla he tätä suhdetta kuvaavat. Suurin osa opettajista on sitä mieltä, että viestinnällä on erittäin suuri merkitys ammattitaidon kannalta ("valtavan suuri merkitys", "järkyttävän iso", "avainasemassa"). Sen sijaan osalle opettajista viestinnän hahmottaminen ammattitaitoa jäsentäväksi osaamisen alueeksi on vaikeaa ("en osaa sanoa mitä se ammattitaidossa ois", "puhuminen puolelta en osaa sanoa, pitää varmaan olla ihan selkeä, hyvä puhekin").

Sekä opettajat että opiskelijat jäsentävät viestinnän tärkeyttä tai merkitystä työnkuvan ja työtehtävien kautta. Tällöin viestinnän merkitystä kuvataan erilaisten viestintää vaativien tilanteiden ja tehtävien kautta, joita työelämässä tiedetään tai arvellaan olevan. Näissä viestintää vaativien työtehtävien tai tilanteiden kuvauksissa korostuvat erityisesti ryhmätaidot ("joka firmassa on viikkopalaveri tai päivittäinkin saattaa olla") ja esiintymistaidot ("kumminkin joudut joukon eteen työmaalla", "voidaan yrityksen edustajana lähettää johonkin puhumaan"). Tiettyjen työtehtävien koetaan vaativan enemmän viestinnällistä osaamista kuin toisten ("henkilöstöpäällikön pitää osata kommunikoida alaistensa kanssa", "jos on vaan konttorirootta ei tarvii viestintää"). Viestinnän merkitystä hahmotetaan myös niin, että työtehtäviä eritellään esimerkiksi suorittavan työn ja viestintää vaativan työn mukaan. Tällöin esimerkiksi koetaan, että kaiken muun kuin tuotantoprosessin tai

suorittavan työn ulkopuolella olevan toiminnan oleellisin sisältö on viestinnällistä. Viestinnän ja ammattitaidon suhdetta työnkuvan ja ammatin kautta jäsentävät ovat saaneet vahvistusta viestinnän tärkeydestä yleensä työelämän taholta. Opiskelijat ovat kuulleet viestinnän merkityksestä usein esimerkiksi oppilaitoksesta valmistuneilta ja opettajat työelämän edustajilta.

Sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan viestintä jäsentää ammattikorkeakoulusta valmistuvien ammattitaitoa seuraavista näkökulmista:

- viestinnällä on merkitystä yhteistyön toteutumisessa ja sosiaalisessa toiminnassa,
- viestinnällä on merkitystä menestymisen ja tulosten synnyttämisen kannalta,
- viestinnällä on merkitystä työyhteisöissä tapahtuvassa vaikuttamisessa ja vallankäytössä,
- viestinnällä on merkitystä työn saannissa ja osaamisen markkinoinnissa,
- oma osaaminen ja ammattitaito toteutuu viestinnän avulla,
- viestintä on ajattelun väline ja yhteisten merkitysten synnyttäjä.

Sekä opettajat että opiskelijat jäsentävät viestinnän ja ammattitaidon suhdetta yhteistyön ja sosiaalisen toiminnan näkökulmasta. Viestinnällä koetaan olevan merkitystä esimerkiksi siinä, että tullaan toimeen muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Työtä tehdään yhä enemmän erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä. Näin ollen toisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on olennainen työn tekemisen muoto. Erityisesti johto- ja esimiesasemassa olevien viestinnällistä osaamista ja myönteisen viestintäsuhteen ylläpitämistä alaisiin pidetään tärkeänä ("on pakko pystyä tosi paljon olee niitten työntekijöitten kanssa ja kuunnella niitä"). Myös niin sanotun epävirallisen viestinnän osaaminen ja ihmissuhdetaitojen hallinta koetaan tärkeäksi.

Seuraava lainaus opiskelijoiden keskustelusta havainnollistaa viestinnän merkitystä työyhteisön sosiaalisessa toiminnassa:

HMillanen merkitys teidän mielestä sit viestinnällä on siellä työelämässä, ammattitaidossa?

OPI40E Erittäin suuri.

OPI41 Varmaan on silleen, että jos ei nyt oo välttämättä edes työnjohdotehtävissä, mutta pystyy kommunikoimaan niitten muitten kanssa siellä ja sit tulee hyvin niitten kanssa toimeen niin eiks sekin oo viestintää. Et se ei oo mikään semmonen nyhjöttäjä siellä nurkassa ja tekee ahkerasti työn, vaan pystyy juttelemaan siellä kahvilla. Ja sitten siellä voi kertoa näistä asioista, että jos on työnjohtaja ja sitten on siellä kahvihuoneessa niitten alaistensa kanssa, niin sielläkin voi kertoa näitä asioita ja viestiä sillä tapaa, että on mukava tehdä niin eikä vihasesti mennä sanomaan että tehkää sitä ja tätä.

OPI38 Eikä tartte välttämättä olla edes työnjohdotehtävissä. Pelkääntään toss tietotekniikassa jos menee ohjelmoitsijaks. Meille just opettaja sano et siitä ajasta, mikä käytetään, työajasta on kaheksankyt prosenttia suurin piirtein neuvotteluja ja kakskyt prosenttia sitä ohjelmointii. Tää neuvottelu menee siihen että yritetään saada asiakkaan kans selville että mitä se haluaa ja miten se haluaa.

Viestinnällisellä osaamisella koetaan olevan merkitystä myös työssä menestymisessä ja tulosten aikaansaamisessa. Osa opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että viestintätaitoja hallitseva ihminen pystyy herättämään luottamusta omaa ammattitaitoaan kohtaan. Sekä yksilön menestymisen että koko työyhteisön tuloksellisuuden nähdään olevan yhteydessä hyviin viestintätaitoihin. Viestinnällä on oma merkityksensä myös työn saannissa ja oman osaamisen markkinoinnissa. Erityisesti työpaikkahaastattelujen merkitystä korostetaan: haastattelussa täytyy osata olla vakuuttava ja haastattelutilanteessa oma osaaminen "myydään" esiintymistaidoilla.

Edelleen viestinnän koetaan jäsentävän ammattitaitoa vaikuttamisen ja vallankäytön näkökulmasta. Viestintätaitojen hallinnalla ja vallankäytöllä koetaan olevan työelämässä yhteydessä keskenään. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusta.

H Millainen merkitys viestintätaidoilla on ammattitaidossa?

OPE3 Hirveän iso, järkyttävän iso. Nämä [opiskelijat] menestyvät juuri sillä tapaa miten he osaavat kieltä käyttää. Se on ihan järkyttävää. Joka osaa hirveän hyvin kirjottaa ja puhua, on valtava manipuloija. Hänellä on täysin valta käsissään, se on ihan järkyttävän iso. Kas kun en oo pitkään aikaan tullu sanoneeksi tuota. Se on ihan valtavan iso. Se on juuri, että kuinka osaavat käyttäytyä, kuinka osaavat kirjoittaa, kuinka osaavat puhua, siinä on tämä heidän elämänsä. Muita taitoja voi aina paikata, jos näissä on hirveät puutteet niin.

Nykyisissä työtehtävissä yksilön ammatillinen osaaminen usein rakentuu viestinnän varaan. Viestinnän nähdään jäsentävän ammattitaitoa myös niin, että työntekijän osaaminen konkretisoituu ja välittyy viestinnän avulla. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että viestintä mahdollistaa työtehtävien hoitamista ja kehittymistä edellyttävän informaation välittymisen työyhteisössä. Lisäksi oman tietotaidon ja erikoisosaamisen saattaminen työyhteisön yhteiseen käyttöön tapahtuu usein viestinnällisin keinoin. Viestinnän keskeistä merkitystä yksilön osaamisen välittymisessä havainnollistetaan seuraavassa opettajan haastattelusitaatissa.

H Millanen on sun mielestä viestinnän merkitys opiskelijan ammattitaidossa?

OPE14 Se on ykköstaito, minusta se on. Se on ilman muuta kaiken lähtökohta. Se on joka tapauksessa, se on jos ajattelee jotain muuta oppiainetta, vaikka laskentatointa tai oikeusoppia, niin ei senkään tiedon käyttäminen ammatissa, ei se onnistu mitenkään ellei viestintä ole selvä. Jos ei oo selkeä viestintä, niin kaikki tieto muuttuu epäselväksi. Et kyllä minun mielestä viestintä on ykköstaito ja nimenomaan äidinkielen viestintä.

Viestinnän merkitys osana ammattitaitoa voidaan kokea myös niin, että viestintä toimii ajattelun välineenä ja yhteisten merkitysten synnyttäjänä. Esimerkiksi työtehtäviin tai erilaisiin ideoihin liittyvistä asioista keskusteltaessa ideat ja ratkaisut kehittyvät vuorovaikutuksen tuloksena ja samalla myös oman ajattelun nähdään kehittyvän edelleen. Lisäksi koetaan, että viestinnällinen osaaminen mahdollistaa sen, että asioita pystytään tarkastelemaan ja ajattelemaan myös toisten näkökulmasta.

Osa opettajista ja opiskelijoista pitää merkityksellisenä sitä, että viestinnän tärkeys on huomattu muissakin ammattikorkeakoulun aineissa. Käytännössä tämä on ollut sitä, että esimerkiksi eräässä ammattikorkeakoulussa henkilöstöhallinnon kurssilla viestintä on tullut esille käsiteltäessä työpai-koilla eteen tulevia ongelmia. Viestintään liittyvien sisältöjen käsittelyn muissa oppiaineissa ajatellaan edesauttavan sitä, että viestinnän ymmärretään kuuluvan olennaisena osana ammattikorkeakoulusta valmistuvan ammattitaitoon.

Näyttää siltä, että suurin osa sekä opettajista että opiskelijoista pitää viestinnällistä osaamista tärkeänä edellytyksenä työelämässä menestymisen ja työtehtävien hoitamisen kannalta. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että ammattikorkeakoulujen viestinnän opetus pohjautuisi läheisesti ammattien ja työnkuvien tarkastelemiseen sekä oppijoiden käsityksiin omasta ammatistaan (ks. Luopajarvi 1993b, 241). Tällä tavoin viestinnän opiskelu tukisi tehokkaasti oppijan kokonaisvaltaista ammatillista kehittymistä ja laaja-alaisuutta (ks. Ekola 1991; Eteläpelto 1992; Korhonen 1992).

8.2 Ammattitaidon ja viestintätaidon suhde

Sekä opettajien että opiskelijoiden kuvauksille viestinnän merkityksestä ammattitaidossa on tyypillistä asettaa viestintä ja ammattitaito keskenään jonkinlaiseen hierarkiaan tai tärkeysjärjestykseen. Opettajat pitävät viestintätaitoja joko ensisijaisena tärkeinä tai tasa-arvoisina suhteessa ammattitaitoon tai niin, että ammattitaito asetetaan viestintätaitoja tärkeämmäksi. Nämä ulottuvuudet tulevat esille siinä, että viestinnän merkitystä ammattitaidon kannalta kuvaillaan ensinnäkin niin, että viestintä on ammattitaidon lähtökohta. Tällöin opettajat luonnehtivat viestinnän merkitystä sanomalla, että viestinnällinen osaaminen on "pohjana kaikelle", se on "ykköstitaito,

kaiken lähtökohta” tai viestintään liittyvä osaaminen on ”ennen niitä ammatillisia taitoja”. Osa opettajista puolestaan näkee, että varsinainen ammattitaito luo yksilön osaamiselle pohjan ja viestintä tukee tätä osaamista. Tämä käy esille seuraavasta opettajan kommentista.

H Millanen merkitys viestinnällä on opiskelijoiden ammattitaidossa? OPE8 (...) Tottakai se on kaikkeist tärkeintä, että siellä on se insinööri taito takana. Siis kaikessa mitä, puhut tai kirjoitat mitä tahansa niin, eihän, sehän on ihan pelkkää löpinää jos ei siellä oo sitä ammattitaitoo takana.

Myös opiskelijoiden käsitykset viestinnän tärkeydestä ammattitaidon kannalta vaihtelevat. Osa opiskelijoista liittää viestinnällisen osaamisen olennaiseksi osaksi omaa osaamistaan. Osa puolestaan korostaa oman alan ammattiosaamisen merkitystä. Esimerkiksi seuraava opiskelijoiden keskustelu havainnollistaa teknisen alan opiskelijoiden erilaisia näkemyksiä viestinnän merkityksestä työelämässä:

H Mitä teidän mielestä työelämä odottaa teiltä viestinnällisesti? [aluksi opiskelijat kertovat, että odotukset viestinnän suhteen ovat lisääntymässä, yksi opiskelija on eri mieltä]

OPI15 Nii miusta tuntuu että toi suullinen viestintä ei varmasti paljon paina siellä jossain numeroitten [puhuu todistuksesta] joukossa, meille annetaan tietokone eteen ja nyt rupeet laskeen teräsrakenteista viiskyt kerroksista pilvenpiirtäjää, paljonko siinä tarvii kaverille, että hei nyt mä tuun puhuu sulle, kyllähän sitä pitäs nyt kattoo että tulokset on oikein.

OPI13 Niin no kyllähän siinäki tietysti jos puhutaan nyt tästä rakensalasta niin miun mielestä tarvii, että pitäähän siun niitten muitten tahojen, että eihän se yks äijä tee sitä koko pilvenpiirtäjää, pitäähän sen neuvotella paljon niinku esimerkiks mimmosii [OPI15 Siin työporukka laitetaan kasaan]...ja siinä tarviit sitä viestintää.

OPI15 Nii, mutta tarviinks mä sellasta viestintää, sehän on kaveri tai paras, ei, työkaveri, mutta siis joskushan mä sullekin puhun, en mä tarvii suullista viestintää, että ahaa nyt mä puhun [sanoo opiskelija 13:n nimen ja nauraa].

OPI13 Nii mut sehän just on sitä viestintää.

OPI15 Väännetäänhän me jotain projektii, me ollaan ryhmissä.

OPI13 Nii, no se on just sitä viestintää.

OPI15 Ei se oo sellasta, se ei oo sellasta viestintää mitä täällä tehdään että me ollaan, en mä osaa selittää sitä eroo mutta kumminkin.

Osa opiskelijoista kokee viestinnän olevan ensisijaisen tärkeä ammattitaidon kannalta ("hommasta ei tuu yhtään mitään jos ei ole viestinnällisiä valmiuksia"). Osa heistä on puolestaan sitä mieltä, että viestinnällisestä osaamisesta on hyötyä, mutta se ei ole ammatin hallinnan kannalta elinehto. Tällöin opiskelijat esimerkiksi kuvailevat viestinnän merkitystä seuraavasti: "on varmasti hyötyä, mutta ilman viestinnän opetusta selviäis siltikin", "ei siitä voi narahtaa tai jäädä kiikkiin", "ensin katsotaan mikä on ammattitaito", "pääomaa minkä kanssa voi ratsastella". Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että ihmisten kanssa toimeentuleminen on luonnollinen asia ja sitä ei välttämättä opitakaan koulussa.

8.3 Työelämän odotukset

Sekä opettajille että opiskelijoille on tyypillistä luonnehtia työelämän odotuksia joko hyvin yleisellä tasolla ("hyvät viestintävalmiudet sekä kirjallisella että suullisella puolella", "avaavat suunsa ja osaavat muotoilla ajatuksiin") tai työhön liittyvien yksittäisten puheviestintään tai kirjoittamiseen liittyvien odotusten tasolla ("pitää osata teititellä", "täytyy osata kirjoittaa selkeitä tiedotteita"). Yleisellä tasolla luonnehdittaessa työelämän ajatellaan odottavan esimerkiksi viestinnällisesti orientoituneita, "sanavalmiita" ihmisiä ja sitä että yleensä "kielen taidot" tai "kommunikointitaidot" hallitaan. Edelleen yleisellä tasolla liikkuvat myös ne luonnehdinnat, joissa työelämän koetaan odottavan työntekijöiltä "että suullinen ja kirjallinen viestintä sujuisi paremmin" tai odotetaan "semmosia käytännön taitoja".

Selkeästi puheviestinnän osaamiseen liittyviä työelämän odotuksia nähdään olevan esimerkiksi esiintymistaitoon ja -varmuuteen, ryhmätaitoihin, kokous- ja neuvottelutaitoon tai perustelemiseen ja vakuuttavuuteen sekä vuorovaikutustaitoihin liittyvät odotukset ("täytyy osata puhua vakuutta-

vasti”, “tekniikoilla neuvottelutaito on ihan numero yksi”). Kirjoittamisen puolella työelämän ajatellaan odottavan työntekijältä esimerkiksi kykyä tilanteen mukaan hoitaa kirjallisia viestejä, kaupan rutiinikirjeiden ja tiedotteiden kirjoittamisen hallintaa tai prosessikirjoittamisen taitoa. Seuraavassa opettajan haastattelussa nousevat esille sekä puheviestintään että kirjoittamiseen liittyvät osaamisvaatimukset.

H Millaisia viestintätaitoja tullaan tarvitsemaan?

OPE1No aivan varmasti jos miettii näitä meidän sisältöjäkin, niin ihan varmasti nää insinöörit tarvii neuvottelutaitoja. Musta se on kaikista, ehkä tärkeinkin näistä mitä me täällä opetetaan ja opitaan. Neuvottelutaito on varmasti se mitä tarvii. Elikkä sitä tarvii niin jokapäiväisissä tilanteissaki, mutta sitten työpaikallakin näissä isoissa tärkeissä neuvotteluissa. Että se varmasti ja sitten mun mielestä ihan selvästi uskallusta avata suunsa, liittyy taas tuohon äskeiseenkin, mutta niinkun muihinkin tilanteisiin. Että tämmöstä rohkeutta, esiintymisvarmuutta, varmuutta siitä että osaa ja pystyy ja uskaltaa ja niin pois päin. Että kyllä tää homma hoituu et tarvii sitä esiintymisvarmuutta. Täällä me annetaan siihen periaatteessa kokemuksia, mahdollisuuksia sitä kokeilla. Harjotellaan yleisön edessä puhumista ja sellasta. Elikkä siitä vähän sais eväitä, liian vähän mutta vähän kuitenkin, että pääsee alkuun. Ja sitten just se neuvottelutaito on musta se ihan keskeinen. Ja kyllä sit jos miettii miten insinöörejähän haetaan nykyisin hirveen paljon myyntiöihin, niin kyllä täytyy osata puhua vakuuttavasti. Siis vakuuttamisen taitoa, perustelun taitoa ilman muuta. Ne on ihan tämmösiä musta selkeitä asioita. Ja sitten taas kirjalliselta puolelta niin kyllä varmaan liikekirjeet on aika tärkeä osa. Ihan tällanen yksittäinen osa niin mikä pitää. Niihin liittyy taas näihin liikekirjeisiin, että osaa asemoida sen tekstin oikein ja joka on täällä se ykkösjuttu heti ykköskurssilta lähtien. Ja sitten se että osaa kirjottaa asiatyylin tekstiä, että erottaa sen miten voi puhua ja miten pitää kirjottaa. Ja sitten tosiaan mitä ne on ne liikekirjeet, tarjouspyynnöt ja muut kyllä ne on varmaan keskeisimpiä asioita.

Sekä opettajien että opiskelijoiden käsitykset työelämän odotusten vaativuustasosta ovat vaihtelevia. Yleinen kokemus opettajilla ja opiskelijoilla on se, että työelämän odotukset ovat viestinnän suhteen vaativia. Tällöin työelämän ajatellaan odottavan ammattikorkeakoulusta valmistuneiden olevan “valmiita puhujia” ja viestinnällistä osaamista pidetään itsestään selvänä. Edelleen osa opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että työpaikka ei ole enää mikään viestinnän kouluttaja. Sekä opettajat että opiskelijat

ovat huolestuneita siitä, pystytäänkö työelämän vaativiin odotuksiin vastamaan. Huolestuneisuus näkyy esimerkiksi seuraavissa opiskelijoiden ja opettajan haastattelukatkelmissa:

H Mitä te arvelette, että työelämä sit odottaa?

OPI50 Kyll se varmaan odottaa aika valmista ihmistä. Ainakin jotkut, ettei ne silleen aattele et sille nyt ainakaa pitää alkaa tällasii viestintähommii enää opettaa. Että sanotaan, että opetetaan niinkun se työ. Tämmöset viestintähommat mä luulisin et ne kyl luulee et semmoset pitäs jo osata jo kun sinne tulee. Et ei se oo enää mikään viestinnän kouluttaja.

OPI49 Totuus voi olla kumminkin vähän toisenlainen. Kun menet sinne töihin niin näät et, et pystytkään kommunikoimaan niitten ihmisten kanssa. Ei osaa esittää asioita oikein, selvästi.

OPI51 Kyll varmaan on niinku työelämässäkin, niillä henkilöillä niin joku käsitys tästä ammattikorkeakoulusta. Että me ollaan nyt sitten vähän parempia kun nää vanhat insinöörit. Ehkä ne odottaa meiltä enemmän, vaikka tuskin periaatteessa on sen paremmat valmiudet kun niillä vanhan [opistotason koulutuksen käyneet], viestinnän suhteen.

H Millaiset on sinun mielestä työelämän odotukset?

OPE24 Mä luulen että nykyisin se odottaa aika valmista tuotosta. Sanotaan nyt vaikka kokouksen puheenjohtajana pitää pystyä suorilla olemaan ja tai samaten neuvottelun vetäjänä ja osallistumaan keskusteluun tai laatimaan joku asiakirja. (...) Mut ikävä kyllä mulla on joskus mielikuva semmonen, että hyvin puolitiessä ollaan. Niin kun odotukset on suuremmat kun mihin pystyy sitten.

Osa opettajista ja opiskelijoista on puolestaan sitä mieltä, että työelämän odotukset viestinnällisen osaamisen suhteen eivät ole kovin vaativia. Tätä kuvaa esimerkiksi erään opettajan käsitys siitä, että viestinnän opiskelussa "mihinkään verbaaliseen jonglööriin ei tähdätäkään". Myös osa opiskelijoista katsoo, että työelämän odotukset ammattikorkeakoulusta valmistuvan viestinnälliseltä osaamiselta eivät ole erityisen vaativia. Samalla kuitenkin korostetaan sitä, että vaikka työelämä ei odotakaan "viestinnällistä guraa" tullaan työpaikalla ihmettelemään, jos viestintää ei hallita. Sekä opettajat että opiskelijat arvelevat, että työelämän edustajat eivät välttämättä vielä tunne ammattikorkeakoulusta valmistuvien osaamisen alueita ja tasoa. Siksi

odotusten esimerkiksi viestinnän suhteen ajatellaan olevan epärealistisia: työnantajat odottavat joko liikaa tai eivät aseta viestinnälliselle osaamiselle mitään painoa.

Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia työelämän odotuksista voidaan tulkita koulutusammatin ja työammatin käsitteiden kautta. Ammatillisen koulutuksen voidaan ajatella tuottavan koulutustitteleitä, muodollisia kvalifikaatioita, joita työnantajat erilaisissa työmarkkinatilanteissa tulkitsevat omien tarpeidensa ja tietojensa mukaan (Kivinen ym. 1993). Ammattikoulutuksessa saadut valmiudet muuttuvat todistuksin ja tutkinnoin osoitettaviksi työmarkkinakvalifikaatioiksi ja edelleen työnhakuprosessissa työqualifikaatioiden tulkintayrityksiksi. Näin ollen keskeinen kysymys on koulutusammatin ja työammatin erottelu. (Mäkinen, Leinonen & Parikka 1992.) Opiskelijoiden opiskellessa ammatissa tarvittavaa viestinnällistä osaamista on tärkeää pohtia sitä, millaista osaamista voidaan kehittää formaalin koulutuksen puitteissa ja millainen osaaminen kehittyy parhaiten itse työtoiminnassa. Käsityksiä koulutus- ja työammatin suhteesta havainnollistetaan seuraavassa opiskelijan haastattelupuheenvuorossa:

[opiskelijat puhuvat motivaation puutteesta opiskella viestintää]
 H No mitä se vois olla, että se motivoisi?
 [vertaavat ammattikorkeakoulun viestinnän opintoja yläasteen ja lukion opintoihin]
 OPI14 Täällä on saanu sen pohjan ammatilliseen viestintään tai siihen että miten toimii missäkin. On hävinny se epävarmuus että miten siellä sitten ite. No siellä ite ammattielämässähän sen sitten oppii loppujen lopuks sen kaiken. Mutta täältä saa sen tasottavan ja turvallisen tien mitä kulkea.

Koulutusammattilla viitataan siihen, että koulutuksen suoraan tuottama ammattitaito on tavallisesti jotain muuta kuin käytännön työelämässä "kerralla käyttöön" tuleva ammattitaito. Koulutusammatin voidaan ajatella olevan toisaalta laajempaa osaamista kuin työammatti, toisaalta vielä

keskeneräinen ja vasta työssä varsinaiseksi taidoksi täydentyvä. (Mäkinen ym. 1992.) Mäkisen (1997) mukaan työelämän muutoksiin ja vaadittuihin joustoihin ei voidakaan vastata kertakoulutuksella eikä perustutkintoja laajentamalla siten, että ne tuottaisivat valmista ammattitaitoa yhä useampiin työtehtäviin.

9 Päätelmiä

9.1 Työn vaatimukset

Opetusta ja oppimista voidaan tarkastella sekä yksilön että ympäröivän yhteiskunnan tarpeiden näkökulmasta. Yksilön taholta tarkasteltuna opetuksen ja oppimisen voidaan ajatella olevan tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on erilaisten oppimisprosessien kautta kehittää yksilön ajattelua ja toimintaa ja vastata yksilön henkilökohtaisiin oppimistarpeisiin. Yhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna tavoitteellisen opetuksen ja oppimisen tulisi pohjautua niihin ajankohtaisiin ja ennakoitavissa oleviin osaamisen tarpeisiin, joita esimerkiksi muuttuvat organisaatiot ja uudet työssäkäynnin muodot toimijoiltaan edellyttävät.

Viestinnän opetuksen suunnittelun ja kehittämisen perusteluksi ei enää riitä retoriikka siitä, että viestinnällisen osaamisen merkitys kasvaa. Jotta viestinnän opetus ja koulutus pystyy vastaamaan yksilön ammatillisen kehittymisen tarpeisiin, tulisi opetusta suunnittelevien ja toteuttavien tietää, mitä ovat todella ajankohtaiset viestinnällisen osaamisen ydinalueet. Tämä vaatii opettajien verkostoitumista eri ammattialojen ihmisten kanssa. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien verkostoitumista eri alojen asiantuntijoiden kanssa tulee kehittää. Opettajan tietoisuus opiskelun kautta saatavien valmiuksien ja työn vaatimusten suhteesta nousee erittäin merkittäväksi. Keskeinen väylä tiedostaa osaamistarpeita on tarkastella työssä ja työn tekemisen tavoissa tapahtuvia muutoksia ja kehityksen suuntaa.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että työelämän viestinnällisen osaamisen tarpeita lähestytään tavallisesti luonnehtimalla erilaisia työtehtäviä ja tilanteita,

joissa viestintää tarvitaan. Opettajat ja opiskelijat esimerkiksi kuvasivat tyypillisesti perinteisiä esiintymis- ja ryhmätaitoja vaativia työelämän toimintoja. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että viestinnällä on merkitystä myös yksilön ammattitaidon välittämisessä ja toteuttamisessa. Nykyisin työn tekeminen perustuukin pitkälti korkeatasoisen tietämyksen varaan. Tiedolla ja tiedon muodostuksella on keskeinen osuus koko työtoiminnassa: tieto on työn pääomaa ja raaka-ainetta ja työn tuloksena on usein uudelleen jäsenettyä tai kokonaan uutta tietoa (Tynjälä ym. 1997, 182). Zuboff (1988) on tarkastellut työpaikalla tapahtunutta työn luonteen muutosta ja hän kuvaa työpaikkaa toimintaympäristönä, jossa tieto kiertää joustavasti edellyttäen työntekijöiden jatkuvaa älyllistä ohjausta. Työntekijältä vaadittavat taidot edellyttävät informaatioteknologian aikakaudella kykyä käsitteelliseen ja symboliseen ajatteluun. Lisäksi aiemmin tarkkaan määritellyt konkreettiset työtehtävät muuttuvat abstrakteiksi ja vaativat kykyä oivaltaa ja syntetisoida. Ajattelusta ja tiedosta muodostuu näin ollen organisaation tärkein resurssi. (Zuboff 1988.) Tätä tietoa on pystyttävä välittämään ja saattamaan sekä työyhteisön että tiedosta hyötyvien yksilöiden ja yhteisöjen käyttöön. Usein tiedon - eli työn tulosten - välittäminen tapahtuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa tiedon esittäjältä vaaditaan tehokkaita ja tarkoituksenmukaisia tietoja ja taitoja viestinnästä. Näin ollen viestinnällisen kompetenssin ymmärtäminen olennaiseksi osaksi yksilön ammatillista osaamista on erittäin merkittävää.

Työ- ja elinkeinoelämän todellisuus näyttää nykyään yhä enemmän siltä, että organisaatioiden uutta kasvua haetaan koneisiin ja laitteisiin investoinnin sijasta inhimillisistä tekijöistä (Kurtakko ym. 1996, 8). Näin ollen muuttuvat työtehtävät, työn sisältö ja työnjako edellyttävät työntekijöiltä entistä laajempaa viestinnällistä osaamista. Myös ne, jotka esimerkiksi teknisellä tai kaupallisella puolella eivät varsinaisesti opiskele viestinnällistä alaa, saattavat työtehtävissään olla tekemisissä erilaisten viestintäteknologioiden

ja niin sanotun sisältötuotannon kanssa. Edelleen tulevaisuuden organisatorakenteet tulevat entistä enemmän olemaan prosessiorganisaatioiden ja tiimien aikaa. Tämänkaltaiset organisaatiot ja tiimiyttäminen tulevat korostamaan työntekijöiden vuorovaikutustaitoja. (Opetusministeriön työryhmi- en muistioita 3: 1997; ks. tiimeistä esim. Katzenbach & Smith 1991.) Työyhteisöissä käytetään yhä enemmän esimerkiksi viestintäteknologian mukanaan tuomia mahdollisuuksia, jolloin viestintä on toisenlaista kuin oltaessa vuorovaikutuksessa kasvokkain. Tällöin sen arvioiminen, millainen viestintämuoto on kulloisenkin tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisinta, vaatii myös kykyä ymmärtää erilaisten viestintämuotojen luonnetta ja ominaisuuksia (ks. esim. Kallio 1999).

Tulosten mukaan viestinnällä nähtiin olevan merkitystä myös työyhteisön sosiaalisten suhteiden hoitamiselle. Viestinnän merkitystä työelämässä tulisikin tarkastella myös työyhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta. Työyhteisön viestinnällä ja vuorovaikutuksella on merkitystä työssä viihtymiselle ja työssä jaksamiselle. Myös näissä yhteyksissä olisi terveellistä pohtia esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän merkitystä työyhteisön hyvinvointiin. Tällöin opiskelijoilla olisi mahdollisuus kytkeä viestinnän tarpeellisuus laajempiin konteksteihin kuin esimerkiksi tyypillisiin palaveri-, kokous- tai neuvottelutilanteisiin.

9.2 Millaista opetuksen ja oppimisen tulisi olla?

On olennaista pohtia, millaista on ammatillista osaamista kehittävä viestinnän opetus. Viestinnän opetuksen pitäisi kehittää opiskelijoiden työelämä-tietoisuutta niin, että he tulisivat tietoisiksi viestinnän luonteesta ja sen merkityksestä erilaisissa työyhteisöissä ja organisaatioissa.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että viestintätaitojen oppiminen irrallaan ammatillisten taitojen oppimisesta ei välttämättä kehitä opiskelijan osaamista tarkoituksenmukaisella tavalla. On ilmeistä, että työelämässä tarvittavan viestinnällisen osaamisen kehittäminen opiskeluaikana ilman mielekästä ammatillista kontekstia on oppimisen kannalta vaikeaa. Lisäksi opittujen taitojen soveltaminen on erittäin tärkeää ja soveltamisen tulisi tapahtua yhä enemmän aktiivisen kognitiivisen harjoittelun (oman ja toisten viestintäkäyttämisen analysointi ja reflektointi) ja todellisen työelämäkokemuksen kautta. Tämän vuoksi opiskelijoiden työssä oppimisen jaksoja tulisi hyödyntää tehokkaammin myös viestinnän opetuksessa. Edelleen viestinnän opiskelussa pitäisi korostaa viestinnän havaitsemista ja analysointia. Opiskelussa voi esimerkiksi kehittää erilaisten työelämän vuorovaikutustilanteiden ja vuorovaikutussuhteiden analysointitaitoja niin, että viestinnän teoriat toimisivat vuorovaikutuksen tai mahdollisten ongelmien tulkinnan ja ratkaisun välineinä. Viestintätaitojen oppimisen ja taitojen soveltamisen kannalta on olennaista, että oppiminen on ongelmalähtöistä (problem-based): oppimiskokemukset perustuvat esimerkiksi tiedolliseen kiinnostukseen ja oivaltamiseen (Margetson 1994). Tällöin opiskelijat löytäisivät esimerkiksi perusteluja erilaisille tavoille toimia vuorovaikutustilanteissa ja oppisivat ymmärtämään paremmin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä (ks. esim. Putnam ym. 1990).

Työelämäsuuntautuneen puheviestinnän opetuksen tulisi herättää opiskelijoissa tietoisuutta siitä, millaisia seurauksia omalla viestintäkäyttämällä on erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Oman ja muiden toiminnan ja käyttämisen reflektointi on olennainen osa tavoitesuuntautunutta oppimista (Rauste-von Wright ym. 1991). Opiskelijoiden ohjaaminen reflektiiviseen toimintaan ja siihen, että heissä heräisi aito halu syvällisesti pohtia omaa viestintäkäyttämistä erilaisissa konteksteissa, on opettajalle erittäin haasteellinen pedagoginen tehtävä. Reddingin (1985) mukaan puheviestin-

nän opettajien tulisikin olla niin sanottuja tietoisuuden kohottajia (consciousness-raisers). Tällöin opettajan tehtävänä on havainnollistaa todellisen työelämän kirjoa mahdollisimman monipuolisesti. Viestinnällinen osaaminen voi olla osin "hiljaista tietoa", jota ammattilainen ilmaisee toimintansa kautta, mutta ei välttämättä pysty yhdistämään sitä osaksi ammatissa tarvittavaa osaamista (ks. esim. Helakorpi & Olkinuora 1997). Opettajan tulisi opetuksessaan yllyttää opiskelijoita itse pohtimaan, miksi viestinnällinen osaaminen on olennainen osa yksilön ammatillista osaamista ja kuinka nämä kaksi ulottuvuutta tehokkaimmalla tavalla integroituvat kunkin yksilön oppimisprosessissa. Opiskelun psykologinen mielekkyys pohjautuu pitkälti siihen, että opiskelija kokee senhetkisen opiskelunsa edesauttavan hänen omalle koulutukselleen ja ammatilleen asettamia tavoitteita (ks. Kantelinen 1995, 41; Ruohotie 1991a, 113).

Viestinnän opetusta ei enää voida perustaa niinkään siihen, millaisissa tilanteissa oppija mitäkin taitoa tulee tarvitsemaan. Opetuksessa viestintään liittyviä ilmiöitä tulisi tarkastella laajemmissa konteksteissaan, sillä viestinnän ei voida enää ajatella olevan varsinaisen ammattitaidon ohessa oleva yksilön työssä menestymisen "työkalu". Sen sijaan viestinnän merkitys osana ammatillista osaamista tulisi ymmärtää niin, että esimerkiksi vuorovaikutus on yhä useammissa työtehtävissä tyypillinen työn tekemisen tapa ja toiminnan perustaso. Viestinnän opetuksessa ja opiskelussa tulisikin syvällisemmin käsitellä myös opiskelijoiden asenteita viestintää kohtaan ja erilaisia työn tekemisen tapoja koskevia käsityksiä ja arvostuksia. Käytännön opiskelussa viestinnän kytkeminen laajempiin konteksteihin voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että esitelmien pitämisen sijaan tarkasteltaisiin enemmänkin aidoissa ympäristöissä sitä, millaisia merkityksiä erilaisilla viestinnän muodoilla on työyhteisön vuorovaikutuksen tehokkuuden ja toimivuuden kannalta. Tällöin päästäisiin tehokkaammin arvioimaan myös viestinnän erilaisia tehtäviä ja vaikuttavuutta. Edelleen todellisuudesta

irrallisilta tuntuvien, formaaleissa oppimistilanteissa tapahtuvien harjoitusten sijaan tulisi pyrkiä entistä tehokkaammin hyödyntämään sekä ammattaineiden tarjoamia että oppilaitosten ulkopuolisia oppimisympäristöjä.

9.3 Oppimisympäristöjen laajentaminen

Ammattikorkeakoulua kuvataan usein asiantuntijoita kouluttavaksi instituutioksi. Tähän on pyritty muun muassa sillä, että oppilaitoksen olisi kyettävä saamaan opiskelijassa aikaan asiantuntijan asenne työhönsä. Asiantuntijan asenne tarkoittaa halua laajentaa ja syventää omaa osaamistaan sekä tiedon että kokemuksen tasolla. (Kurtakko ym. 1996, 7.) Yksilön todellinen ammattitaito toteutuukin usein vasta siinä vaiheessa, kun hänen tietonsa ja taitonsa sekä työn vaatimukset kohtaavat konkreettisesti työn tekemisessä (Ahola ym. 1991; Julkunen 1985, 152; Kivinen ym. 1993). Näin ollen opetusta suunnittelevien ja toteuttavien näkemys tarvittavasta ammatillisen osaamisen laadusta vaikuttaa näkemykseen siitä, millaisen oppimistoiminnan kautta tarvittava pätevyys voidaan saavuttaa (Mikkonen 1995). Kehittyvä työ ja muuttuvat organisaatiot asettavat oppimiselle uusia vaatimuksia ja samalla edellytetään myös uudenlaista oppimisen jäsenystä (Kauppi 1995, 6). Yksilön ammatillista kehittymistä tarkasteltaessa on tärkeää pohtia sitä, mikä on informaalin (ei-institutionaalisen) ja formaalin (koulussa tapahtuvan) oppimisen merkitys työssä vaadittavan osaamisen hankkimisessa (formaalista ja informaalista oppimisesta ks. esim. Abrandt 1997; Hamadache 1995; Husén 1980; Marsick & Watkins 1990). Erityisesti ammattikorkeakoulun pyrkiessä tuottamaan työelämää mahdollisimman suoraan soveltuva koulutusta kysymys formaalista ja informaalista oppimisesta asettuu tärkeään asemaan.

On luonnollista, että suuri osa yksilön oppimista tiedoista ja taidoista hankitaan informaaleissa oppimisympäristöissä. Esimerkiksi kielen ja kulttuuristen arvojen oppiminen, yleiset mielipiteet, uskomukset ja erilais-ten yhteisöjen käyttäytymismallit välittyvät yleensä informaaleissa ympäris-töissä. Tällaisia informaaleja oppimisympäristöjä voivat olla esimerkiksi perhe, erilaiset yhdistykset, sosiaalinen vuorovaikutus, media, kulttuuriset instituutiot ja työyhteisöt. (Hamadache 1993, 5.)

Informaalia oppimista ja työssä oppimisen merkitystä formaalin koulutuk-sen rinnalla on korostettu koko 1990-luvun ajan (ks. esim. Fusch 1997; Johnson 1996; Kozlowski 1995). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta ja oppimista toteutetaan vielä pääosin formaalin koulutuksen puitteissa. Koulutuksen suunnittelun puut-teena voidaan yleensä pitää sitä, että informaalia oppimista ei ole selkeästi integroitu oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa olisi hyvä tiedostaa, millaista osaamista voidaan tehokkaim-min saavuttaa formaalin oppimisen kautta ja millainen osaaminen kehittyy varsinaisen työssä toimimisen myötä. Informaalit oppimisympäristöt tarjoavat kuitenkin tarkoituksenmukaisen ja motivoivan kontekstin erityi-sesti puheviestinnän oppimiselle.

Puheviestinnän oppimisessa ja informaalin oppimisen periaatteissa voidaan nähdä yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi Marsickin ja Watkinsin (1990, 16) mukaan informaalin oppimisen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun opittava asia on luonteeltaan interpersonaalinen tai sosiaalinen ja opittavan asian ympärillä on tällöin paljon tulkinnan varaa. Jos tätä näkemystä käyt-tää perusteluna puheviestintään liittyvän osaamisen oppimiselle, olisi informaalien oppimisympäristöjen hyödyntäminen tarkoituksenmukaista. Lisäksi tutkimuksissa on viitteitä siitä, että monia työelämässä vaadittavia interpersonaalisia taitoja (esimerkiksi tiimityön taitoja, esimies-alais -vies-

tintää, konfliktin ratkaisutaitoja) opitaan tehokkaimmin informaaleissa oppimisympäristöissä (ks. esim. Day 1998).

Myös 1990-lukua luonnehtiva integroitunut työhön sosiaalistumisen malli (Mahler 1989) asettaa haasteita informaalien oppimisympäristöjen entistä tehokkaampaan hyödyntämiseen. Tämä uudenlainen työhön sosiaalistumisen malli kuvaa sitä, että opiskelu, työssäkäynti ja vapaa-aika kietoutuvat yhä enemmän toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Näin ollen formaalin ja informaalin oppimisen integroinnin merkitys kasvaa. Lisäksi viestinnällinen osaaminen liittyy kiinteästi integroituneeseen työhön sosiaalistumisen malliin. Kun aikaisemmin työhön sosiaalistumisessa keskeisinä pidettiin ammatillisia kvalifikaatioita, niin integroituneen työhön sosiaalistumisen mallin mukaan sosiaalisista kvalifikaatioista on muodostumassa työntekijän peruskvalifikaatioita.

On huomattava, että kumpaakaan oppimisen muotoa - formaalia tai informaalia - ei voi suoraan asettaa toistaan paremmaksi. Molempia muotoja tarvitaan, sillä ne kuuluvat olennaisena osana oppimisprosessiin, täydentävät toisiaan ja jakavat samoja tavoitteita. (Hamadache 1995, 5.) Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että informaaleja oppimisympäristöjä ei hyödynnetä riittävän tehokkaasti. Ammattikorkeakoulut sidosryhmineen ja työelämäyhteyksineen tarjoaisivat informaalille oppimiselle kuitenkin erinomaiset mahdollisuudet. Viestinnän opettajien onkin syytä pohtia sitä, mitä opetetaan ja opitaan formaalin koulutuksen puitteissa ja millaisia oppimisen mahdollisuuksia informaalit oppimisympäristöt (esimerkiksi työssä oppimisen jaksot, erilaiset yhdistykset ja kulttuuriset instituutiot, järjestötoiminta jne.) tarjoavat. Esimerkiksi monissa ammattikorkeakouluissa viestinnän opetuksen resurssit ovat suhteellisen niukat. Näin ollen on erityisen tärkeää miettiä sitä, millaiseen oppimiseen käytetään se aika, jolloin opiskelijat osallistuvat formaaliin opetukseen.

Viestinnän opetussisältöjen prioriteetteja pohdittaessa lienee perusteltua todeta, että teorian opettaminen nousee keskeiseksi. Yleensä ajatellaan, että oppiminen on tehokkainta silloin, kun toiminta ja reflektiivisyys vuorottelevat keskenään (Marsick & Watkins 1990, 8-9). Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi informaaleista oppimisympäristöistä (varsinaisesta toiminnasta) palataan formaalin oppimisen pariin refleктоimaan omia tai vaikkapa työyhteisön toimintatapoja. Tämäntapaisen ajatusmallin mukaan - jossa toiminta ja reflektiivisyys vuorottelevat - formaali oppiminen tarjoaisi teoreettisen pohjan tarkoituksenmukaiselle toiminnalle ja toiminnan tulkin- nalle työelämässä.

Tulosten mukaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta luonnehtii pyrkimys käytännöllisyyteen ja teoria käsitetään yleensä käytännön vasta- kohtana. Teorian opettamisen ja opiskelun luonteesta on usein vallalla käsitys, että se on jotain "kuivaa", pääosin luennointia tai lukemista. Vies- tinnän opettajien on syytä kehittää motivoivia ja mielekkäitä tapoja opettaa opiskelijoiden työelämässä toimimisen kannalta relevantteja teorioita. Teorioiden oppimisessa on tärkeää osoittaa, miten esimerkiksi interper- sonaalisen viestinnän teoriat ja varsinainen työssä toimiminen ovat yh- teydessä toisiinsa (ks. esim. Vocate 1997).

Teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää oppijalta usein itsestänsel- vyyksiltä ja rutiininomaisilta tuntuvien toimintakäytäntöjen problematisoin- tia, reflektiivisyyttä. Reflektiivisyys voidaan määritellä niin, että se on yksilön kykyä tiedostaa, kriittisesti analysoida ja arvioida erilaisiin toimin- takäytäntöihin nivoutuvia ajattelu- ja toimintamalleja (Mezirow 1990, 1995). Oppijan itsereflektiiviset (metakognitiiviset) valmiudet ovat olennainen osa tavoitteellista oppimista. Oppijan harjaannuttaminen itsereflektioon on merkittävä osa koko oppimisprosessia. Opettajat ovat haasteellisen pedago- gisen tehtävän edessä, kun he pohtivat sitä, kuinka virittää opiskelijoissa

halu ymmärtää se, mitä ollaan oppimassa. Haasteellista on myös aktivoida opiskelijat pohtimaan oman toiminnan tarkoituksenmukaisuutta kulloisesakin tehtävässä ja tilanteessa. (Rauste-von Wright ym. 1991.) Opettajan tulisikin kyetä herättämään opiskelijoissa kysymyksiä esimerkiksi siitä, miksi viestintä tulisi kytkeä osaksi ammattiin kehittymistä ja miten tämä kytkentä parhaiten toteutuisi omassa opiskelussa ja oppimisessa. Aarnion (1991, 77) mielestä opettajalla tulisikin olla kognitiivisen empatian taitoja, jolloin hän osaa esittää opiskelijoille sellaisia kysymyksiä, jotka auttavat ymmärtämään ja soveltamaan paremmin opiskeltavaa asiaa. Opettajan tulisi itse toimia reflektiivisen toiminnan mallina (Rauste-von Wright ym. 1991). Tämän vuoksi viestinnän opettajan työelämätuntemus korostuu.

9.4 Opettajien työelämätuntemus

Opettajien työelämätuntemukselle asetetaan nykyään erittäin suuria vaatimuksia. Kun pohditaan opettajien työelämätuntemuksen merkitystä, on syytä kysyä, mitä työelämällä tarkoitetaan ja millainen työelämän tuntemus on viestinnän opettajille hyödyllistä. Tässä tutkimuksessa osa opettajista viittaa "oikeasta" työelämästä puhuessaan koulun ulkopuoliseen työelämään. Osa opettajista puolestaan korostaa sitä, että kouluyhteisö ja opettaminenkin on työelämää. Kun viestinnän opettajat arvioivat työelämän vaatimaa viestinnällistä osaamista ja opiskelijoidensa tarpeita, saatetaan vastausta lähteä etsimään turhan kaukaa. Voisi olettaa, että niin opettajien omassa työyhteisössä - koulutusorganisaatiossa - kuin työelämän muillakin sektoreilla työn tekemisen tavat ja työtehtävien kehitys ovat saman suuntaisia. Näin ollen myös viestinnällisen osaamisen ajankohtaisia tarpeita voitaneen lähteä etsimään omasta työyhteisöstä käsin.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että on olennaista ja opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeää, että viestinnän opettajat tuntevat erityisesti niitä työelämän sektoreita, johon oppilaitos nuoria valmistaa. Kun opettaja tuntee esimerkiksi tradenomin tai insinöörin työnkuvaa, on viestinnän opetuksen kytkeminen opiskelijoille merkityksellisiin konteksteihin helppompaa. Näin ollen viestinnän oppimisen tärkeyden perustelut nousevat oppijoiden ammatillisen osaamisen vaatimuksista. Koska opiskelijoilla itsellään ei usein ole kokemusta työelämästä, on opettajan vastuu tarvittavan viestinnällisen osaamisen konkretisoinnissa suuri.

On selvää, että opettaessa ammattiin opiskelevia viestinnän opettajat joutuvat jatkuvasti punnitsemaan omia valmiuksiaan opettaa ammatillisessa oppilaitoksessa. Opettajien on usein vaikea hahmottaa niitä työtehtäviä, joihin heidän opiskelijansa valmistuvat. Työtehtäviä, joihin opiskelijat ammattikorkeakoulusta valmistuttuaan menevät, ei ole vielä välttämättä olemassa ja mahdollisten työtehtävien kirjo on valtava. Näin ollen sen arvioiminen, millaista viestinnällistä osaamista opiskelijat todellisuudessa tarvitsevat, on ongelmallista. Opettajien on jatkuvasti tehtävä valintoja sen suhteen, mikä on käytettävissä olevaan aikaan nähden tärkeintä opettaa.

Koulutuksen ja yhteiskunnan muutosten keskellä opettajat kokevat oman koulutuksensa antaman pohjan usein kapeaksi ja heillä on tarvetta koulutautua lisää. Tämän päivän opettajalta vaaditaan laaja-alaista osaamista. Eräs opettaja mainitsikin, että nykyään viestinnän opettajan pitäisi olla "juristi, insinööri ja viestinnän opettaja samassa paketissa". Opettajilta vaaditaan oman aineen hallinnan lisäksi yhä enemmän laaja-alaista tietoa työelämän eri aloilta ja kykyä pysyä ajan tasalla yhteiskunnan tapahtumissa (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 35).

Yleensäkin opetustyössä maailma ei välttämättä enää jäsenny oppiaineiden mukaan eikä yksittäisten opettajien oman asiantuntijuuden alueella ole välttämättä kovin selkeää suhdetta tarvittavaan oppimiseen. Opiskelijat tarvitsevat yhä enemmän laajoja ja alati uusiutuvia selitysmalleja toiminnalleen, jotta he pystyvät ymmärtämään työprosesseja ja niissä tarvittavia taitoja. Opettajien normaalissa päivätyössä selkeän oppimisen kohteen katoaminen saattaa ilmetä vaikeutena hahmottaa oman työn painopisteitä ja panostamisen arvoisia toimintoja. Erityisesti silloin, kun työskennellään pääosin yksin, opettajien osaamiseen kohdistuneiden vaatimusten alla työ saattaa paisua suhteettoman työlääksi haasteiden kimpuksi. (Väärälä 1995b, 67.)

9.5 Opetuksen integrointi

Tulosten mukaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen, ammattiaineiden ja työelämän yhteistyössä on kehittämiseen varaa. Viestinnän opetuksen näkökulmasta näyttää siltä, että opettajilla on pyrkimystä yhteistyöhön, mutta toimivia ja tarkoituksenmukaisia yhteistyön muotoja ei ole useinkaan löydetty. Kuitenkin viestintätaitoja ja monia niin sanottuja yleisluontoisia taitoja kuten suunnitelmallisuutta, vastuullisuutta tai yhteistyövalmiuksia opitaan parhaiten mielekkäästi ja tavoitteisesti suuntautuneen kokonaisuuden kontekstissa (Kemp ym. 1995; Mäkinen 1997, 103). Ammatillisista sisällöistä irrallisina nämä yleisluontoisina pidettävät taidot eivät välttämättä kehity. Tämä pätee mielestäni erityisesti viestinnän oppimisen suhteen: on vaikeaa oppia työelämän vaatimia viestintätaitoja, jos ei ole olemassa sitä ammatillista kontekstia ja sisältöä, johon viestinnän voi kytkeä.

Se, missä määrin viestinnän opetus ja opiskelu ammattikorkeakouluissa vastaa todellisia työelämän tarpeita, on yhteydessä viestinnän opetuksen ja muun opetustoiminnan integrointiin. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat usein hahmottavatkin viestinnän opiskelun oppiainerajattomasti. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että viestintään liittyvien asioiden opiskelu ei rajoitu pelkästään viestinnän tunneille, vaan niitä opiskellaan myös muissa oppiaineissa (markkinoinnissa, henkilöstöhallinnossa, kielissä). Esimerkiksi osa markkinointia opiskelevista mieltää koko markkinoinnin käsittelevän pääosin viestintään liittyviä asioita. Tällöin onkin tärkeää pohtia sitä, millaiseksi äidinkielen ja viestinnän opetuksen vastuualue ja rooli muotoutuu ja kuinka se kytkeytyy muiden oppiaineiden viestinnällisiin sisältöihin.

Opetuksen integrointi ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton. Ammattikorkeakouluissa on viitteitä siitä, että opettajat ovat usein oman yksilöllisen työprosessinsa toteuttajia. Viestinnän opettajat eivät esimerkiksi useinkaan tiedä, mitä ja miten viestintään liittyviä asioita muissa oppiaineissa käsitellään. Opettajien työnjako luo erillistoimijoiden verkon, jossa opetuksen yhteistä tarttumapintaa pyritään saamaan aikaan tilanteiden ja prosessien ulkoisella yhteensovittamisella (ks. Väärälä 1995b, 66). Tämänkaltaisesta eriytyneestä työnjaosta pyritään pääsemään pois esimerkiksi järjestämällä yhteisiä kursseja ammattiaineiden kanssa. On kuitenkin aiheellista pohtia, kuinka hyvin päästään kokonaisvaltaisiin, viestintää ja ammattiaineita yhdistäviin oppimistilanteisiin, jos opettajilla on yhteisestä kurssista huolimatta oma selkeä työnjakonsa. Yhteisillä kursseilla tämän kaltainen eriytynyt työnjako on esimerkiksi sitä, että ammattiaineen opettaja antaa opiskelijoiden esitelmistä palautetta sisällöstä ja viestinnän opettaja esiintymisestä. Edelleen integroivaa oppimista ei edistä se, että vaikka kurssi olisi ulkoisesti integroitu, niin käytännössä kurssi toteutetaan ajallisesti ja fyysisesti eri aikaan lukujärjestysteknisistä syistä.

Edellä kuvatun kaltainen yksilökeskeisyys on hallinnut pitkään opettajien ammattikulttuuria. Opettajien työlle on ollut ominaista opettajan yksilöllisen työpanoksen korostuminen kouluyhteisössä yhdessä toimimisen sijaan. (Niemi 1998; Syrjälä 1998.) Väärälä (1995b, 66) viittaa ammatillisen koulutuksen ja työn yhteyksiä tarkastelevassa artikkelissaan siihen, että koulun toimintatavat ovat suhteellisen muuttumattomia ja opettajat ovat erityislaatuudessa työnjaossaan usein eristettyinä toisistaan. Hänen mukaansa opettajien vaakasuoraa työnjakoa kontrolloidaan professionaalilla vastuulla, ulkoisilla aikaan sidotuilla lukujärjestyksillä, oppilaiden määrällä sekä resursseilla ja palkalla. Oppilaitoksissa tämänkaltaisen yksilöllisen työn raja koetaan usein lähes mahdottomalta ylittää. Oppilaitoksissa tapahtuvat muutokset asettavat kuitenkin vaatimuksia sille, että opettajien on yhä enemmän opittava tekemään pitkäjänteistä yhteistyötä. Yhteistyö oman kouluyhteisön sisällä ja ympäröivän yhteisön kanssa laajentaa oppimisen ja osaamisen mahdollisuuksia (Niemi 1998, 16, 18).

9.6 Motivaatio

Koulutukselle on yleensä asetettu tavoitteeksi, että sen tulisi kyetä lisäämään tai ainakin säilyttämään oppijan motivaatiota kulloinkin kyseessä olevan oppiaineen jatkuvaan opiskeluun, senkin jälkeen kun muodollinen opetus loppuu (Ropo 1991, 2; Gage & Berliner 1992, 331). Tässä tutkimuksessa nousee esille se, että motivaatio opiskella viestintää herää usein vasta työelämässä. Tulosten mukaan opiskelijoiden keskuudessa tyypillistä on myös se, että viestinnän tärkeys periaatteessa ymmärretään, mutta viestinnän opiskeluun ei kuitenkaan panosteta. Opettajien ja opetusta suunnittelevien on syytä pohtia, miksi viestinnän merkitystä tai opiskeluun panostamista ei aina oivalleta jo opiskeluaikana. Tässä yhteydessä oppiaineen

tärkeäksi kokemisella ja sen arvostuksella ja asemalla oppiaineiden joukossa on merkitystä.

Tulosten mukaan opiskelijoiden motivaatio tai sen puute kietoutuu lähinnä oppimisprosessin motivoivuuteen, opittavan aineksen kytkeytymiseen oikeisiin konteksteihinsa eli todellisuuteen integroitumiseen. Lisäksi opiskelijoiden motivaatio näyttäisi olevan yhteydessä oman toiminnan ja itseohjautuvuuden kokemisen asteeseen sekä asenteisiin ja arvostukseen oppiainetta kohtaan. Viestinnän opetuksen selkeä työelämäsuuntautuneisuus lisää opiskelijoiden motivaatiota ja oppiaineen arvostusta sekä opiskelijoiden että opettajakollegoiden keskuudessa. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden koettiin olevan motivoituneita silloin, kun viestinnän opetus on yhteydessä esimerkiksi muuhun oppimistoimintaan ja ammattiaineisiin. Väärälän (1995b) mukaan työelämän kvalifikaatiohaasteita tarkastellen voidaan todeta, että motivaatiota on vaikea opettaa perinteisellä opettajakeskeisellä tiedonsiirrolla. Hänen mukaansa oppilaiden motivaatio suuntautuu opittavaan ainekseen silloin, jos itse oppimisprosessi on motivoiva ja se koetaan merkitykselliseksi sekä oppilaan sen hetkisen elämän että tulevaisuuden toiveiden suhteen. Jotta tämänhetkinen ammatillinen koulutus pystyy tarkoituksenmukaisella tavalla vastaamaan työelämän muuttuviin haasteisiin ja on opiskelijoille mielekästä, on ilmeistä, että viestinnän ja ammatillisten aineiden on etsittävä tehokkaita ja toimivia yhteistyön muotoja.

Viestinnän opiskelun ja ammattiaineiden yhteys ei aina ole suora ja välitön. Tällöin on erityisen tärkeää yrittää motivoida opiskelijoita ja vaikuttaa heidän asenteisiinsa. Opiskelijoille on usein vaikea osoittaa sitä, että vaikka kaikkea tietoa ei pystyisikään hyödyntämään juuri tiettyyn ammattiin liittyvien työtehtävien suorittamisessa, opituilla perustiedoilla voi silti olla arvoa opiskelijoiden tulevassa elämässä. (Ks. Kiviniemi 1991, 67.) Koko

opiskelun mielekkyyden katsotaan pohjautuvan erityisesti siihen, miten sen koetaan hyödyttävän ja palvelevan oppijan koulutuksellisia ja ammatillisia etätavoitteita (Olkinuora & Lehtinen 1984). Tämä mielekkyykokemus luo mahdollisuuksia sille, että oppija kykenee näkemään opiskeltavien asioiden yhteydet muihin asioihin ja siten mieltämään niiden loogisen merkityksen. Opiskeluun motivoitumisessa keskeistä on myös se, että oppijalla on mahdollisuus kokea affektiivisesti mieluisia onnistumisen ja edistymisen kokemuksia ja että hän kokee hallitsevansa oppimistehtävien tai harjoitusten edellyttämiä tiedollisia prosesseja. (Kantelinen 1995, 41-42.) Tässä yhteydessä tullaan myös viestinnän opiskelun käytännöllisyyden ja teoreettisuuden kysymyksiin. Ammattiin tähtäävässä viestinnän opetuksessa olisi syytä pohtia, missä määrin panostetaan ja on tarkoituksenmukaista panostaa esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden ymmärtämisen kannalta olennaisiin teoreettisiin jäsennyksiin, jotta sitä kautta voidaan ymmärtää ja reflektoida syvällisemmin omaa viestintäkäyttäytymistä ja viestinnän merkitystä omassa ammatillisessa osaamisessa.

Tulokset osoittavat, että sekä opettajat että opiskelijat kokevat opiskelijoiden olevan motivoituneita myös silloin, kun he voivat itse tehdä ja suunnitella omaa opetustaan. Ammattikorkeakoulun opettamisen periaatteisiin kuuluukin opiskelijoiden itseohjautuvuuden korostaminen. Itseohjautuvuuteen liittyvänä ominaisuusina pidetään muun muassa kriittistä tiedostamista ja siihen liittyvää reflektiivisyyttä ja sitoutumista. Itseohjautuvuudessa on keskeistä oppijan sitoutuminen tietoisesti valitsemaan joitakin näkemyksiä ja arvoja oman toiminnan perusteiksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 1997.) Kun ajatellaan viestinnän opiskeluun motivoitumista, kriittinen tiedostaminen ja siihen liittyvät reflektiivisyys ja sitoutuminen olisi tärkeää ottaa huomioon, jotta viestinnän opiskelu pystytään sitomaan oman ammattitaidon kehittämiseen. Opiskelijalla tulisi olla kokonaisvaltainen käsitys viestinnän merkityksestä oman ammattitaidon jäsentäjänä, jotta viestintää ei

esimerkiksi nähdä muusta oppimisesta irrallisena tai yksittäisten taitojen harjoitteluna.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan voidaan tulkita, että joissakin tapauksissa esimerkiksi ammattikorkeakouluun suoraan lukiosta tulleet eivät välttämättä motivoitu viestinnän opiskelusta, koska heillä ei välttämättä ole kosketusta ja tarttumapintaa työelämään. Edelleen niille, joille esiintyminen sinänsä ei tuota vaikeuksia, saattaa esitelmiin ja puheenvuoroihin keskittyvä viestinnän opetus olla turhauttavaa. Tässä tullaan jälleen kysymyksiin, millaisia asioita ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelussa tulisi painottaa, mitä ollaan oppimassa ja mistä motivaatio syntyy. Sen lisäksi, että kaikkia opiskelijoita pelkkä esiintymisen harjoittelu ei välttämättä motivoi, voivat opiskelijoiden odotuksia ja ennakkoasenteita värittää myös aikaisemmat kielteiset kokemukset viestinnän opiskelusta. Tämän kaltainen "äikkäsyndrooma" voi tulla esille siinä, että opiskelijoilla on heidän aikaisemmasta viestinnän opiskelustaan päällimmäisenä mielessä esimerkiksi yksitoikkoisiksi koetut esitelmät tai oikeakielisyyssasiat.

Ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös se, miten aikaisemmin (esimerkiksi lukiossa) saatu viestinnän koulutus nivotaan ammatilliseen koulutukseen niin, että viestinnän opetukseen ei tulisi turhaa päällekkäisyyttä. Sisältöjen kertautumiseen liian samanlaisena koulumuodosta toiseen on kiinnittänyt huomiota myös Sallinen-Kuparinen (1986, 57) tarkastellessaan eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja. Viestintään liittyvien asioiden tuttuuteen kietoutuu-kin samalla viestinnän opettamisen haasteellisuus. Toisaalta opetettavat asiat voidaan helposti kytkeä oppijan omiin, esimerkiksi aikaisempien viestinnän opintojen pohjalta karttuneisiin kokemuksiin. Toisaalta oppijoilla saattaa olla vaikeuksia motivoitua käsiteltäessä aiheita, jotka ovat tuttuja sekä arkipäivän toimintojen että aikaisempien opintojen yhteyksistä. Ruoho-

tien (1993, 51-52) mukaan jokainen opiskelija tuo oppimistilanteisiin aikaisemmat kokemuksensa ja tietonsa. Opiskelijan tulkinnat oppimisympäristöstä ja kurssivaatimuksista määräävät sen, millä tavalla opiskelija paneutuu opiskeltavaan asiaan ja millaisia kognitiivisia strategioita hän soveltaa opiskelussaan. Voisi olettaa, että silloin kun tutultakin tuntuva sisältö saa uusia sovellusympäristöjä ja sen koetaan hyödyttävän omaa ammatillista kehittymistä, motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen lisääntyy.

9.7 Murrosvaihe

Ammattikorkeakouluissa ja työelämässä eletään murroksen aikaa. Opettajilla ja työelämän edustajilla puhumattakaan opiskelijoista ei välttämättä ole murrosvaiheen osaamistarpeista riittävästi tietoa ja kokemusta. Ammattikorkeakouluissa opistoaikaisista käytänteistä ollaan luopumassa ja tilalle ovat tulossa ammattikorkeakoululta vaadittavat tehtävät. Tällaisessa tilanteessa itse muutosprosessi vie paljon huomiota ja energiaa varsinaiselta käytännön työltä: opetuksen suunnittelemiselta ja toteuttamiselta. Tutkimuksen tulosten mukaan ilmassa on hämmennystä ja epätietoisuutta. Edelleen oman päätäntävällän lisääntymistä ei välttämättä vielä hyödynnetä tehokkaasti. Itsenäisyys päättää omista asioista koetaan samalla kertaa sekä vapauttavana että erittäin vastuullisena tehtävänä. Toisaalta opettajat ovat tyytyväisiä siihen, että on vapaus päättää opetuksen sisällöistä. Toisaalta kuitenkin pelätään jossain määrin sitä, osataanko vapautta käyttää oikein ja omaa oppiainetta hyödyttävällä tavalla. Esimerkiksi resurssien jaon hetkellä viestinnän opettajien on entistä enemmän pystyttävä legitimoimaan oman oppiaineensa merkitystä opiskelijoiden ammatillisessa kehittämisessä.

Ammattikorkeakoulujen kehittämisen haasteet asettavat ammattikorkeakoulujen opettajien työtietoisuudelle ja ammatilliselle osaamiselle uusia

vaatimuksia. Ammattikorkeakoulut muuttavat hyvin ilmeisesti sitä hallinto- ja opetuskulttuuria, johon ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstö on tottunut. Ammattikorkeakoulujen opettajat ovat tilanteessa, jossa omaa opetustyötä aiemmin jäsentäneitä peruspilareita, esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteita tai ammattikasvatushallituksen hyväksymiä oppikirjoja, ei enää ole. (Tulkki 1993, 101.) Kun opetussuunnitelmien suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen on osoitettu nimenomaan opettajakunnan tehtäväksi, on opettajilla samalla pitkälti vastuu koko uudistuksen onnistumisesta. Itsenäisten ratkaisujen tekeminen ei ole välttämättä ongelmaton oppilaitoksille ja opettajille. Konkreettisia ja välittömiä välineitä uudistus-tehtävän hoitamiseen ei kuitenkaan ole, vaan ne on luotava kehitystyön edetessä. Lisäksi kukaan ei ole suoraan määritellyt sitä, millaista muutosta verrattuna opistoasteen opiskeluun tulisi tapahtua tai mitä entisestä opetuksesta tulisi säilyttää. (Mäkinen 1992, 6; Lasonen 1992, 38.)

Kaupin (1995, 1) mukaan ammatillisen koulutuksen uudistamisprosessi on ainutlaatuisen tilaisuuden edessä. Kuitenkaan mahdollisuutta kytkeä koulutuksen rakenteiden uudistamista opetussuunnitelmien ja opetuksen käytäntöjen uusimiseen ei ole läheskään aina osattu tehokkaasti hyödyntää. Koulunuudistus on nostattanut taistelua erilaisten intressiryhmien eturistiriitojen välillä pedagogisten kysymysten jäädessä taustalle.

Työelämän murroksessa työn tekemisen tavat muuttuvat ja syntyy uusia ammatteja, joissa viestintään liittyvä osaaminen on olennainen osa ammattitaitoa. Lisääntynyt viestinnällisen osaamisen tarve heijastuu yleiseen keskusteluun ja oppilaitosten edellytetään tarjoavan opiskelijoille tarvittavaa koulutusta. Saattaa olla, että viestinnän merkitys ja koulutustarve tiedostetaan ja huomataan, mutta työelämän puolelta ei välttämättä vielä osatakaan odottaa ajankohtaisia tarpeita vastaavaa viestinnän koulutusta. Lisääntyneeseen osaamistarpeeseen ei "ensi hätään" osatakaan välttämättä toivoa

muuta kuin esimerkiksi perinteistä esiintymistaitopainotteista koulutusta. Koulutusuudistusten ja työelämän murroksen keskellä oppilaitokset eivät välttämättä tiedä, millaista osaamista tulisi tarjota, ja työelämän puolella ei vastaavasti tiedetä, mitä tulisi odottaa.

Loppujen lopuksi ammattiin tähtäävässä koulutuksessa on kysymys siitä, mitä on yksilön ammatillinen kasvu ja kehittyminen, ja millainen koulutus ja oppiminen turvaa parhaimmalla mahdollisella tavalla yksilön menestymisen työelämässä. Koska viestinnällisen osaamisen vaatimukset ovat huomattavan korostuneita nykyisessä yhteiskunnassa, tulee viestinnän koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien olla laaja-alaisesti kiinnostuneita sekä oman alan että työelämän ajankohtaisista muutostrendeistä. On erityisen tärkeää huolehtia siitä, että viestinnän opetus ei laahaa yhteiskunnan muutosten perässä. On aiheellista kysyä, onko viestinnän koulutus tällä hetkellä "altavastaajan asemassa" ja pyrkiikö se tuottamaan mahdollisimman ajan tasalla olevaa työelämän edellyttämää osaamista. Päinvastoin voisi ajatella, että viestinnän koulutuksella on nykyisessä tieto- ja viestintäyhteiskunnassa hyvät edellytykset tuottaa sellaista osaamista, joka synnyttää työelämässä tarpeen hyödyntää sitä.

10 Tutkimuksen arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit ovat monitulkintaisempia kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tarve luoda laadulliselle tutkimukselle soveltuvia luotettavuuskäsitteitä perustuu siihen, että perinteiset luotettavuuskäsitteet pohjautuvat objektivistiseen oletukseen siitä, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus. Laadullisessa tutkimuksessa objektivismiin sijaan voidaan puhua relativismista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tieteellisin menetelmin ei ole tavoitettavissa vain yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia. Eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. (Kvale 1989; ks. myös Peräkylä 1995, 48) Tällöin tutkimuksella ei tavoiteta objektiivista totuutta, vaan tiettyä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkijan tuottama tieto kietoutuvat toisiinsa ja näin ollen puhdasta objektiivisuutta ei voida tavoitella. Patton (1990, 481-482) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa on objektiivisuuden sijaan paremminkin kyse tutkijan luotettavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. Pattonin mukaan tieteenfilosofian edustajien keskuudessa nykyään epäilläänkin puhdasta objektiivisuutta.

Lincoln ja Guba (1985) ovat muokanneet perinteisiä luotettavuuskäsitteitä (validiteetti, reliabiliteetti, yleistettävyyden) laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuviksi. Lincolnin ja Guban laadulliseen tutkimukseen soveltuville luotettavuuskäsitteille on pyritty löytämään suomenkielisiä termejä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua sisäisen validiteetin sijaan vastaavuudesta tai uskottavuudesta, yleistettävyyden sijaan siirrettävyydestä, reliabiliteetin sijaan tutkimustilanteen arvioinnista tai käyttövarmuudesta sekä

objektiivisuuden ja neutraalisuuden sijaan vahvistettavuudesta. (Tynjälä 1991; Wahlström 1993; ks. myös Cronbach 1980; Patton 1990, 486-489.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia viestinnän opetuksesta ja opiskelusta sekä heidän käsityksiään viestinnän ja ammatillisen osaamisen suhteesta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää arvioida sitä, kuinka tarkoituksenmukaisia käytetyt menetelmät ovat olleet tutkimuksen tavoitteen kannalta. Tässä tutkimuksessa validiteettia tarkastellaan tulosten yleistettävyyden tai siirrettävyyden, tutkimusasetelman tarkoituksenmukaisuuden ja aineiston hankintaprosessin arvioinnin näkökulmista. Reliabiliteettia arvioidaan aineiston käsittelyn ja analyysin arvioitavuuden näkökulmista.

Tutkimuksen validiteetin arviointia

Tässä tutkimuksessa validiteetilla tarkoitetaan aineiston tulkinnan kykyä tulkita sitä, mitä halutaan tutkia. Validiteetin arviointiin liittyy ensinnäkin tulosten yleistettävyyden tai siirrettävyyden arviointi: pätevätkö tutkimuksen tulkinnat siinä ympäristössä, jota on haluttu tutkia. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyys ei välttämättä liity siihen, miten levinneitä tutkimuksessa saatavat tulokset ovat tutkimuksen kohteena olevassa ympäristössä. Sen sijaan voidaan puhua mahdollisuuden yleistettävyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että laadullisessa tutkimuksessa ei olla niinkään kiinnostuneita siitä, pätevätkö tulokset kaikissa tutkimuskohteeseen verrattavissa olevissa ympäristöissä. Laadullisessa tutkimuksessa usein riittää, kun osoittaa mahdollisia tapoja siitä, kuinka ihmiset voivat tehdä ja käsittää asioita. (Peräkylä 1995, 48.) Tässä tutkimuksessa ei ole tärkeää osoittaa, että haastateltavien käsitykset viestinnän opetuksesta pätevät

kaikissa ammattikorkeakouluissa tai edustavat kattavasti kaikkien opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä. Tutkimuksessa on mukana ammattikorkeakoulujen koulutusaloista kaksi suurinta, kaupallinen ja tekninen ala. Tämän vuoksi tuloksia ei voidakaan suoraan yhdistää esimerkiksi ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalaan tai matkailu- ja ravitsemisalaan. Sen sijaan halutaan korostaa, että tutkimuksessa esille nousseet näkökulmat voivat olla mahdollisia myös muissa kuin tutkituissa ammattikorkeakouluissa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin esimerkiksi tilastollisessa tutkimuksessa. Tämän vuoksi on tärkeää, että aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden. Aineiston järjevä kokoaminen onkin merkittävä yleistettävyyden kriteeri. (Eskola ym. 1996, 38.) Tähän liittyy laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaisen ja toimivan tutkimusasetelman rakentaminen. Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta lähestyttiin sekä viestinnän opettajien että opiskelijoiden näkökulmista. Haastattelu osoittautui toimivaksi menetelmäksi kerätä aineistoa, koska yhtäältä oltiin kiinnostuneita niistä opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä, jotka koskivat viestinnän opetuksen käytännön toteutumista. Toisaalta oltiin kiinnostuneita niistä käsityksistä, millaista työelämärelevanssia viestinnän opetuksella ja opiskelulla koetaan olevan. Haastattelujen kautta päästiin käsiksi niihin käsityksiin ja merkityksiin, jotka kertovat jotain olennaista viestinnän opetuksesta ja opiskelusta työelämään valmentavana toimintana. Lisäksi kahden tutkimusaineiston näkökulmasta tutkimuskohteesta oli mahdollista rakentaa kokonaisvaltaisempaa kuvaa, jossa sekä opettajien että opiskelijoiden haastatteluaineistojen näkökulmat limittyivät ja tukivat toisiaan.

Laadullisessa tutkimustyössä on etukäteen vaikea tietää tarkalleen, mitä etsii, ja kentälle lähdetään usein avoimin mielin (Koskinen 1995, 58). Avoi-

men lähtöasetelman vuoksi käsitteiden määrittely ei saisi olla niin jäykkää tai mekaanista, että se hidastaa tutkimuksen etenemistä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tiukkaan käsitteiden määrittelyyn kovin usein ryhdytäkään. Tässä tutkimuksessa viestinnän käsitettä ei haluttu määritellä kovin tiukasti, sillä tutkimuksessa haluttiin saada selville, millaisia käsityksiä haastateltavilla on viestinnän opetuksesta ja opiskelusta. Näin haastateltavien oli mahdollista lähestyä viestinnän opetusta ja sen sisältöjä omasta eikä tutkijan määräämästä näkökulmasta. Jos viestinnän opetus olisi heti alussa määritelty esimerkiksi puheviestinnän opetuksiksi, olisi mielenkiintoisia osa-alueita ja kytkentöjä saattanut jäädä kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta se, että kukin haastateltava sai muodostaa viestinnästä ja sen opettamisesta tai opiskelusta omia käsityksiään ja kokemuksiaan vastaavia kertomuksia, toi mukanaan tulkintaongelmia. Viestinnästä puhuessaan opettajat ja opiskelijat käyttivät hyvin kirjavaa käsitteistöä. Esimerkiksi tulkintoja siitä, mitä loppujen lopuksi tarkoitetaan "teknisellä puheviestinnällä" tai "sanallisella valmiudella", on tehtävä varovasti. Lisäksi analyysissä on otettava erityisen tarkasti huomioon käsitteiden asiayhteys.

Tutkimuksen validiteetin arviointiin liittyy myös aineiston hankintaprosessin luotettavuuden selvittäminen: haastattelutilanteen ja tutkimushenkilöiden taustojen arviointi. Opettajien haastattelut tehtiin pääosin heidän työhuoneissaan ja opiskelijoiden ryhmähaastattelut tarkoitukseen varatussa luokka- tai neuvotteluhuoneessa. Koska haastattelut oli sovittu hyvissä ajoin, sekä opettajat että opiskelijat olivat saaneet mahdollisuuden etukäteen valmistautua haastatteluun ja pohtia omia käsityksiään aiheesta. Tutkimushaastattelut ovat erityisiä tutkimustarkoitusta varten muotoutuneita vuorovaikutustilanteita, joista haastattelijan roolia on vaikea häivyttää (Fielding 1993; ks. myös Kvale 1996, 19). Haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessa on tärkeää, että haastattelijan oma osallistuminen ja mahdollinen vaikuttaminen haastateltavien puheeseen otetaan huomioon (Briggs

1986). Haastattelututkimuksissa, kuten myös tässä tutkimuksessa, on luonnollista, että vastauksia saadaan niihin kysymyksiin, joita haastattelutilanteessa on kysytty. Tulososiossa olevissa lainauksissa haastattelijan tekemät kysymykset ovatkin näkyvissä, jotta lukijalle tarjotaan mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä (ks. Mäkelä 1990). Toisaalta jokaisessa haastattelussa pyrittiin etenemään fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti seuraamalla tutkittavien ajatuksen kulkua. Tämä tarkoittaa sitä, että temasta ja kysymyksestä toiseen siirryttiin haastateltavien ehdoilla kuuntelemalla tarkkaan, millaisesta aiheesta haastateltava on viimeksi puhunut.

Edelleen haastattelumenetelmää käytettäessä on syytä pohtia sitä, vastaavatko opettajat haastattelijalle pikemmin sen mukaan, millaista opetuksen olisi toivottavaa olla kuin sen mukaan, miten he todellisuudessa opetustaan toteuttavat. Tässä tutkimuksessa muutamat opettajat esimerkiksi luonnehtivat omaa opetustaan melko yleisellä tasolla ja joskus kysyivät myös haastattelijalta mielipidettä omasta toiminnastaan. Lisäksi ryhmähaastattelua käytettäessä on arvioitava keskustelijoiden mahdollisia vaikutuksia toistensa vastauksiin ja mielipiteisiin. Ryhmähaastattelut kuitenkin mahdollistivat erilaisten, toisistaan joskus hyvinkin poikkeavien mielipide-erojen esille nousemisen.

Sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia todellisesta oppimisesta ja oppimisen laadusta on haastattelututkimuksella vaikea tavoittaa. Opettajien ja opiskelijoiden on tapana kuvata oppimisprosessia enemmänkin sisällön ja tilanteen kuvaamisen kautta kuin esimerkiksi mentaalisina operaatioina tai tietoisuuden rakenteina (Ramsden 1987, 277). Tämän vuoksi on tehtävä varovasti päätelmiä esimerkiksi siitä, millä tavalla ammattiin suuntautuvasa koulutuksessa opitaan tehokkaimmin tai laadukkaimmin viestintään liittyviä asioita.

Tämä tutkimus kuvaa ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta niiltä osin, mitä tässä tutkimuksessa haastatellut viestinnän opettajat ja opiskelijat ovat kertoneet. Näin ollen erilaisia viestinnän kursseja on saattanut jäädä kokonaan käsittelyn ulkopuolelle ja tulokset eivät välttämättä kuvaa ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta kokonaisuudessaan. Tutkimuksessa on kuitenkin mukana kunkin oppilaitoksen kaikki viestinnän opettajat tai enemmistö viestinnän opettajista. Lisäksi opiskelijoiden ryhmähaastatteluisissa oli yleensä edustajia usealta eri vuosikurssilta. Näin ollen varsinaisten viestinnän opettajien vastuualueella olevat kurssit sekä opettajien että opiskelijoiden kokemukset kurssien opettamisesta ja opiskelusta lienevät kattavasti tutkimuksessa mukana. Tämän tutkimuksen tavoitteen (viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden selvittämisen) kannalta olisi toki ollut perusteltua, että tutkimuksessa olisi tarkasteltu koko ammattikorkeakoulun opetuksen viestinnällisiä sisältöjä. Tällöin tutkimuksessa olisi voinut ollut mukana myös ammattiaineiden opetuksen ja opettajien näkökulma. Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan viestinnän opetuksesta, oli tutkimuksen rajauksen ja tutkimusekonomistenkin seikkojen vuoksi tarkoituksenmukaista pysyä viestinnän opettajien vastuualueella olevan opetuksen kysymyksissä.

Tutkimuksessa haastateltavat puhuivat viestinnän peruskursseista (yleensä pakollisia kursseja), vapaasti valittavista kursseista ja ammattiopintoihin kiinteästi yhteydessä olevista kursseista. Rajatumpana vaihtoehtona tutkimuksessa olisi voinut olla esimerkiksi keskittyminen ammattikorkeakoulujen viestinnän peruskurssien tutkimiseen. Koska aikaisempaa viestinnän opetusta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa käsittelevää tutkimusta ei ole, avoin ja laadullinen lähestymistapa viestinnän opetuksen tutkimiseen katsottiin tarkoituksenmukaiseksi ja ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta hyödyttäväksi. Viestinnän opetuksen kentän laajempi kartoittaminen antaa kattavamman ja luotettavamman kuvan koetusta viestinnän

opetuksen toteuttamisesta ammattikorkeakouluissa kuin pelkkä peruskursien tarkastelu. Edelleen, kun haastateltujen viestinnän opettajien ja opiskelijoiden kokemukset eivät rajoitu pelkästään peruskursseihin, olisi pitäytymisen tietyissä kursseissa ollut epätarkoituksenmukaista ja antanut kapealaisen kuvan viestinnän opetuksesta ja opiskelusta.

Tutkimuksen reliabiliteetin arviointia

Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia arvioidaan aineiston käsittelyn ja analyysin arvioitavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta. Laadullista tutkimusta on usein kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä tai pinnallisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa yhtä selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa lähestymistavassa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa yhtä aikaa sekä analyysin kattavuuteen että työn luotettavuuteen. (Savolainen 1991, 456; Suoranta & Eskola 1992, 280.) Koska aineiston käsittely on pitkälti tutkijan käsityötä ja käytännön ratkaisuja, on analyysivaihe parhaimmillaan laadullisen tutkimuksen vahvuus ja pahimmillaan sen suurin heikkous (Pyörälä 1995, 21). Koskisen (1995, 58) mukaan on naiivia kuvitella, että laadullisen tutkimuksen tuottama kuvaus olisi puhdasta tutkijan vaikutuksesta. Hänen mukaansa tutkija joka tapauksessa päättää mitä tutkii, keitä haastattelee tai kenen käsityksille antaa eniten painoa. Tämän vuoksi systemaattisen analyysin tekeminen aineistolle on tärkeää. Jotta lukija saa tämän tutkimuksen toteutuksesta ja aineiston käsittelystä selkeän kuvan, olen pyrkinyt selittämään sitä mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa.

Laadullisten aineistojen analyysitapoja on olemassa lukuisia ja niitä kehitetään jatkuvasti. Ne ovat kuitenkin jonkin verran hajallaan eri tieteenaloilla. (Suoranta ym. 1992, 280.) Tutkijan on omaan harkintakykyynsä luottaen valittava menetelmien kirjosta omaan tutkimukseensa tarkoituksenmukaisimmalta vaikuttavin analyysimenetelmä. Lisäksi riippuu pitkälti tutkimuksen tavoitteesta, mille tasolle analyysissä pyritään. Tässä tutkimuksessa käytettiin Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimenetelmää. Menetelmä sisältää kolme toisiinsa nivoutunutta prosessia: aineiston tiivistämisen (data reduction), aineiston esittämisen (data display) sekä tulkinnan ja johtopäätösten tekemisen (conclusions drawing/verification). Menetelmä tarjosi tarkoituksenmukaisen ja jäsennellyn tavan analysoida laajaa haastatteluaineistoa.

Suorannan ja Eskolan (1992) mukaan laadullisen aineiston analysointi jätetään usein teemoittain jäsennetyksi sitaattikokoelmaksi, mikä ei heidän mukaansa osoita kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Myös Teschin (1990) mukaan pelkässä kuvailussa ei tule esille sitä korkeamman asteen synteesiä, jonka on yleisesti ajateltu olevan laadullisen tutkimuksen tunnusomainen piirre. Tässä tutkimuksessa on kuvailtu fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan myös niitä välittömiä kokemuksia, joita haastateltavat toivat esille viestinnän opettamisesta ja opiskelusta. Haastatteluissa esille tulleet teemat voivat sinällään olla konkreettisen opetustyön ja sen kehittämisen kannalta kiinnostavia ja hyödyllisiä, ja silloin ne on tarkoituksenmukaista nostaa myös esiin. Näin kuvauksessa saadaan säilymään haastateltavien ääni, kun taas tulkinta on hyvin pitkälti tutkijan tekemiä päätelmiä aineistosta. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä pyrittiin pääsemään tulkinnan tasolle tarkastelemalla teemojen keskinäisiä yhteyksiä Päätelmät-luvussa. Päätelmissä pyrittiin nostamaan esille tuloksissa esille nousseet keskeiset teemat ja niiden yhteydet. Päätelmissä tarkas-

teltiin ammattikorkeakoulun viestinnän opetusta erilaisista, tuloksissa esille nousseista työelämäsuuntautuneisuuteen liittyvistä näkökulmista.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten samana pysyminen (esimerkiksi haastateltavien vastausten johdonmukaisuus) ei ole relevanttia, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia. Lisäksi tutkimuksen kuluessa voi eri syistä johtuvaa vaihtelua ilmetä paitsi tutkijassa itsessään, myös ympäröivissä olosuhteissa tai itse tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391.) Esimerkiksi haastattelutilanne voi sinällään toimia ärsykkeenä haastateltavien tiedostamisen laajentumiseen. Haastattelu-prosessi voi tuottaa haastateltavissa uutta ymmärrystä ja tietoisuutta, ja haastateltava voi haastattelun kuluessa muuttaa kuvauksiaan ja merkityksiään teemasta. (Kvale 1996, 32; Tarmo 1991.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa muutamat opettajat sanoivat kesken haastattelun tai sen loppupuolella, että ”nyt vasta kävinkin pohtimaan näitä asioita”, ”tätäpä en ole ennen tullutkaan ajatelleeksi” tai ”miksi en ole tätä ennen huomannut”. Myös muutamassa opiskelijoiden ryhmähaastattelussa toisten opiskelijoiden mielipiteiden ja kokemusten kuulemisesta koettiin opittavan ja olevan hyötyä. Tällaisissa tapauksissa vastausten samana pysyvyyttä ei voida pitää laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden osoittimena (Tynjälä 1991, 391).

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin ja käsittelyn luotettavuutta arvioitiin myös niin, että rinnakkaisluokittelija koodasi osan haastatteluaineistosta. Rinnakkaisluokittelijalle annettiin tutkijan aineistoon perehtymisen pohjalta luotu koodilista ja hänelle selvitettiin koodien sisällöt ja perusteet. Tämän jälkeen rinnakkaisluokittelijaa pyydettiin tulkitsemaan aineiston ilmaisut ja sijoittamaan ne tutkijan luomiin koodeihin. Rinnakkaisluokittelija teki hänellä analysoitavana olleeseen aineiston osaan kaikkiaan 124 koodausmerkintää. Näistä merkinnöistä 81 oli yksimielisiä tutkijan omien koodausmerkintöjen kanssa. Näin ollen yksimielisyysprosentiksi tuli 65.

Rinnakkaisluokittelijan kanssa käydyn keskustelun pohjalta huomattiin, että useassa kohtaa tutkija ja rinnakkaisluokittelija olivat laittaneet tietyn sisällöllisen ilmaisun systemaattisesti eri koodille. Nämä ilmaisut liittyivät pääosin haastateltavien luonnehdintoihin viestinnän opetuksen sisällöistä. Esimerkiksi kun tutkija oli koodannut viestinnän opetuksen integroimista koskevat maininnat työelämäsuuntautuneisuutta kuvaavalla koodilla, niin rinnakkaisluokittelija oli koodannut ne ilmaisuiksi viestinnän opetuksen menetelmistä. Selitykset tämän kaltaisiin erimielisyyksiin voivat olla esimerkiksi siinä, että tutkija on aineistoa kerta toisensa jälkeen luettuaan ylitulkinut aineistoa. Lisäksi kysymys voi olla siitä, että tutkija on omassa koodauksessaan hienovireisempi ja on näin pilkkonut sinällään sisällöllisesti samankaltaisia ilmauksia pienempiin merkitysyksiköihin. Tämä voi osaltaan selittää myös sitä, kun rinnakkaisluokittelija oli koodannut tietyt haastateltavien ilmaukset opetuksen yleistä luonnehdintaa kuvaavalla koodilla, oli tutkija puolestaan koodannut ne ”tarkemmin”, tiettyä opetuksen sisältöä kuvaavalla koodilla. (Ks. Ahonen 1994, 155-156.)

Haasteita jatkotutkimukselle

Suomalaisessa puheviestinnän tutkimuksessa ei ole aiemmin tarkasteltu viestinnän opettamista ammattiin suuntautuvissa opinnoissa. Tutkimus hyödyttää erityisesti työelämään tähtäävän ja työelämän viestinnän koulutuksen suunnittelua ja toteuttamista. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää viestinnän opettajien koulutuksessa, kun pohditaan heidän omaa ammatillista kehittymistään.

Viestinnän opettamista käsittelevää tutkimusta on mielekästä tarkastella kasvatustieteellistä taustaa vasten. Tässä tutkimuksessa onkin pyritty yhdistämään puheviestinnän ja kasvatustieteen näkökulmia sekä pohdittu

yleisemminkin koulutuksen tehtäviä. Koska viestinnällisen osaamisen vaatimukset ovat nykyisessä yhteiskunnassa huomattavan korostuneita, tulee viestinnän koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien olla laajemmin kiinnostuneita koulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja erilaisista oppimisen mahdollisuuksista. Lisää tutkittua tietoa tarvitaan esimerkiksi viestinnän opetuksen integroinnin toimivista käytännön mahdollisuuksista ja informaalien oppimisympäristöjen tehokkaasta hyödyntämisestä.

Tämän tutkimuksen tulosten tulkintakehikkona on ollut viestinnän opetuksen ja työelämän välinen suhde. Tutkimuksen pohjalta on kuitenkin syytä tehdä varovasti johtopäätöksiä siitä, missä määrin nykyiset ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen sisällöt ja pedagogiset ratkaisut vastaavat niiden työtehtävien rakenteita, joihin ammattikorkeakoulun käyneet valmistuttuaan hakeutuvat. Tämän vuoksi jatkossa olisi erittäin tärkeää kartoittaa työelämän edustajien ja ammattikorkeakouluista valmistuneiden käsityksiä viestinnän koulutuksen hyödyllisyydestä ja tarvittavasta osaamisesta. Myös ammattikorkeakoulujen ammattiaineiden opettajien käsityksiä viestinnän ja ammatillisen osaamisen suhteesta olisi hyödyllistä tutkia. Esimerkiksi erilaisten työtehtävien tarkastelun kautta voisi selvittää todellisia viestinnällisen osaamisen tarpeita, joihin opiskelijoita tulisi kouluttaa. Lisäksi olisi tärkeää tutkia ammattikorkeakoulusta valmistuneiden kertomuksia työn tekemisen tavoista ja työn luonteesta. Näin voitaisiin päästä käsiksi siihen, mikä on sitä praktista ja teoreettista osaamista, joka on tarkoituksenmukaista nykyisissä työympäristöissä.

Tutkimus korostaa oppilaitoksissa tapahtuvan kehitystyön vastuullisuutta ja merkitystä sekä opettajien aloitteellisuutta oman ammattitaidon kehittämisessä ja ajan tasalla pysymisessä. Opetusala on tänä päivänä monenlaisen muutos- ja kehityspaineiden kohteena. Työelämän ja koulutusorganisaas-

tioiden rakenteet muuttuvat ja opettajien on jatkuvasti seurattava myös oman alansa kehitystä. Yksilön ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä koulutus edellyttääkin entistä toimivampaa yhteistyötä sekä oppilaitoksen sisällä että työelämän kanssa. Viestinnän opetuksen suunnittelu ja toteutus vaatiikin moniammatillisten verkostojen luomista, joissa oppilaitosten opettajat ja työelämän edustajat pohtivat yhdessä työelämän muutoksia ja ajankohtaisia osaamisen tarpeita. On tärkeää, että opiskelijan ammatillinen kasvuprosessi ymmärretään kokonaisuutena, joka vaatii yhteistyötä kaikkien koulutusprosessiin osallistuvien kesken.

KIRJALLISUUS

- Aarnio, H. 1991. Kognitiivisen empatia-menetelmän kehittämistutkimus opettajankoulutusta varten. Teoksessa Aarnio, H., E. Ahonen, K. Kaisvuo & T. Luopajarvi, Aikuiskoulutuksen menetelmät ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 65, Hämeenlinna.
- Abrandt, M. 1997. Learning physiotherapy: The impact of formal education and professional experience. Linköping studies in education and psychology No. 50. Linköping University: Department of Education and Psychology.
- Ahola, S., O. Kivinen & R. Rinne 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja n:o 7. Turku: Turun yliopisto.
- Ahola, S. & J. Nurmi 1997. Ammattikorkeakoulu tuli - Mitä korkeakoulutuksen kentässä tapahtui? Teoksessa K. Nyysölä & T. Saarinen (toim.), Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen. Koulutussosiologian Tutkimuskeskus. Raportti 41. Turku: Painosalama Oy.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1992. Objektista subjektiksi. Aikuisopiskelijan itseohjautuvuus etäopetuksen tavoitteena. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.), Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä: näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietintö 1977. Keskiasteen koulunuudistus 12. Komiteamietintö 17. Helsinki.
- Ammattikorkeakouluyksikkö [online]. Opetusministeriön kotisivut, 1998, viimeksi päivitetty 1.10.1998 [viitattu 9.2.1999]. Saatavilla WWW-muodossa: <URL: <http://www.minedu.fi/ktpo/amk/amk.htm>>.
- Argyle, M. 1990. The social psychology of work. London: Penguin Group.
- Argyris, C. 1994. Good communication that blocks learning. Harvard Business Review 72, 77-86.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995. 256/3.3.1995.

- Assessment of vocational education in idaho 1993. Boise: Idaho State Division of Vocational Education. Evaluative report. ERIC, ED 385723.
- Australian education council review committee 1991. Young people's participation in postcompulsory education and training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Bednar, A.S. & R.J. Olney 1987. Communication needs of recent graduates. *The Bulletin*, 22-23.
- Briggs, C.L. 1986. Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge University Press: Cambridge.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetusuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Brown, J. & R.Jr. Elmore 1982. Interpersonal skills training for dental students. *Psychological Reports* 50, 390.
- Bruckmann, C.G. 1983. Communication courses for engineering students. Conference paper. ERIC, ED 239287.
- Cantrill, J.G. & S.M. Clark 1982. The comprehension of poor communication in the business setting: A neglected pedagogical focus. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association. (73rd, Hartford, CT, May 1982.) ERIC, ED 285208.
- Caudron, S. 1993. How HR drives TQM. *Personnel Journal* 72, 48.
- Clarke, L.W. 1983. Improving oral communication skills in the basic business communication course. Position Paper. ERIC, ED 261447.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. Making sense of qualitative data. *Complementary research strategies*. London: Sage.
- Combs, H.W. & G. Bourne 1989. The impact of marketing debates on oral communication skills. *Bulletin of the Association for Business Communication* 52, 21-25.
- Coote, A. & L. McMahon 1989. Understanding organizational communication process: The use of simulation techniques. Teoksessa D. Crookall & D. Saunders (toim.), *Communication and simulation: From two fields to one theme*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Corno, L & E. Mandinach 1983. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist* 18, 88-108.
- Cronbach, L. 1980. *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cronin, M.W. & H-M. Tong 1991. Teaching marketing research as an oral communication-intensive course. *Bulletin of the Association for Business Communication* 54, 78-82.
- Cunningham, J.B. 1991. A proposed program for developing managers. *Journal of Management Development* 10, 64-74.
- Curtis, D.B. J.L. Winsor & R.D. Stephens 1989. National preferences in business and communication education. *Communication Education* 38, 6-14.
- Custer, R.L. & D.M. Claiborne 1995. Critical skill clusters for vocational education. The employers' perspective - A replication study. *Journal of Vocational Education Research* 20, 7-33.
- Dagget, W.R. 1994. Everything new looks old again: Technology alone can't fix what's broken in education. *Vocational Education Journal* 69, 26-27.
- Dahlheimer, R. 1995. 25 vuotta Saksan ammattikorkeakouluja. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille*. Tampere: Gaudeamus, Otatieto Oy.
- Dall'Alba, G. & B. Hasselgren (toim.) 1996. Reflections on phenomenography. Toward a methodology? *Göteborg Studies in Educational Sciences* 109. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Day, N. 1998. Informal Learning. Gets Results. *Workforce* 77, 31-32.
- Delamont, S. 1992. *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. London: Falmer.
- Deo, A., P. Hyland, A. Ryan & T. Sloan 1994. Meeting student needs: Students' perceptions of the importance of communication skills - A comparative study. Paper presented at the Communication & Diversity Annual Conferences of the Australian and New Zealand Communication Association and the International Communication Association.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Dickson, D.A., O. Hargie, N.C. Morrow 1991. *Communication skills training for health professionals. An instructor's handbook*. London: Chapman & Hall.
- DiSalvo, V.S. 1980. A summary of current research identifying communication skills in various organizational contexts. *Communication Education* 29, 283-290.

- Ekola, J. 1991. Ammatillisen keskiasteen opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa J. Ekola (toim.), Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: Wsoy.
- Eskola, J. & J. Suoranta 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.
- Fielding, N. 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.), Researching social life. Sage: London.
- Findley, M.J. & H.M. Cooper 1983. Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 419-427.
- Fontana, A. & J.H. Frey 1994. Interviewing. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ford, W.S.Z. & A.D. Wolvin 1993. The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work, and social contexts. *Communication Education* 42, 215-223.
- Francis, H. 1996. Advancing phenomenography - Questions of method. Teoksessa Dall'Alba, G. & B. Hasselgren (toim.), Reflections on phenomenography. Toward a methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Freeman, J.M. & P. Dumas 1989. Business games: From business schools to business firms. Teoksessa D. Crookall & D. Saunders (toim.), Communication and simulation: From two fields to one theme. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Fusch, G.E. 1997. Changing paradigms in the industrial workplace - Implications for secondary and post-secondary institutions. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Management and the International Association of Management (15th, Montreal, Quebec, August 6-9, 1997). ERIC, ED 417327.
- Gage, N.L. & D.C. Berliner 1992. Educational psychology. Fifth Edition. Boston: Houghton Mifflin.

- Giddens, A. 1976. *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. 1990. *Educational psychology: A realistic approach*. New York: Longman.
- Goodman, N. 1985. *Socialization I: A sociological overview*. Teoksessa H.A. Faberman & R.S. Perinbanayagam (toim.), *Foundations of interpretative sociology: Original essays in symbolic interaction. Studies in symbolic interaction. Research annual. Supplement 1*. Greenwich, Connecticut, London: Jai-Press.
- Gröhn, T. & J. Jussila (toim.) 1989. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 123.
- Haltia, P. 1995. *Ammattitaito ja ammattitutkinnot*. Teoksessa R. Turpeinen (toim.), *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hamadache, A. 1995. *Linkin formal and non-formal education. Implications for teacher training*. Teacher education series, Division of Higher Education. Paris: UNESCO.
- Hansford, B.C. & J.A. Hattie 1982. *The relationship between self and achievement / performance measures*. *Review of Educational Research* 52, 123-142.
- Hargie O.D.W. 1997. *Training in communication skills: research, theory and practice*. Teoksessa O.D.W.Hargie (toim.), *The handbook of communication skills*. Second edition. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 1992. *Cultures of teaching: a focus for change*. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.), *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Harré, R. & R. Secord 1979. *Explanation of human behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Hautala, J. & P. Tulkki 1994. *Työelämän tarpeet ja ammattikorkeakoulu - Tekniikan alan koulutus Turun ja Porin läänin työelämän näkemänä*. Turun väliaikaisen teknillisen ammattikorkeakoulun ja Satakunnan väliaikaisen ammattikorkeakoulun tekniikan alan vertailututkimuksen toinen osaraportti. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Hedges, A. 1985. *Group Interviewing*. Teoksessa R. Walker (toim.), *Applied qualitative research*. Aldershot: Gower.
- Heikkilä, E.-M. 1996. *Ammattikorkeakoulu ja työelämä. Keskipohjalaisen työelämän näkemyksiä Kokkolan ammattikorkeakoulusta*. Chydenius -instituutti. Jyväskylän yliopisto.

- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Juva: Wsoy.
- Helakorpi, S. 1997. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. *Kasvatus* 4, 376-386.
- Helakorpi, S. & A. Olkinuora 1997. Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulu pedagogiikkaa. Porvoo: Wsoy.
- Higher Education Policy in Finland 1996. Ministry of Education. Helsinki.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. *Acta Universitatis Tamperensis* 546. Tampere: University of Tampere.
- Huberman, A.M. & M.B. Miles 1994. Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hughes, I.E. & B.J. Large 1993. Staff and peer-group assessment of oral communication skills. *Studies in Higher Education* 18, 379-385.
- Husén, T. (toim.) 1980. The future of formal education. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Itkonen, K. 1990. Mitä työelämä odottaa kauppaopetukselta? Kaupallisen ammattikorkeakoulun tarve Keski-Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus. Julkaisuja 104.
- Jennings, A. & J.D. Ferguson 1995. Focusing on communication skills in engineering education. *Studies in Higher Education* 20, 305-315.
- Johnson, J.R. & N. Szczupakiewicz 1987. The public speaking course: is it preparing students with work related public speaking skills? *Communication Education* 36, 131-137.
- Johnson, S.D. 1996. Learning concepts and developing intellectual skills in technical and vocational education. Paper presented at the Jerusalem International Science and Technology Education Conference (2nd, Jerusalem, Israel, January 10, 1996). ERIC, ED 389947.
- Jones, S. 1985. The analysis of depth interviews. Teoksessa R. Walker (toim.), *Applied qualitative research*. London: Gower.

- Julkunen, R. 1985. Tekninen muutos, työprosessi, kvalifikaatiot ja työmarkkinat. Teoksessa Työmarkkinoiden muutosten tutkiminen. Työvoimaministeriö. Suunnitteluosasto. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia n:o 56. Helsinki.
- Julkunen, R. 1987. Työprosessi ja pitkät aallot - työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kaivo-oja, J., O. Kuusi & J. Koski 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 25.
- Kallio, K. 1999. Työyhteisö viestintäteknologian käyttäjänä. Teoksessa H. Nieminen, P. Saarikoski & J. Suominen (toim.), Uusi media ja arkielämä: kirjoituksia uuden ajan kulttuurista. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A.
- Kankaanpää, A. 1990. Koulutus, työelämä ja koulutuksen kehittämistä: Alustavia havaintoja ja tulkintoja teollisuuden koulutusintresseistä. Teoksessa O. Kivinen, R. Rinne, S. Ahola & A. Kankaanpää, Työelämä, koulutus ja ennusteet. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 6. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Kansallisen sivistysstrategian asiantuntijaryhmä 1993. Kansallinen sivistysstrategia: Opetusministeriön asiantuntijaryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 21. Väitöskirjatutkimus.
- Karanian, B. 1986. Using video technology to teach effective communication. *European Journal of Engineering Education* 11, 45-53.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajien kehittyvä asiantuntijuus - Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirjatyo.
- Karppinen, P. & J. Alarinta 1993. Ammattikorkeakoulun ja työelämän uudet yhteistyömahdollisuudet. Helsingin yliopisto. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus, Seinäjoki. Raportteja ja artikkeleita 21.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus.
- Katzenbach, J.R. & D.K. Smith 1991. Tiimit ja tuloksekas yritys. Espoo: Weiling & Göös.

- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? - Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.), Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja.
- Kauppi, A. 1995. Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kemp, I.J. & L. Seagraves 1995. Transferable skills - can higher education deliver? *Studies in Higher Education* 20, 315-328.
- Keskinen, E. & T. Aaltonen 1993. Ammattitaidon ja ammattikäsitteiden laadullinen arviointi. Teoksessa M. Lappalainen, A. Kaukiainen & M. Vauras (toim.), Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työnohjaus keskiasteella. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 2. Turun yliopisto.
- Kivinen, O. & R. Rinne 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.), Kasvatussosiologia. Porvoo: Wsoy.
- Kivinen, O., R. Rinne, A. Kankaanpää, P. Haltia & S. Ahola 1993. Ammatti, koulutus ja kvaalifikaatiot. Yhdysvaltojen ja Kanadan työperäiset ammattien luokitusjärjestelmät ja niiden sovellutusmahdollisuudet Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 17. Turku: Turun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1991. Tavoite ilman tiedostavaa suunnittelua on unelma. Kehittämisenäkökulmia yleis- ja ammattisivistyksen integrointiin ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa J. Ekola (toim.), Ammatillisen keskiasteen koulun uudistus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56. Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla? Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.), Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, K. & R. Mäkinen 1994. Ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelija ja opiskelu: Lähtökohta ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 57. Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.
- Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.

- Kozlowski, S.W.J. 1995. Organizational change, informal learning, and adaptation: Emerging trends in training and continuing education. *Journal of Continuing Higher Education* 43, 2-11.
- Krueger, A. K. 1988. Focus groups. A practical guide for applied research. Newbury Park: Sage publications.
- Kurtakko, K. 1995. Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa O. Lampinen (toim.), Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille. Tampere: Gaudemus, OtatietoOy.
- Kurtakko, K. & A. Mutka 1995. Paluuta entiseen ei enää ole: tutkimus Seinäjoen väliaikaisen ammattikorkeakoulun opettajien työn muutoksista ja eräistä ammattikorkeakoulukokeilun mukanaan tuomista uusista toiminnoista. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Kurtakko, K. & J. Mutka 1996. Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Amk-opettajan työtä kuvaava 1. Osaraportti. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22.
- Kuusi, O. 1996. Tulevaisuuden avaintaidot. *Futura* 4, 80-89.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.), *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lampinen, O. 1990. Suomeenko ammattikorkeakouluja? *Kasvatus* 21, 130-133.
- Lampinen, O. 1995a. The Finnish Polytechnic Model. Teoksessa J. Lasonen & M.-L. Stenström (toim.), *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Lampinen, O. 1995b. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ja muodostuminen. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylän yliopisto.
- Lankard, B.A. 1994. Employers' expectations of vocational education. *ERIC Digest* No. 149. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, Ohio. ERIC, ED 376273.
- Lappalainen, Vauras & Kaukiainen 1993. Koulun muuttaminen tehokkaaksi työ- ja oppimisympäristöksi opettajille ja oppilaille: mahdollisuuksia ja esteitä. Teoksessa M. Lappalainen, A. Kaukiainen & M. Vauras (toim.), *Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työnohjaus keskiasteella*. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 2. Turun yliopisto.

- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lasonen, J. 1992. Opettajat ammattikorkeakoulun oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien kehittäjinä ammattikorkeakoululla? Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.), *Opistosta ammattikorkeakouluksi*. Kasvatustieteiden tutkimus laitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto.
- Lasonen, J. & M.-L. Stenström (toim.) 1995. Contemporary issues of occupational education in Finland. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Laurinen, L., M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) 1996. Seminaaridiskurssi-diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lederman, L.C. 1990. Assessing educational effectiveness: the focus group interview as technique for data collection. *Communication Education* 39, 117-127.
- Lehman, C.M. 1987. Business communications students demonstrate realistic business practices. *Bulletin of the Association for Business Communication* 50, 19-21.
- Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: Wsoy.
- Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Porvoo: Wsoy.
- Lehtisalo, L. & R. Raivola 1988. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Toinen painos. Porvoo: Wsoy.
- Lincoln, Y.S. & E.G. Guba 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lonka, K. 1997. Mitä ovat ydintaidot. *Akatiimi* 7, 16.
- Luopajarvi, T. 1990. Sirpaletiedosta kokonaisopetukseen. *Kemia-Kemi* (17) 2, Helsinki.
- Luopajarvi, T. 1993a. Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.), *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Ammattikasvatussarja 7. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Luopajarvi, T. 1993b. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.), *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Ammattikasvatussarja 7. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

- Maes, J.D., T.G. Weldy & M.L. Icenogle 1997. A managerial perspective: Oral communication competency is most important for business students in the workplace. *The Journal of Business Communication* 34, 67-80.
- Mahler, F. 1989. Transition and socialisation. Teoksessa Adamski, W. & P. Grootings (toim.), *Youth, education and work in Europe*. London: Routledge.
- Margetson, D. 1994. Current educational reform and the significance of problem based learning. *Studies in Higher Education* 19, 5-15.
- Marshall, S. 1989. Simulations for learning about communication. Teoksessa D. Crookall & D. Saunders (toim.), *Communication and simulation: From two fields to one theme*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Marshall, C. & G. B. Rossman 1995. *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marsick, V.J. & K.E. Watkins 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.), *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: The Falmer Press.
- Marton, F. 1993. Towards a pedagogy of awareness. Painamaton artikkeli, päivätty 1.6.1993.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education*. Second edition. Vol 8, 4424-4429. Pergamon.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum - Reflections on reflections. Teoksessa Dall'Alba, G. & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Maykut, Pamela & Richard Morehouse 1994. *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Mester, C.S. & R.T. Tauber 1990. Vocationalizing high school speech curricula. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech communication Association (76th, Chicago, IL, November 1-4, 1990). ERIC, ED 324725.
- Mezirow, J. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikkonen, A. 1995. Itseohjautuvuuden dilemma ja opetuksen laatu. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylän yliopisto.
- Mikkonen, A. & J. Määttä 1995. The experimental reform of Finnish Polytechnics: Structure, curriculum, study programmes and teaching methods. Teoksessa J. Lasonen & M.-L. Stenström (toim.), *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Miles, M.B. & A.M. Huberman 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä - tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Työterveyslaitos.
- More, C. 1982. Skill and survival of apprenticeship. Teoksessa S. Wood (toim.), *The degradation of labour? Skill, deskilling and the labour process*. London: Hutchinson.
- Morgan, D.L. 1988. *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- Morreale, S., P. Shockley-Zalabak & P. Whitney 1993. The center for excellence in oral communication: Integrating communication across the curriculum. *Communication Education* 42, 10-21.
- Morrow, N. & O. Hargie 1986. Communication as a focus in the continuing education of pharmacists. *Studies in Higher Education* 11, 279-288.
- Moss, F.K. 1995. Perceptions of communication in the corporate community. *Journal of Business and Technical Communication* 9, 63-76.
- Murray, L. 1994. Assessing communication competence in vocational education. Paper presented to the 44th Annual Conference of the International Communication Association. Sydney Convention and Exhibition Centre, 11-15 July, 1994.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammatikorkeakoulu? Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.), *Opistosta ammattikorkeakouluksi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto.

- Mäkinen, R. 1997. Ammatillisen koulutuksen rakenteellinen kehittäminen. Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.), Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 93. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, R., A. Leinonen & R. Parikka 1992. Rakennusalan ammattitutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A:48. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, J. & K. Korhonen 1995. Työtavoista ja ajankäytöstä ammattikorkeakouluissa. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.), Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H., L. Syrjälä & M. Viilo 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.
- Numminen, J. 1980. Keskiasteen koulutuksen uudistaminen. 2. Uudistettu laitos. Helsinki:Otava.
- Numminen, U. & Piilonen, A.R. 1992. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut, perusraportti. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nutman, P.S. 1987. Communication skills for engineering students: An integrative approach. *European Journal of Engineering Education* 12, 367-375.
- Nuutinen, A. 1992. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa J. Ekola (toim.), Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.
- Olkinuora, E. & E. Lehtinen 1984. Koulutuksellinen tasa-arvo, kognitiiviset valmiudet ja motivaatio. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.), Opetustiede ja opetuksen tutkimus. Juhlakirja Inkeri Vikaisen merkkipäivänä 11. Lokakuuta 1984. Julkaisu A: 103. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Opetushallitus, moniste 50/1996. Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa. Euroopan Unionin Force-ohjelmaa varten laadittu kuvaus Suomen ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Opetushallitus, moniste 21/1997. Tietoja ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen muutoksista vuosina 1991-1997. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Opetushallitus, moniste 23/1997. Työelämäosaamisella menestyjiksi - ammatillisten oppilaitosten opettajien työelämäosaamisen tehostamisohjelma 1998-2000. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Opetusministeriö 1998. Ammattikorkeakoulut. Perustiedot vakinaisista ja väliaikaisista ammattikorkeakouluista. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Ammattikorkeakouluyksikkö. Helsinki 7.12.1998.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 17/1996. Ammatillisesti eriytyvän koulutuksen kehittäminen.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 3/1997. Viestintätalouden koulutuksen kehittämistarpeet.
- Orelma, A. 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen: väliaikainen ammattikorkeakoulu ulkomaisten kokemusten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna. Koulutussosiologisen tutkimusyksikön tutkimusraportteja 11. Turku: Turun yliopisto.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.
- Panzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.
- Patton, M.Q. 1983. Qualitative evaluation methods (5th ed.). London: Sage.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa J. Leskinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Pratt, J. 1995. Ison-Britannian kokemukset ammattikorkeakouluista. Teoksessa O. Lampinen (toim.), Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille. Tampere: Gaudeamus, Otatieto Oy.
- Psacharopoulos, G. 1986. Links between education and the labour market: A broader perspective. *European Journal of Education* 4, 409-415
- Putnam, L.L. & L. Ford 1990. Teaching organizational communication. Teoksessa J.A. Daly, G.W. Friedrich & A.L. Vangelisti (toim.), *Teaching communication: Theory, research, and methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Ramsden, P. 1987. Improving teaching and learning in higher Education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education* 12, 275-286.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. *Kasvatus* 22, 273-278.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Wsoy.
- Redding, W.C. 1985. Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education* 34, 245-258.
- Rikkinen, A. 1996. Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalien yhteys ammattitaidossa. Opetushallitus.
- Rinne, R., O. Kivinen & P. Naumanen 1991. Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat. Kasvatusalan julkaisuja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Robson, C. 1995. Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers. Oxford UK: Blackwell.
- Ropo, E. 1991. Näkökulmia tekniikan opiskelun ja oppimisen kehittämiseen. Teknillisten korkeakouluopintojen tehostaminen-tutkimusprojekti. Liiteraportti n:o 5. Korkeakouluopintojen viivästymiseen ja keskeyttämiseen liittyvät teoreettiset lähtökohdat. Teknillisten tieteiden akatemia.
- Ruohotie, P. 1991a. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa P. Ruohotie (toim.), Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan koulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4.
- Ruohotie, P. 1991b. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammattiopinnoissa. Teoksessa M. Peltonen & P. Ruohotie (toim.), Ammatti ja koulutus. Saarijärvi: Aavaranta-sarja.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.), Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Ammattikasvatussarja 7. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1995. Työsuorituksen arviointi ja palautteen antaminen. Teoksessa R. Turpeinen (toim.), Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki: Opetushallitus.

- Saari, J., J. Haijanen & P. Käri-Zein 1993. A scenario of engineering jobs in the manufacture of machines. *Advances in Industrial Engineering* 17, 67-74.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa L. Kirstinä (toim.), *Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII*. Helsinki: ÄOL.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22, 451-458.
- Silvennoinen, H., O. Kivinen & R. Rinne 1988. Rakennemuutoksen koulutusstrategiat: lähtökohta "uuden" aikuiskoulutuksen tutkimukseen ja arviointiin. Turku: Turun yliopisto.
- Silvennoinen, H., P. Naumanen & J. Hautala 1994. Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 23. Turku: Turun yliopisto.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* 5, 21-30.
- Sorenson, R.L., G.T. Savage & E. Orem 1990. A Profile of communication faculty needs in business schools and colleges. *Communication Education* 38, 148-160.
- Sprague, J. 1990. The goals of communication education. Teoksessa J.A. Daly, G.W. Friedrich & A.L. Vangelisti (toim.), *Teaching communication: Theory, research, and methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Stevens, P. & S. Lichtenstein 1990. Integrating communication skills into vocational programs: Critical role of vocational educators. *Journal for Vocational Special Needs Education* 13, 15-18.
- Strauss, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & J.M. Corbin 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Suikkanen, A. & L. Viinamäki 1993. Jatkuvan opiskelun välttämättömyys? Tutkimus aikuisena opiskelun tilanteista epävakautuvilla työmarkkinoilla. Työpoliittinen tutkimus n:o 42. Helsinki: Työministeriö.

- Suikkanen, A. & L. Viinamäki 1996. Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ulottuvuudet 1990-luvulla. *Aikuiskasvatus* 3, 171-176.
- Suoranta J. & J. Eskola, 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3, 276-280.
- Sypher, B.D., R. Bostrom & J.H. Seibert 1989. Listening, communication abilities, and success at work. *Journal of Business Communication* 26, 293-303.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Syrjälä, L., S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Takala, T. 1995. *Kasvatustieteologia*. Porvoo: Wsoy.
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinnit. *Kasvatus* 22, 195-204
- Teichler, U. 1990. The first years of study at Fachhochschulen and universities in the Federal Republic of Germany. *Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel. Werkstattberichte* 28.
- Tenhiälä, H. 1996. Ammattikorkeakoulu rajojen murtajana. Teoksessa P. Maljojoki (toim.), *Ammattikorkeakoulu rajojen murtajana*. Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 2.
- Tenhunen, I., E. Jutila & T. Leinonen 1995. Työelämän tarpeet ja koulutuksen vastavuus. Raportti n:o 100. Oulun yliopisto. Konetekniikan osasto.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- The development of education 1994-1996: national report of Finland 1996. Helsinki National Board of Education. *Nykypaino*.
- Thomas, S.G. 1995. Preparing business students more effectively for real-world communication. *Journal of Business and Technical communication* 9, 461-474.
- Tilastokeskus 1998. *Oppilaitostilastot 1998*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tsui, C-J. 1992. Teaching techniques to help managers overcome stagefright in oral presentations. *Bulletin of the Association for Business Communication* 55, 77-80.
- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. *Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja* 18. Turku: Turun yliopisto.

- Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyönantajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 209. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-398
- Tynjälä, P. & A. Nuutinen 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Alba, G. & B. Hasselgren (toim.), Reflections on phenomenography. Toward a methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Vallas, S.P. 1990. The concept of skill: A critical review. Work and Occupations 17, 379-398.
- Vocate, D.R. 1997. Teaching communication theory in the professional school. Journalism & Mass Communication Educator 52, 4-14.
- Volanen, M.V. 1992. Teorian ja käytännön välisestä suhteesta ammattikorkeakouluissa. Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.), Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto.
- Wahlström, J. 1993. Kvalitatiivinen analyysi terapiatutkimuksessa. Psykologia 28, 248-254.
- Wardrope, W.J. & M.L. Bayless 1994. Oral communication skills instruction in business schools. Journal of Education for Business 69, 132-135.
- Willer, L.R. 1987. Is what we teach about organizational communication what they practice in organizations? Journal of Applied Communication research 15, 95-112.
- Willis, P. 1978. Profane culture. London: Routledge & Kegan Paul.
- Willmington, S.C. 1989. Oral communication for a career in business. Bulletin of the Association for Business Communication 52, 8-12.
- Wolvin, A.D. & D. Corley 1984. The technical speech communication course: A view from the field. Association for Communication Administration Bulletin 24, 83-91.

- Väärälä, R. 1995a. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi.
- Väärälä, R. 1995b. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen ja työn yhteyden teoreettisia tulkintoja. Tutkimus 4/95. Opetushallitus.
- Väärälä, R. 1995c. Vocational education and the unstable labour market. Teoksessa J. Lasonen & M.-L. Stenström (toim.), Contemporary issues of occupational education in Finland.
- Zimmermann, S., B.D. Sypher & J.W. Haas 1996. A communication metamyth in the workplace: The assumption that more is better. The Journal of Business Communication 33, 185-204.
- Zuboff, S. 1988. In the age of the smart machine. The future of work and power. New York: Basic Books.